

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES PRESENTES
NOS ESTUDOS DA REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*
(1978-2010)

Goiânia – GO

2011

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

**PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES PRESENTES NOS ESTUDOS DA
REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE* (1978-2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, linha de pesquisa Estado, História e Políticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof.^o Dr. João Ferreira de Oliveira.

Goiânia - GO
Agosto de 2011

Copyright © By Juciley Silva Evangelista Freire

Ficha Catalográfica

Setor de Catalogação e Classificação UFT – Miracema - Biblioteca

Geraldo Costa - Bibliotecário/Documentalista CRB2/1038

F866p Freire, Juciley Silva Evangelista.

Participação e educação: concepções presentes nos estudos da Revista *Educação & Sociedade* (1978-2010) / Juciley Silva Evangelista Freire. - Goiânia: UFG / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

xii, 223 f. : tabs. ; 31 cm.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

1. Indivíduo e sociedade. 2. Educação – Tese. 3. Homens – Aspectos sociais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. III. Título.

305.31

22. Ed.

Todos os direitos reservados em Língua Portuguesa, no Brasil, de acordo com a Lei n.º 9.610/98. Nenhuma parte deste trabalho pode ser reproduzida ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou informação computadorizada, sem a permissão escrita do (a) autor (a). A violação dos direitos do (a) autor (a) é crime estabelecido pelo Art. 184 do Código Penal Brasileiro.

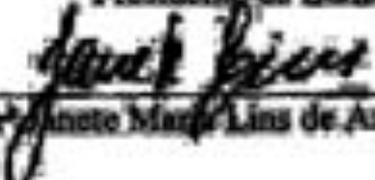
JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

**Participação e Educação:
concepções presentes nos estudos da
Revista Educação & Sociedade (1978-2010)**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 14 de julho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. João Venâncio de Oliveira (Orientador) – UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Janete Maria Lins de Azevedo – UFPE



Prof. Dr. Roselane Fátima Campos – UFSC



Prof. Dr. Marília Gouveia de Miranda – UFG



Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado – UFG

Ao amor amigo de todas as horas, *José Carlos Freire*, referência de humanidade e companheirismo.

Aos nossos filhos *Gabriel, Lucas, Carlos Henrique e Guilherme*, pelo amor incondicional, pelas lágrimas nas partidas e a alegria das chegadas durante estes anos de grandes ausências.

Agradecimentos

Aos professores do Programa de Doutorado FE/UFG, pela seriedade com o processo de formação e por assumir a responsabilidade com o DINTER UFG/UFT. E à UFT pelo empenho neste projeto de formação;

Ao professor João Ferreira de Oliveira, pela orientação segura e paciente no desenvolvimento de nosso trabalho;

Aos professores Luiz Fernandes Dourado e Marília Gouvêa de Miranda, por suas pertinentes observações na banca de qualificação, que muito contribuíram para a revisão e aprofundamento de pontos fundamentais desta tese, e depois na defesa, juntamente com as professoras Janete Lins de Azevedo e Roselane Campos, pelo fecundo diálogo e rica discussão teórico-política;

Ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Campus de Miracema/UFT, por propiciar condições institucionais de estudo;

Ao meu esposo Carlos Freire, que em momento algum mediu esforços para me apoiar e entender meus dilemas, mesmo nos momentos mais difíceis dessa caminhada; e aos nossos filhos por suportarem minhas ausências e angústias;

Ao colega e amigo Antonio Miranda, que em sua postura ética e comprometida com as lutas de nossa gente e o sério trabalho na universidade nos ajuda a valorizar o que é importante na vida;

Ao querido amigo José Oto Konzen, cuja convivência propiciou-me experiência de enriquecimento humano e profissional;

Aos meus queridos pais, José Pereira Evangelista e Maria de Jesus, pelo amor, incentivo e apoio nesta e em toda a minha trajetória de vida;

Aos amigos, Liliane, Fernandinha, Irenilce, Mônica, Aragoneide, Osvaldo, Maurício, Adelmo e Dorian, pelos momentos de descontração alegres e carregados de afetividade;

A Janaize Figueiredo e Maria dos Reis, pela amizade e pelos cuidados com as crianças e a casa durante minhas constantes ausências, poupando-me de algumas preocupações;

Meus sinceros agradecimentos.

O capital não é apenas um conjunto de mecanismos econômicos, como frequentemente se conceitualiza a sua natureza, mas um modo de reprodução sociometabólica multifacetada e onabrangente, que afeta profundamente todo e cada aspecto da vida, desde o diretamente material/econômico até as relações culturais mais mediadas. Por conseguinte, a mudança estrutural só é factível se o sistema do capital for desafiado em sua integridade como um modo de controle sociometabólico, e não pela introdução de ajustes parciais em sua conformação estrutural.
(István Mészáros)

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Participação e Educação: concepções presentes nos estudos da revista *Educação & Sociedade* (1978-2010)**. 2011. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Este trabalho integra a linha de pesquisa Estado, História e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e tem por objetivo conhecer as concepções de participação que vêm se desenvolvendo nas práticas sociais institucionalizadas da educação, presentes na revista científica *Educação & Sociedade*. Para tanto, parte-se da compreensão de que uma categoria conceitual deve apreender a realidade social, delineando seus processos e as estruturas que a constituem historicamente. Esse entendimento fundamenta-se no aporte teórico-metodológico desenvolvido por Karl Marx e corroborado por István Mészáros. A partir dessa perspectiva, realizou-se pesquisa bibliográfica acerca do desenvolvimento teórico e dos fundamentos sócio-históricos os quais determinam o conceito de participação nas teorias liberais que problematizam a relação indivíduo e sociedade na modernidade. Tais teorias concebem o indivíduo isolado e auto-suficiente, constituído pelas relações sociais próprias do modo de produção e reprodução capitalista, e mistificam os antigos princípios de liberdade e igualdade mediadores desta relação, bem como, revelam a participação representativa como concepção da democracia liberal burguesa. Apresenta-se, também, a crítica a essa acepção do indivíduo isolado e de sua participação reificada, realizada por Marx, ao discutir a idéia do ser social e do trabalho como categoria mediadora fundamental da relação indivíduo-sociedade. Nessa perspectiva, Marx, ao resgatar a história, reconstrói a compreensão dos princípios liberais de igualdade e liberdade e, por conseguinte, a própria concepção de participação. Em Mészáros este conceito é entendido como poder de tomar decisões que alteram as formas das relações sociais. Para a compreensão das concepções de participação presentes em *Educação & Sociedade*, foram consultados todos os números desta revista, desde o primeiro, publicado em 1978, até os de 2010. Selecionou-se 61 artigos que tematizavam a categoria participação. A análise realizada evidenciou que a concepção de participação, a qual fundamenta as práticas institucionalizadas da educação, é entendida como “*técnica de gestão*” aplicada aos processos locais de execução das políticas educacionais. Essa concepção é propiciada pelas políticas de descentralização que mantém centralizado o poder de tomada de decisão, desconcentrando apenas as tarefas de execução que passam a requerer uma participação controlada e coesa com os processos estruturais da sociedade. A essa forma da participação, sinaliza-se um processo de reificação dos sujeitos sociais sem poder de decisão, que neste trabalho denominou-se participação reificada. Em contraposição a essa visão, encontra-se a concepção, defendida pelos autores dos artigos analisados, de uma participação sócio-política com efetivo poder de decisão por parte dos sujeitos sociais do trabalho.

Participação. Educação. Indivíduo e Sociedade. Revista Educação & Sociedade.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Participation and Education: conception present in the studies of scientific journal *Educação & Sociedade* (1978-2010)**. 2011. 223p. Thesis (Doctored in Education). Education Post Graduation Program, School Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2011.

This work is part of the line of research State, History and Educational Policy, from the Program of Pos-Graduation in the School of Education of the Federal University of Goiás and aims to understand the concepts of participation that have been developing in the social practices of institutionalized education, present in the scientific journal *Educação & Sociedade*. For this reason, we begin with the understanding that a conceptual category must apprehend the social reality, outlining the processes and structures that make it historically. This understanding is based on the contribution theoretical and methodological developed by Karl Marx and corroborated by István Mészáros. From this perspective, there was research about the theoretical development and elements socio-historical that determine the concept of participation on the liberal theories that problematize the relation individual and society in modernity. Such theories conceive the isolated and self-sufficient individual constituted by social relations inherent to the mode of capitalist production and reproduction, and mystify the ancient principles of freedom and equality mediators of this relationship, as well as reveal the representative participation as a concept of bourgeois liberal democracy. It brings also the critique of this meaning of the isolated individual and their participation reified, made by Marx, when discussing the idea of social being and the work as a mediating category of fundamental relationship between individual and society. On this perspective, Marx, rescuing history, traces the understanding of the liberal principles of equality and freedom, and therefore the very concept of participation. In Mészáros this concept is understood as the power of making decisions that change the forms of social relations. To understand the present conceptions of participation in *Educação & Sociedade* were consulted all the numbers of this journal from the first, published in 1978, until 2010. 61 articles were selected which themed the category participation. The analysis made showed that the concept of participation, which underlies the institutional practices of education, is understood as "management technique" applied to local processes of implementation of the educational policies. This conception is afforded by the policies of decentralization that keeps centralized the power of decision making, decentralizing only the implementation tasks that begin to require a controlled and cohesive participation with the structural processes of the society. In this form of participation, signals a process of reification of social subjects without power of decision that in this work was called reified participation. In contrast to this view, there is a conception, defended by the analyzed authors of articles, of a socio-political participation with effective power of decision making for the social working individuals.

Participation. Education. Individual and society. Scientific journal *Educação & Sociedade*.

Lista de tabelas

Tabela 1 – Números de *Educação & Sociedade* publicados e números de artigos consultados nos quais constam questões relacionadas à participação no período de 1978-2010.

Tabela 2 – Artigos de *Educação & Sociedade* analisados que tratam da participação, organizados por temas e período

Lista de apêndices

Apêndice 1: Levantamento de artigos sobre o tema participação na revista *Educação & Sociedade* (Cedes)

Apêndice 2: Síntese/resumo das idéias sobre participação nos artigos analisados da revista *Educação & Sociedade* (1978-2010) categorizados por temas

Apêndice 3: Planilha de análise e documentação dos artigos selecionados de *Educação & Sociedade*

Lista de siglas e abreviaturas

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Seção Nacional

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação

ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduandos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

E&S – Educação & Sociedade

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE/Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

Sumário

Introdução	13
Perspectiva Teórico-Metodológica	21
Capítulo 1	
Fundamentos teóricos e desenvolvimento histórico do conceito de participação	29
1.1 O conceito de participação nas origens do pensamento sobre o homem e a sociedade	30
1.1.1 A participação democrática na Antiguidade grega: dilemas e contradições	35
1.2 O conceito de participação moderno: a ascensão do indivíduo isolado	39
1.2.1 A “ <i>guerra de todos contra todos</i> ” de Hobbes e a liberdade da vontade individual de Locke	40
1.3 Os indivíduos socializados e a “vontade geral” em Rousseau: o caráter educativo da participação direta	47
1.4 A liberdade individual como fundamento do Estado moderno: participação representativa e individualista	54
1.5 Fundamentos político-econômicos da auto-suficiência individual e das relações sociais de produção capitalista	61
1.6 Democracia e Liberalismo: a participação pela representação parlamentar	64
Capítulo 2	
O ser social do homem e a determinação do trabalho: fundamentos para a crítica radical do conceito liberal de participação	74
2.1 Crítica às concepções idealista e materialista vulgar da relação indivíduo e sociedade	77
2.2 O desenvolvimento do ser social do homem	83

2.2.1 A historicidade do ser social	87
2.3 O trabalho e a determinação do ser social do homem na modernidade capitalista: a reificação da participação	90
2.3.1 Contradições da participação reificada: a formalização dos princípios de liberdade e igualdade	101
2.4 Condições históricas para a superação da participação reificada: o problema das mediações	106
2.4.1 A mediação pela via política e <i>para além</i> dela: a “participação genuína”	115
Capítulo 3	
Participação na educação: concepções e processos político-sociais na revista <i>Educação & Sociedade</i>	125
3.1 Contexto de criação e finalidade político-pedagógica da revista <i>Educação & Sociedade</i>	126
3.1.1 Organização editorial	135
3.2 A Participação como tema de estudo na revista <i>Educação & Sociedade</i>	137
3.2.1 Percurso da investigação	138
3.3 Da participação sócio-política à participação como “técnica de gestão”: concepções de participação na educação	142
3.3.1 Formas concretas da participação como “técnica de gestão” nas políticas educacionais: desconcentração da execução e centralização da concepção	160
3.3.2 Democratização da participação: concepções em disputa	168
Considerações finais	178
Referências	186
Apêndices	202

Introdução

O tema *participação* ganhou centralidade no Brasil e na América Latina desde os processos de redemocratização das sociedades da região, em decorrência do fim dos regimes militares e das lutas de diferentes movimentos sociais, sindicais e de entidades da sociedade civil em prol da ampliação de direitos sociais e políticos, bem como da luta pela democratização do fundo público por meio de políticas públicas universais. A questão da democracia política e social tem, pois, importância significativa na discussão sobre a temática da participação, uma vez que o conceito de participação diz respeito, em grande parte, à tomada de decisão e ao controle do poder político nas várias esferas de mediação entre os indivíduos nos processos de constituição da sociedade. Assim, é no âmbito da democracia, com suas acepções e sua problemática, que a questão da participação se constitui e ganha materialidade.

No contexto de desenvolvimento da democracia política no Brasil, grande parcela da produção intelectual da área educacional tem-se dedicado ao estudo da relação entre democracia e educação ou da democratização das instituições educacionais, buscando apreender as idéias, os desafios e as contradições que a sociabilidade capitalista impõe à participação dos sujeitos do processo educativo nas definições das finalidades sociais da educação e de sua organização político-pedagógica.

As ciências sociais, de um modo geral, vêm-se debruçando sobre a questão da participação na tentativa de apreender seus determinantes, suas formas de concretização, seus valores e as lógicas que a engendram. Do ponto de vista da ciência política, observam-se novas experiências de participação (conselhos gestores, associações, ONGs, orçamentos participativos etc.) que vão além das tradicionais formas de participação política – sufrágio universal e representação parlamentar –, que criaram mecanismos inéditos de intermediação entre o Estado e a sociedade civil, operando uma reorganização das estruturas organizacionais do Estado no que concerne à elaboração,

deliberação e execução das políticas públicas, com o objetivo de possibilitar a participação da população nas suas decisões.

Teoricamente, essas novas formas institucionais de participação podem ser observadas sob duas perspectivas diferentes: de um lado, a perspectiva democrática, em que as demandas por modernização se associam a demandas pela publicização ou desprivatização do Estado que oportunizem a participação da sociedade, pela ampliação dos direitos de cidadania, pela inclusão social e pela regulação do mercado. De outro, a perspectiva neoliberal, em que as agendas de reformas enfatizam “a responsabilidade fiscal e o equilíbrio econômico, mas não a responsabilidade social. Nesta, a transparência, o combate à corrupção e ao clientelismo, a confiabilidade das instituições públicas são vistas como fatores necessários à criação de um bom governo e de um bom clima para os investimentos do capital” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 214).

Ambas as perspectivas têm em comum um aspecto que poderia ser posto como a questão central de todo esse debate, qual seja: a focalização e a perspectiva emergencial de políticas sociais que, no intuito de minorar a pobreza, miséria e desemprego a que está subjugada a maior parte da população trabalhadora no mundo capitalista, surgem como necessidade de „correção das distorções’ causadas pela desigualdade social, que se origina dos padrões de exclusão e exploração humana no curso do processo de produção e distribuição material da riqueza. Como afirma Dias Sobrinho (2010) “a implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não extingue o caráter desigual da sociedade classista. As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam” (p.1239).

Na perspectiva das forças sociais que lutam pela superação do sistema do capital como mediador da sociabilidade humana, o princípio da igualdade social é um aspecto crucial para a existência de uma sociedade de participação democrática. Diversos estudiosos (BORON, 2004; FRIGOTTO, 2002, COUTINHO, 2002) já demonstraram que a democracia não se efetiva e tão pouco se sustenta em sociedades erigidas sobre a desigualdade social, econômica, política, cultural etc. Somente sobre a igualdade de condições em

todas as esferas de mediação social, a democracia pode efetivar-se e avançar para um sistema de relações socialistas. Historicamente, contudo, as respostas dadas à questão da desigualdade socioeconômica no mundo capitalista se circunscrevem não à totalidade do problema ou à sua raiz e gênese, mas focalizam apenas suas partes mais visíveis, suas consequências mais gerais e incômodas no curso do desenvolvimento normal do modo de organização social da vida.

No atual contexto de desenvolvimento do capitalismo, a participação, sobretudo no âmbito político e social, tem sido amplamente apregoada e requerida como uma das alternativas à solução dos problemas evidenciados. Na participação sociopolítica que ora se advoga parecem estar em causa as formas como a sociedade ou, mesmo, os indivíduos isolados lidam com as questões sociais deixadas no rastro da conflituosa relação entre capital e trabalho. Ou seja, parecem estar em causa reformas sociais que procuram corrigir as consequências sem alterar as formas substantivas da sociedade capitalista.

Nas condições sócio-históricas concretas da realidade brasileira, a democracia que se evidencia é aquela adequadamente sintetizada por Frigotto (2002) como “uma democracia formal, pelo alto e mutilada de seu sentido mais profundo. Vale dizer, uma democracia que não se afirma na base da participação efetiva das massas.” (p. 53)

O processo de redemocratização política da sociedade brasileira, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com princípios democráticos, foi fruto de intensas lutas entre forças sociais que postulam a participação da sociedade organizada em todas as esferas públicas e ocorreu num contexto histórico geral de aprofundamento da crise do capitalismo mundial com suas medidas estratégicas alicerçadas na intensificação do processo de globalização da economia e da adoção do ideário neoliberal como princípio organizador do Estado nacional. A materialização dessas estratégias no plano político-econômico e cultural do país, nos anos de 1990, configurou medidas para responder à crise fiscal do Estado, à flexibilização das relações

de trabalho, ao desemprego estrutural e resultaram na diminuição do poder de intervenção do Estado nas políticas sociais, no aumento da desigualdade etc.

Considerando essa problemática que se evidencia no fato de que a formulação e formalização do princípio da participação ocorre num contexto em que as forças do capital globalizado impõem novas formas de organização social e estatal, questiona-se: a instituição de mecanismos de participação sociopolítica nas atuais condições sociais de produção e reprodução da vida têm efetivamente resultado em mudanças substantivas nas formas de vida social e individual? O que é participação nesta particularidade histórica do modo de produção capitalista? Quais seus fundamentos sócio-históricos? Quem é o sujeito social que participa? Que sociedade se constrói com a apregoada participação? Esses questionamentos surgem ao se pensar o conceito de participação como uma categoria sociológica de amplo alcance para a vida dos indivíduos em sociedade.

Nesta investigação, pretende-se, pois, conhecer, no contexto de desenvolvimento da democracia política no país, as concepções de participação que vêm sendo apreendidas na prática social, particularmente no campo da educação brasileira, ao longo das últimas décadas. Educação é aqui entendida como prática social, com dinâmicas próprias de organização que, segundo Mészáros (2005), sofre as influências de determinantes sociais mais amplos que condicionam os processos de socialização dos indivíduos, sendo ao mesmo tempo condicionante desses processos.

Como integrante da totalidade dos processos sociais, a educação, conforme Frigotto (2003), é constituída pela luta entre as forças sociais antagônicas que no intenso conflito entre o trabalho e o capital sofre as influências dos interesses próprios das classes sociais em contraste na sociedade e, ao mesmo tempo é constituinte dessas mesmas lutas. Nessa concepção, a educação “se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.” (p.31) Assim, a função social da escola vai-se definindo na luta entre essas classes fundamentais no movimento em que estas instituem seus interesses próprios de formação do homem na sociedade. Desse ponto de

vista, a participação adquire papel crucial na materialização da função social da educação.

O maior avanço na democratização da educação no Brasil, segundo Cunha (2009), deu-se por meio dos canais abertos pela participação comunitária ou popular dos movimentos sociais na década de 1970, que em interação com o Estado, demandavam sua intervenção para solucionar os problemas originários do movimento social. “As demandas desses movimentos no campo da educação fizeram avançar em muito a ampliação das oportunidades de acesso à escola.” (p.66) Para o autor, “a participação popular na escola, enquanto demanda de oportunidades educacionais, é uma condição para que essa instituição exista da forma como a entendemos.” (p.57)

No contraditório desenvolvimento do processo de democratização da educação brasileira, observa-se, desde o congresso constituinte de 1988 até os dias atuais, uma luta político-ideológica entre as forças sociais privatistas e publicistas acerca da questão da participação, com avanços no plano formal. A Constituição de 1988 instituiu em seu art. 206, item VI, a gestão democrática do ensino público, garantindo formalmente a participação na organização e gestão educacional. Seguindo o princípio da Lei Maior, a Lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinou e especificou, em seus artigos de 12 a 15, a forma dessa participação nas definições no que toca às dimensões pedagógicas, administrativas, curriculares e de políticas públicas nessa área, o que foi, posteriormente, reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, criado pela Lei n. 10.127/2001.

Nesse movimento das lutas políticoideológicas, estão em jogo diferentes concepções de homem, de sociedade, de educação e, conseqüentemente, de participação. Em um dos marcos orientadores das reformas educacionais desenvolvidas na América Latina a partir de 1993, o Relatório Jacques Delors (2000), publicado no Brasil com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, a referência ao termo participação vem acompanhada do adjetivo “democrática” e quer significar, segundo o documento, a capacidade dos indivíduos, enquanto agentes responsáveis pela ampliação e manutenção dos direitos, deveres e liberdades individuais, de participar ativa e autonomamente num projeto de

sociedade que ultrapasse o nível estrito do político e se amplie para todas as esferas da vida pessoal e social.

Na perspectiva do Relatório Jacques Delors, a missão da educação é a “preparação para uma participação ativa na vida de cidadão” e a da escola é ser “um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros.” (p.61) O ensino para a cidadania, postulado por essa perspectiva liberal, deve lidar com o difícil equilíbrio entre o “exercício dos direitos individuais, fundado nas liberdades públicas”, e as práticas dos deveres sociais e coletivos. O papel dos professores é atuar “na construção da capacidade de discernir autonomamente, indispensável a quem vai participar na vida pública” (DELORS, 2000, p.63). Ainda, segundo o documento, “a educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um” (DELORS, 2000, p. 63).

Participar, nesta perspectiva, requer mudança de atitudes do indivíduo para o qual a educação terá importante papel, tanto problematizando a questão da cidadania e dos direitos individuais quanto criando mecanismos participativos que assegurem a educação cidadã integrada ao modelo social vigente. Participar, portanto, conforme sugere Motta (2003), não é ter poder, mas participar de um poder já instituído, não alterando substantivamente o caráter desse poder. Neste ponto de vista, a participação é uma das formas de minimizar o caráter coercitivo que essencialmente a administração capitalista possui.

A concepção de participação que se contrapõe a esta visão é aquela relativa à mudança nas relações sociais baseada numa transferência do poder de decisão às forças do trabalho, que de modo autônomo controla as instâncias de mediação social em todos os níveis político, cultural e econômico. É uma concepção que tem por fundamento a igualdade social e, portanto,

relações sociais humanas mediadas pela universalização do trabalho e partilha igual dos seus produtos. Nesta visão, a educação objetiva o desenvolvimento das capacidades humanas que possibilitem a participação do indivíduo na construção dessas novas relações sociais.

Participação, portanto, é um conceito em desenvolvimento e em disputa, estando em jogo sentidos e significados que ora são reduzidos ora ampliados, servindo para justificar ou questionar a ordem social vigente. Neste desenvolvimento conceitual o problema da participação em sua relação com a educação é tematizado a partir de perspectivas diversas, do reforço ao aspecto sócio-político ao esvaziamento de sua dimensão política em prol de uma supervalorização da dimensão técnica, operacional ou gerencial.

Gutierrez e Catani (2008) observaram que a partir de 1968 a questão da participação centrou-se na discussão sobre as formas de administrar. Na aceção dos autores, a idéia da participação surgiu neste contexto como alternativa administrativa às mudanças culturais que o mundo capitalista vivenciou no pós-guerra. Ghanem (2004) destaca, em estudo sobre trabalhos que focalizam a relação educação e participação no Brasil no período de 1995 a 2003, que embora o pensamento educacional não reduza participação a gestão escolar, no que tange ao universo escolar ela é frequentemente focalizada como um problema de administração ou gestão. Vários estudos e pesquisas da área educacional analisam, sob diversas perspectivas teórico-metodológicas, a questão da participação e seus desdobramentos no âmbito da administração ou gestão da educação, problematizando seus desafios e contradições.

Paro (2000) chama atenção em suas elaborações sobre a gestão democrática da escola pública que a garantia da publicização da escola mantida pelo Estado passa necessariamente pelo controle democrático exercido pela participação da comunidade escolar em sua gestão e organização. Concebendo a participação como “partilha do poder”, isto é, como “participação na tomada de decisões” (p.16), o autor considera que o autoritarismo que reina na sociedade brasileira e seus condicionantes materiais, institucionais e ideológicos, constituem a base da dificuldade de

participação efetiva da comunidade na gestão da escola, apontando como possibilidade de superação destes a interdependência entre “luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes” do autoritarismo nas relações escolares (p.27).

No tocante às transformações na gestão e organização da escola operadas pela adoção do modelo de gestão econômico-racional do trabalho pedagógico implantado na escola pública pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), o estudo de Silva (2006) revela que a participação que se evidencia na materialização desse modelo de gestão consiste no que o autor chama de “participação-execução”, ou seja, “critério de eficiência na realização das ações e, também, uma espécie de parâmetro de avaliação e de demarcação dos limites para ação dos agentes escolares” que “tende a fortalecer o processo de centralização de poder” (p.174).

A problemática da participação tratada neste âmbito específico da institucionalidade pode ser aprofundada pela apreensão dos fundamentos sócio-históricos que constituem o conceito de participação. Pois, as múltiplas concepções de participação vão ganhando significações conforme as forças sociais em evidência e delineando práticas sociais que ocorrem em um contexto sócio-histórico geral em que relações sociais concretas e fundamentais determinam sua forma e o seu conteúdo. Assim, apreender o conceito de participação requer uma volta à raiz dos seus fundamentos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, extraindo deles as determinações que se impõem à concretização das relações entre os homens e destes com a sociedade.

O pressuposto aqui presente é que a participação e seus desdobramentos na particularidade da prática social da educação sofrem os condicionantes sociais mais amplos que determinam a relação indivíduo-sociedade no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Assim, a apreensão das concepções de participação, seus fundamentos constituintes e as contradições que as engendram ao longo da construção teórica no campo educacional requer considerar que são os homens, como seres individuais e sociais, que constituem o tecido das relações sociais, ou seja, constroem a

sociedade e sua rede de instituições. Portanto, o fundamento da crítica ao conceito de participação deve partir dessa relação histórica entre o indivíduo que constrói a sociedade e é por ela constituído. A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este estudo, abaixo explicitada, justifica essa forma de abordagem conceitual do tema da participação.

No que concerne ao conceito de participação este trabalho busca conhecer seus fundamentos teóricos e desenvolvimento sócio-histórico como base para a apreensão de suas formas de representação teórico-conceitual no âmbito específico da educação, orientando-se pelas seguintes questões: que concepções de participação são evidenciadas no âmbito dos estudos na prática social da educação? Quais seus fundamentos sócio-históricos e que contradições a permeiam? Como essas concepções articulam e tencionam as questões relativas à participação social e política em geral com a educação? Estes questionamentos orientam o processo de investigação e de exposição na busca de apreender as concepções de participação, procurando desvelar os dilemas, contradições e perspectivas que tocam ao sentido das relações sociais que esse conceito pressupõe.

Perspectiva Teórico-Metodológica

Um conceito, por definição, apreende a realidade social, seus processos e estruturas constitutivas em um determinado contexto histórico. Apreender, pois, essas relações sociais em sua constituição dialética supõe o trabalho teórico com categorias que tomam a realidade em seu movimento efetivo e em todas as suas dimensões fundamentais. O método de apreensão da realidade, portanto, está envolvido “com os problemas substantivos da vida social”, conforme sublinha Mészáros (2009a), pois há uma “inseparabilidade dos aspectos metodológicos dos problemas encontrados em sua dimensão substantiva” (p.204).

As abordagens especulativas e positivistas, que na modernidade operaram a dicotomização e formalização do método, partem de uma visão justificadora da realidade social e assentam-se em categorias que separam o

todo social em partes isoladas e antagônicas. Assim, o indivíduo aparece isolado de sua comunidade; a sociedade é constituída pela soma dos indivíduos agregados em torno de interesses egoístas, as instituições sociais determinam as relações entre os homens e não o contrário. Mészáros (2009a, p. 204) sublinha que é esse o ponto de vista da economia e da filosofia políticas burguesas ao “eternizar as relações de troca do sistema do capital” e fazer o “culto do indivíduo isolado” contrariando a determinação social do método proposta originalmente por Marx.

Marx, ao criticar Hegel e os neo-hegelianos sobre a abstração especulativa e reconciliadora de seu pensamento, traz à tona a questão da verdade objetiva referindo-se a isto explicitamente nas “*Teses sobre Feuerbach*” quando afirma na sua segunda tese que a

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na *práxis* que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da *práxis* – é puramente escolástica (MARX, 2008, p. 100).

A questão da verdade objetiva tem como premissa básica a unidade teoria e prática. O critério de verdade do pensamento é a prática em que as relações sociais efetivamente se concretizam em sua historicidade. Nesse sentido, a abordagem histórica da realidade assume o *status* de princípio metodológico por excelência no pensamento marxiano. A inteligibilidade dos processos sociais em seus verdadeiros antagonismos não pode ser alcançada fora da história, uma vez que o “primeiro ato histórico, é pois, a produção dos meios para satisfação” das necessidades humanas (MARX apud MÉSZÁROS, 2009a, p. 213).

Para Marx, a ciência é inseparável de uma crítica radical e desmistificadora do fetichismo e alienação operados pela sociabilidade capitalista e, sobretudo, de uma implicação prática no processo de transformação social (MÉSZÁROS, 2009a, p. 214). A metodologia científica, portanto, deve pôr em relevo, nas palavras do próprio Marx, de modo empírico “e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura

social e política e a produção”, pois a “estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados.” (MARX e ENGELS, 2008, p. 18)

Observa-se nesse sistema de pensamento que a relação sujeito-objeto está marcada profundamente pela concepção do sujeito que produz sua existência (o trabalhador) e as condições materiais objetivas para essa produção (os meios de trabalho, a sociedade e todos os seus processos mediadores). Nessa perspectiva, não há complementaridade nessa relação, pois nas condições sócio-históricas constituídas pelo capitalismo essa é uma relação de estranhamento, de alienação e de reificação, em que “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a *forma fantasmagórica de uma relação entre coisas*” (MARX, 1988, p. 71). Assim, não pode haver mediação entre sujeito e objeto quando o capital, por meio dos processos de fetichização, alienação e expropriação, usurpa o sujeito real do trabalho fazendo parecer que os “produtos do cérebro humano” são “dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens” (MARX, 1988, p. 71). Só se poderia falar numa mediação dessa natureza em uma condição alternativa na qual houvesse

a restituição das funções de controle na produção para o real sujeito autônomo, junto com a capacidade de determinar o uso, sem restrição, pelo qual os objetos por ele produzidos são colocados na sociedade. Em outras palavras, é uma questão de estabelecer a *unidade* criativa dos sujeitos do trabalho com as condições objetivas de sua *atividade autodeterminada*, no lugar da invenção de uma *identidade* fictícia – especulativa – entre a *entidade-conceito* abstrata: *Sujeito* e a igualmente abstrata/especulativa *entidade/conceito: Objeto...* (MÉSZÁROS, 2009a, p. 263, grifos do autor).

A “*unidade dialética* de sujeito e objeto”, portanto, não está separada das condições objetivas que realizam a verdadeira relação entre os indivíduos e a sociedade. Trata-se de compreender reciprocamente o indivíduo como ser social, como “existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si” e a sociedade como a “totalidade de externalização humana de vida” (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2009a, p. 264). Desvelar essa relação, em suas origens, natureza e especificidades históricas, que tanto prática quanto teoricamente aparece

envolta em um “manto místico”, exige um trabalho teórico traduzido por Mészáros como:

Uma análise histórica abrangente do desenvolvimento humano que investigue a relação metabólica entre a humanidade e a natureza assim como dos indivíduos entre eles mesmos, em seu terreno objetivo de determinação. Isso quer dizer: de um modo que seja de maneira simultânea *ontologicamente social e abrangentemente histórico* (MÉSZÁROS, 2009a, p. 222, grifos do autor).

A abrangência da análise é requerida pela necessária organicidade do sistema produtivo que, segundo Marx, “*subordina todos os elementos da sociedade a ele*” ou cria “a partir dela todos os órgãos que ainda lhe faltam” tornando-se, assim, uma totalidade histórica (*apud* MÉSZÁROS, 2009a, p. 225). Em um sistema orgânico todas as partes sustentam-se reciprocamente. É por isso que, ao estudar a questão da participação dos indivíduos ou de suas organizações nas instituições políticas e sociais da sociedade moderna, neste caso a educação, se requer considerar as condições sociais de existência, materiais e culturais, próprias da forma social em sua abrangência e aprofundamentos históricos. Pois, tanto a forma do indivíduo quanto a forma da sociedade são determinadas por estas condições. Do mesmo modo, dialeticamente, estas condições e instituições são um produto do homem, do indivíduo historicamente determinado. Nesta perspectiva, a participação na educação, em suas estruturas de poder e mecanismos de funcionamento, não são apartados dos determinantes sociais mais amplos que constituem a participação em geral nesta particularidade histórica da sociedade capitalista.

Estudar a participação dos indivíduos na constituição da sociedade capitalista moderna, tentando desvelar quais condicionantes sócio-históricos determinam sua natureza e especificidades, tem como premissa, de acordo com Mészáros (2009a, p. 245), o fato de que “o capital não é uma ‘coisa’, mas um modo dinâmico de controle sociometabólico, com sua estrutura de comando específica desenvolvida ao longo da história não apenas no terreno da reprodução material, mas também da política”. Do mesmo modo, a categoria da modernidade aqui utilizada não quer significar simplesmente um tempo cronológico estático, mas refere-se também à dimensão sócio-histórica

do desenvolvimento econômico da sociedade de classes, com suas especificidades, continuidades e rupturas em relação ao passado.

O *objetivo* geral deste trabalho, portanto, é conhecer as concepções de participação que permeiam conjunto significativo de estudos do campo educacional brasileiro, a fim de evidenciar os dilemas e contradições imanentes às formas e mecanismos participativos que aí vêm se desenvolvendo, bem como os tencionamentos entre as forças sociais aí presentes. Neste sentido, busca-se conhecer os fundamentos teóricos e o desenvolvimento histórico da participação a partir da relação indivíduo e sociedade na modernidade, e analisar os fundamentos da crítica aos postulados liberais dessa relação na perspectiva marxista e seus desdobramentos para o conceito de participação.

Para a consecução deste objetivo realizou-se estudos teóricos por meio de pesquisa bibliográfica que buscou apreender, a partir do recorte da sociologia e da filosofia política, os fundamentos históricos do conceito de participação nas elaborações sobre a constituição e crítica da relação indivíduo-sociedade na modernidade. Realizou-se, também, levantamento e análise de material bibliográfico publicado no periódico científico *Educação & Sociedade: revista de ciência da educação*¹, no período 1978-2010, publicado pelo Centro de Documentação Educação e Sociedade (Cedes), observando nos artigos, que constituíram a base empírica deste trabalho, as principais concepções de participação e os fundamentos sócio-históricos que sobressaem nos estudos educacionais.

A escolha deste periódico, *Educação & Sociedade (E&S)*, justifica-se por ser ele um dos mais importantes meios de circulação do pensamento educacional brasileiro, de alcance nacional e internacional, e com grande legitimidade no campo da educação. Esse periódico expressa em suas páginas os sentidos e os significados que a sociedade e, também os intelectuais do campo educacional, atribuem à educação nas épocas históricas contempladas – mais de três décadas, de 1978 a 2010 – e por sua influência crítica e propositiva na formulação das políticas educacionais. Outro fator importante

¹ Os artigos de *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação* podem ser encontrados no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&nrm=iso&rep=&lng=pt

para a escolha é o fato desse periódico se constituir desde sua origem, mantendo ainda hoje esse objetivo, como um canal de expressão da articulação do pensamento educacional com a sociedade, a partir da “análise da realidade educacional brasileira, (...) tanto no que se refere a técnicas, doutrinas e práticas educacionais, como no que se refere à reflexão sobre seu impacto na sociedade como um todo”².

Na exposição da investigação realizada os dois primeiros capítulos apresentam as ideias relativas à historicidade do conceito de participação evidenciando os tencionamentos de sua construção no âmbito geral das relações sociais, bem como os antagonismos aí engendrados e as possibilidades de sua superação. Essa discussão cria as bases teóricas para a apreensão dos dilemas, contradições e desafios postos pelas concepções de participação extraídas dos estudos de *E&S*, compreendendo que as concepções de participação evidenciadas no periódico não são unívocas, mas expressam as disputas conceituais e as posições político-educacionais que se constroem na realidade social. Partindo deste entendimento, o texto estrutura-se como segue.

O primeiro capítulo discute os fundamentos teóricos e o desenvolvimento histórico do conceito de participação no âmbito da crítica da relação indivíduo e sociedade na modernidade, que repõe em novas bases os princípios clássicos que fundamentavam esta relação na Antiguidade: os princípios de igualdade e liberdade. Esta incursão nos fundamentos históricos essenciais que constituem o conceito de participação na modernidade ensejou uma crítica aos fundamentos do liberalismo enquanto doutrina orientadora da regulação política e econômica das instituições sociais na sociedade capitalista, evidenciando como seu sujeito o indivíduo isolado e auto-suficiente, e aos limites da participação baseada na formalização dos ideais de liberdade e igualdade formulados por essa doutrina e que se consolida na ideia de democracia liberal.

² Conferir: Editorial *da revista Educação & Sociedade*, n. 1, set. 1978, p.3.

O segundo capítulo retoma o exame da relação indivíduo e sociedade, agora a partir da crítica radical realizada por Marx aos seus fundamentos e aos postulados do liberalismo político e econômico. Nessa crítica, surgem novas categorias de análise como o trabalho e o ser social, contraposto ao indivíduo isolado, que repõem a questão da participação no âmbito das relações sociais de produção e evidenciam as contradições que permeiam a realização dos princípios de liberdade e igualdade no modo de produção capitalista e suas repercussões no conceito de participação. Esse capítulo aborda, ainda, o desenvolvimento da crítica marxista da política, do Estado e da democracia liberal, atualizada por Mészáros que entende a participação, em sua efetividade, como uma categoria mediadora da relação indivíduo-sociedade de grande importância na luta pela transformação social.

O terceiro capítulo apresenta o estudo dos artigos publicados na revista *Educação & Sociedade*, no período 1978-2010, que discorrem sobre a questão da participação, realçando, a partir das principais temáticas que problematizam a relação participação e educação, as concepções que informam os mecanismos participativos e o jogo de forças sociais presentes na particularidade da prática social da educação no Brasil. Nesse estudo, observa-se o predomínio da concepção de participação entendida como “técnica de gestão” aplicada aos processos locais de execução das políticas educacionais, de base procedimental e gerencialista, propiciada pelas políticas de descentralização que mantiveram centralizado o poder de tomada de decisão, desconcentrando apenas as tarefas de execução que passam a requerer uma participação controlada e coesa com os processos estruturais da sociedade. No contraponto desta visão apreende-se a concepção de participação sócio-política com efetivo poder de decisão defendida pelos sujeitos sociais do trabalho.

Nas considerações finais demarcam-se as principais concepções de participação evidenciadas ao longo do exame dos estudos de *E&S* para, a partir da síntese dos elementos gerais que historicamente constituem o conceito de participação, esboçar alguns aportes críticos acerca das contradições que a concepção de participação apresenta na especificidade da

realidade educacional brasileira. Apresentam-se, ainda, considerações sobre os desafios postos por estas contradições para a prática e a teoria educacional.

Capítulo 1

Fundamentos teóricos e desenvolvimento histórico do conceito de participação

O homem não é um ser abstrato, isolado do mundo. O homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade.
(Karl Marx)

O tema da participação tem sua origem na questão historicamente controversa e tensa da relação indivíduo e sociedade. A análise dessa relação, de um ponto de vista abrangente, ultrapassa as fronteiras científicas da sociologia. Concordando com Horkheimer e Adorno (1973), ela inclui a história, a economia, a psicologia e a filosofia, pois a dinâmica dos processos sociais e as formas de convivência a que cada indivíduo está exposto “são produtos históricos”, resultam “de estruturas sociais concretas, historicamente definidas”, que não estão “separados dos mecanismos de natureza psicológica dos homens” e “dependem de processos econômicos, da produção e da permuta, e do estado da técnica, constituindo algo que só podemos excluir do horizonte da investigação sociológica em virtude de definições escolásticas do que seja uma sociologia „pura” (p.20).

Analisar o indivíduo isoladamente das condições sociais que o determinam corresponde ao mesmo esvaziamento que se faz ao estudar a sociedade sem apreender os mecanismos psicológicos, históricos ou econômicos que constituem o indivíduo que compõe as relações sociais. Portanto, a tarefa teórica de compreender a relação indivíduo e sociedade passa pelo cuidado de não abstrair da análise todas essas referências que suscitam um e outro elemento – o social e o individual.

O exame teórico sobre as formas de socialização dos indivíduos, ou seja, sobre a sua participação na constituição da sociedade tem contemplado, segundo Horkheimer e Adorno (1973), duas dimensões intrínsecas que vêm se desenvolvendo ao longo da história: Uma diz respeito às instituições edificadas

pelos indivíduos que fazem a mediação destes com a sociedade e objetivam salvaguardar os interesses das classes dominantes do poder político e econômico. A outra dimensão, a mais importante, visto ser a base fundante de todas as instituições, diz respeito ao processo vital da humanidade e às formas de produção e organização do trabalho. Esta última dimensão, no entanto, esteve, por muito tempo, ausente das análises, o que comprometia o entendimento da realidade em sua manifestação concreta.

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre os fundamentos sócio-históricos do conceito de participação a partir da relação indivíduo e sociedade, tentando compreender a natureza e os condicionantes concretos dessa relação e as formas de participação forjadas em cada modo específico de relações sociais.

1.1 O conceito de participação nas origens do pensamento sobre o homem e a sociedade

O conceito de sociedade que, segundo Horkheimer e Adorno (1973), só agora no “contexto de total socialização da humanidade”, atingiu seu pleno desenvolvimento pode ser entendido como

*uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da *unidade das funções assumidas pelos co-participantes*, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral (p.25, grifos meus).*

Esse conceito de sociedade, que tem por base a idéia da participação comum dos indivíduos no contexto funcional de produção da vida, ou seja, na divisão do trabalho, teve origem ainda em Platão como fundamento de sua teoria do Estado e se desenvolve com Aristóteles, que o concebe como algo inerente à própria natureza humana.

Em Platão, observa-se a refutação da concepção mítica na qual a *polis* era entendida como uma criação divina e da “tese de que os homens vivem

primitivamente dispersos e a sua congregação resulta da necessidade de enfrentarem unidos a natureza” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 28). Em sua concepção, a sociedade é o produto das relações funcionais entre os homens para satisfação de suas necessidades vitais. Na *República*, afirma Platão (2006)

O que dá nascimento a uma cidade é, creio, a impotência de cada indivíduo de bastar-se a si próprio e a sua necessidade de uma multidão de coisas; (...) Assim pois, um homem traz consigo outro homem para determinado emprego, e outro para um outro emprego, e a multiplicidade das necessidades reúne numa mesma residência grande número de associados e auxiliares; a esse estabelecimento comum demos o nome de cidade (PLATÃO, 2006, II, 369 b 6-8).

A socialização concebida pelo filósofo grego tem por base a divisão do trabalho como meio para satisfazer as necessidades materiais de uma comunidade. É sobre essa base que ele funda sua concepção de Estado e abre o flanco da visão racionalista do direito, que refuta a doutrina do direito natural e adota a lei e a ordem como atributos da natureza humana, ou seja, da razão (HORKHEIMER e ADORNO, 1973).

Do mesmo modo, em Aristóteles a sociedade é constituída a partir do imperativo de satisfação das múltiplas necessidades individuais, o que leva os indivíduos particulares a submeterem-se ao todo social. Assim, o todo, a sociedade, está acima das partes, o indivíduo. Na *Política* ele assim se expressa:

É claro, portanto, que a cidade tem precedência por natureza sobre o indivíduo. De fato, se cada indivíduo isoladamente não é auto-suficiente, conseqüentemente em relação à cidade ele é como as outras partes em relação a seu todo, e um homem incapaz de integrar-se numa comunidade, ou que seja auto-suficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem ou um deus. Existe naturalmente em todos os homens o impulso para participar de tal comunidade, e o homem que pela primeira vez uniu os indivíduos assim foi o maior dos benfeitores (1997, I, 1, 1253 a 42-50).

Aristóteles demonstra a essência política do homem, ou seja, seu impulso natural para associar-se a outros homens e constituir a sociedade como uma comunidade política. Numa outra passagem da *Política*, Aristóteles (1997) afirma:

O homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade (...), e se poderia compará-lo a uma peça isolada do jogo de gamão. Agora é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social (I, 1, 1253 a 16-21).

A comunidade política, a cidade - expressão máxima da sociedade dos homens, de suas leis e instituições – é, nesta acepção, um produto da essência humana. Ela é obra de cada homem individual, diverso uns dos outros, que de forma coletiva, unidos por interesses racionais e materiais comuns, institui um todo orgânico, que só tem vida na medida em que suas partes são vivas e estão agindo para sua constituição. A especificidade da participação política dos indivíduos reside na constituição de uma sociedade que tenha como princípio a comunidade de cidadãos que objetiva desenvolver a potencialidade natural humana de deliberar e agir em comum.

Apesar de reconhecer essa necessária comunidade e união dos homens na instituição da sociedade, Aristóteles critica o ideal de unidade total da cidade defendido por Sócrates, questionando o que deve ser comum na cidade e qual o melhor sistema de organização social que preserve uma certa unidade mas respeite sua diversidade. Pois, em sua concepção

a cidade é por natureza uma pluralidade; se sua unificação avançar demasiadamente, a cidade será reduzida a uma família, e a família a uma individualidade, pois poderíamos dizer que a família é mais uma que a cidade, e o indivíduo mais uno que a família; logo, mesmo que qualquer legislador fosse capaz de unificar a cidade, ele não deveria fazê-lo, pois com isto destruiria a própria cidade (ARISTÓTELES, 1997, II, 1, 1261 b 2-7).

Os argumentos que fundamentam essa concepção da pluralidade da *Pólis* são de duas ordens: o primeiro refere-se à heterogeneidade dos próprios indivíduos e a desigualdade natural que os acompanha, só tendo sentido falar em “igualdade qualificada” entre os indivíduos que participam da constituição da cidade. O segundo consiste no fato dessa heterogeneidade garantir a auto-suficiência da cidade, pois esta “só passa a existir quando a comunidade é bastante diversificada para ser auto-suficiente; se, então, quanto mais auto-suficiente é uma cidade, mais ela é preferível, um grau menor de unidade é preferível a um maior” (ARISTÓTELES, 1997, II, 1, 1261 b 41-44).

Aristóteles reconhece, todavia, que a fragmentação total da cidade também seria a sua ruína, posto que uma certa unificação é desejável e necessária já que se busca um fim único para todos – o bem comum, a felicidade geral. O filósofo resolve esse problema admitindo a possibilidade de haver “unidade na diversidade”, que será obra da constituição da cidade, ou seja, do seu ordenamento jurídico quanto às diversas funções de governo (1997, III, 3, 1278 b). Ele observa que a institucionalização de um “princípio de justiça” será o principal fator de unificação da cidade, pois buscará um equilíbrio na participação dos indivíduos aptos ao poder político da cidade e se estabelecerá a partir da soberania da lei a todos os cidadãos. A justiça é, nessa perspectiva, o interesse comum, o bem-estar de todos os cidadãos, quase sempre associada à idéia de igualdade.

No contexto sócio-econômico da época, contudo, o conceito de igualdade é portador de uma dificuldade que Aristóteles tenta resolver respondendo ao questionamento: em que os indivíduos são iguais e em que eles são desiguais? O filósofo condena a absolutização da igualdade a seres diferentes, como o fez Platão com sua idéia da igualdade aritmética, argumentando que

Uma vez que as pessoas iguais em uma só qualidade não devem ser consideradas iguais em todas, nem as desiguais a respeito de uma só qualidade devam ser consideradas desiguais em todas, segue-se que todas as formas de constituição fundamentadas numa igualdade ou desigualdade generalizadas são desvios da constituição ideal (ARISTÓTELES, 1997, III, 7, 1283 a 63-67).

Nessa perspectiva, só é possível falar em “igualdade qualificada” para referir-se a cidadãos, pois estes participam de forma desigual para o bem comum. Alguns indivíduos possuem mais qualidades éticas e políticas que outros e contribuem mais para a preservação da sociedade. No entanto, alerta o filósofo, é preciso haver uma “garantia de justiça recíproca”, ou seja, de justiça para todos. Esta garantia advém da lei justa, elaborada pelos homens em conformidade com a constituição da cidade (1281 a). Segundo Aristóteles

é um erro dar tratamento desigual a pessoas iguais, e conseqüentemente não é mais justo para uma pessoa do que para outra governar ou ser governada. Logo, todos devem governar e ser governados alternadamente.

Isto é uma lei, pois um princípio ordenador é uma lei. Então, a lei deve governar preferentemente a qualquer cidadão, e segundo o mesmo princípio, mesmo sendo melhor que certos homens governem eles devem ser nomeados apenas guardiães das leis e subordinados a elas (1997, III, 11, 1287 a 17-24).

Nesta acepção, a lei como produto da razão humana iguala todos os homens, considerados cidadãos, na esfera política. A “lei é a inteligência sem paixões” diz Aristóteles (1997, 1287 b 5-6), ou seja, é imparcial, não julga conforme as preferências pessoais, mas dá tratamento igual a todos regidos por ela.

Chauí (2007, p. 158) observa que o papel da justiça em Aristóteles é estabelecer “uma relação equitativa entre os desiguais”. Assim, na esfera econômica, a igualdade visa apenas igualar os direitos à partilha dos bens materiais e, na esfera política, a igualdade consiste em tornar iguais os que participam do poder. É a isto que Aristóteles se refere quando pergunta sobre em que “princípio de justiça” deve assentar o poder constitucional que funda a sociedade política. A forma constitucional é, pois, o que determinará o princípio de justiça a ela inerente e o corpo de leis que lhes darão materialidade. Assim, o que tornará igual os desiguais na participação do poder, ou seja, o princípio de justiça que ordenará a constituição da cidade será: numa *oligarquia*, a posse de riquezas; numa *aristocracia*, os méritos dos cidadãos virtuosos e numa *democracia*, a liberdade do povo.

Observa-se, portanto, a preocupação no mundo antigo, no que se refere à participação dos indivíduos no poder decisório da sociedade, com um princípio mediador fundamental na relação indivíduo e sociedade: o problema da igualdade. A solução, porém, para esse problema, que ganhou importância nas obras filosóficas dos grandes pensadores da época, dá-se apenas no plano político-institucional sem maiores consequências na base da estrutura social vigente. A produção escravista permanece inalterada e é até mesmo justificada racionalmente pelos grandes sistemas filosóficos. A questão da democracia nesse contexto é emblemática das dificuldades de conciliação de um conceito de participação baseado na liberdade e na igualdade entre os indivíduos numa sociedade que tem por base o trabalho escravo.

1.1.1 A participação democrática na Antiguidade grega: dilemas e contradições

No pensamento político filosófico da Antiguidade grega a questão da democracia foi sempre controversa. Os filósofos que se debateram com a questão posicionam-se de modo fragmentário e ambíguo ou claramente oposicionista, por razões diversas. Segundo Vidal-Naquet (2002), excluídas poucas exceções como Demócrito e Protágoras, “procuraríamos em vão um filósofo que tenha refletido sobre a democracia” (p. 181), pois ela “não inspirou nem tratado de filosofia nem tratado político que esclarecesse os seus princípios e exaltasse as suas qualidades” (p.198). Em outras formas de expressão, como nas tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípides a questão da democracia é recorrente, mas de modo indireto, pois a tragédia, pela sua própria natureza, não reflete diretamente sobre a vida social e política. Na história, também, a democracia é ressaltada por Heródoto que associa a prosperidade econômica e militar ateniense à igualdade política dos cidadãos. (VIDAL-NAQUET, 2002)

Paradoxalmente, Platão, o maior opositor da democracia, apresenta uma fundamentação para a forma democrática no diálogo de Sócrates com Protágoras, na qual este último, um sofista, recorrendo a um mito, defende a participação dos artesãos na vida política através do argumento de que todos os homens receberam de Zeus a *tékhne politiké* (arte política) “que lhes permite debater com os demais sobre qualquer questão política” (VIDAL-NAQUET, 2002, p.181). Para Vidal-Naquet, a argumentação de Protágoras, apesar de destruída por Sócrates, tem uma importância filosófica fundamental que é demonstrar que “a democracia é possível porque a política é possível, e a política é, por definição, assunto de todos” (p.182).

Aristóteles, no exame das diversas formas de constituições existentes no seu contexto histórico, analisa criteriosamente as potencialidades e as limitações de todas as formas de governo e dentre estas a democracia, sem, no entanto, fundamentá-la como o melhor regime político. Para ele, a forma

constitucional mais correta é um *governo constitucional* que associa a excelência moral do homem com as virtudes do bom cidadão. Essa forma constitucional, segundo Vergnières (1998), pode ser chamada de *politia aristocrática*, uma vez que possui as características de uma aristocracia, governada pelos homens virtuosos e de educação nobre, mas agregando também as características da democracia, igualdade política entre os cidadãos governantes e os governados: “todos os cidadãos formam juntos uma comunidade de iguais, aptos a serem, politicamente, governados ou governantes – e isso alternadamente, em função da idade” (1998, p.187).

O argumento fundador dessa “forma correta de governo” é o princípio de justiça que, neste caso, associa mérito e liberdade. A associação desses dois princípios é mais justo, segundo Aristóteles, porque contempla na participação política as duas partes gerais constitutivas da cidade, os ricos e os pobres, unindo, deste modo, igualdade quantitativa com igualdade qualitativa, e afastando os riscos de revoluções que levem à destruição da cidade.

Para Aristóteles, a democracia é a forma constitucional moderada, ou seja, está no meio entre a melhor e a pior forma de organização política, pois ela é um desvio do governo constitucional e a que está mais distante da pior forma de desvio, a tirania. A democracia baseia-se no princípio da liberdade que é comum a todos os homens, ricos e pobres. Esse princípio pode ser traduzido em outro que rege a forma de organização democrática, o princípio da maioria. Aristóteles vê, nesse último princípio, o principal perigo da democracia, isto é, a possibilidade de que os pobres, por serem maioria, governem apenas para si. É preciso, portanto, evitar uma equalização absoluta e buscar “uma forma de igualdade sobre a qual ambas as partes estejam de acordo à luz dos princípios definidos pelos dois lados.” Neste sentido, Aristóteles considera que a melhor forma de democracia é aquela cujo povo é formado em sua maioria de agricultores, que se ocupam com o trabalho não dispondo de tempo para a participação nas questões públicas, deixando-as, assim, a cargo dos melhores homens, que bem governarão pois terão que prestar contas a uma classe diferente da sua (ARISTÓTELES, 1997, VI, I, 1318 b 13-15).

Se no plano teórico a democracia não foi a questão central, ou seja, não chegou a constituir um tratado sistemático de pensamento, no plano prático ela teve um lugar de destaque na organização social e política de várias *Pólis* gregas. Vernant (2006) observa na realidade concreta a existência de duas grandes correntes políticas que se opõem no mundo grego: a aristocrática e a democrática. Ambas “reclamam igualmente a equidade, a *isotes*” (p.101).

Na perspectiva da corrente aristocrática o justo é a conciliação de forças desiguais em que os melhores sobrepõem-se aos inferiores, realizando uma igualdade proporcional ao mérito de cada um. A vida política é restrita aos homens que possuam algum mérito. Contrariamente, na perspectiva da corrente democrática todos os cidadãos livres são iguais para participar da vida pública. O justo é a harmonização entre os iguais. Para Vernant (2006) trata-se de

igualar estritamente entre todos a participação na *arché*, o acesso às magistraturas, fazer desaparecer todas as diferenças que opõem entre si as diversas partes da cidade, unificá-las por mistura e fusão, para que nada as distinga mais, no plano político, umas das outras (p.103-104).

Esse ideal abstrato da *isonomia* ganhou materialidade nas reformas de Sólon e as de Clístenes, que constituiu uma organização política em que o exercício do poder (*arché*) de governar ocorre de forma igual e alternada por todos os grupos sociais que compõem a Ática. Nessa perspectiva,

sob a lei da *isonomia*, o mundo social toma a forma de um *cosmos* circular e centrado em que cada cidadão, por ser semelhante a todos os outros, terá que percorrer a totalidade do circuito, ocupando e cedendo sucessivamente, segundo a ordem do tempo, todas as posições simétricas que compõem o espaço cívico (VERNANT, 2006, p. 107).

Dentre as formas constitucionais criadas no mundo antigo a democracia foi a que veio se estabelecendo ao longo da história como a forma mais participativa; a que, em essência, possibilitaria instaurar uma organização social baseada na liberdade e participação igual de todos no poder de tomada de decisões acerca da organização geral da vida. Essa forma, no entanto, desde suas origens, sempre apresentou dificuldades em sua realização, visto os contextos sócio-econômicos jamais favorecerem a verdadeira igualdade

entre os homens. Mesmo na democracia grega o que se postulava era apenas a igualdade política entre os homens livres considerados cidadãos. Os escravos, mulheres e crianças, ou todos aqueles que não se enquadravam no qualificativo de cidadãos, estavam excluídos da participação em todos os âmbitos públicos da sociedade. Havia, pois, uma incompatibilidade fundamental entre os princípios basilares da democracia – a liberdade e a igualdade – com as condições gerais de produção da vida alicerçadas sobre o trabalho escravo.

Restava, portanto, aos pensadores da época, que pensavam a sociedade conforme a viviam, justificar a escravidão. Foi o que fez a brilhante e perspicaz mente de Aristóteles quando afirmou “que alguns são por natureza livres, outros escravos; e que a escravidão é justa e útil para estes últimos” (apud BORÓN, 2003, p. 21). Talvez por isso sua desconfiança em relação à democracia. A escravidão em si não constituía um problema, pois no plano ético e moral as dificuldades se resolviam facilmente com a institucionalização de uma ordem jurídica que equacionava o problema da desigualdade e da falta de liberdade.

Compreende-se, portanto, quando Horkheimer e Adorno (1973, p. 29) afirmam que com o trabalho material vinculado aos escravos o pensamento que se desenvolve sobre as formas de socialização dos indivíduos, desde a Antiguidade, e percorrendo toda a idade média, privilegiou o “exame das suas instituições coisificadas”, sob o controle e organização do Estado, desconsiderando quase que completamente o “processo vital da humanidade”. Para os autores,

A Instituição passa para o primeiro lugar, na cabeça dos homens que vivem sob tais instituições e que eliminam da sua consciência, em grande parte, o elemento verdadeiramente primordial, isto é, o seu efetivo processo vital (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.29).

É assim que na modernidade o pensamento sobre a socialização dos indivíduos, sua participação no contexto geral da vida e os antigos princípios de igualdade e liberdade, desenvolvem-se a partir das formas institucionais de

organização da sociedade que tem o Estado como o mediador fundamental da proteção do indivíduo.

1.2 O conceito de participação moderno: a ascensão do indivíduo isolado

O pensamento aristotélico parte da análise de uma forma específica, concreta e historicamente determinada de sociedade humana – a família antiga – para fundamentar uma concepção de sociedade, entendida como uma associação, não de indivíduos isolados, mas de grupos de indivíduos, ou seja, de famílias, que possuindo particularidades funcionais próprias participam com sua técnica e saber para a constituição da comunidade. Os pensadores modernos rompem com essa racionalidade orgânica da sociedade defendendo que o poder político do Estado difere do poder do pai sobre os filhos, ou do senhor sobre os servos, pois consideram que a legitimidade desse poder deve assentar-se no consenso, através do estabelecimento de convenções entre os indivíduos. Toma forma a idéia de um contrato social firmado entre os indivíduos particulares que vai constituir a sociedade.

A lei divina que fundamentou o poder político por todo o período medieval é substituída pela redefinição do *estado de natureza* em bases racionais e pela formulação sistemática dos direitos individuais. Desenvolve-se a doutrina dos direitos naturais do homem, que formula um corpo teórico baseado num hipotético *estado de natureza* em que se encontra o homem, afeito apenas a suas paixões, liberdade e dono único e exclusivo de suas posses. Hobbes, em o *Leviatã*, e Locke, no *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*, elaboram suas teorias sobre a origem, a forma, os limites do poder e os fins da sociedade dos homens, partindo da idéia do *estado de natureza* e do contrato original firmado entre os indivíduos.

Estes pensadores estão preocupados com a teorização das modernas formas de poder institucional que sustentam a associação entre os

indivíduos. Contudo, observa-se que as questões referentes ao processo de produção e reprodução da vida e suas manifestações concretas nas relações sociais, ou seja, as relações fundamentais entre as classes sociais não constitui preocupação central em suas elaborações.

No decurso do pensamento desses dois autores algumas diferenças vão se constituindo. A primeira e mais contundente delas, é sem dúvida, o fato de que Hobbes é um árduo defensor da monarquia absolutista (mas não regida por leis divinas), e toda a sua argumentação é no sentido de afirmá-la. Contrariamente, Locke é um antiabsolutista, que argumenta em favor da construção de um governo civil limitado pelo consentimento do povo (CHEVALLIER, 1980).

1.2.1 A “guerra de todos contra todos” de Hobbes e a liberdade da vontade individual de Locke

Hobbes (1988) rompe com a idéia aristotélica de que o homem é naturalmente político, sociável, argumentando que o indivíduo natural não sente prazer em se relacionar com seus semelhantes, mas sim um desprazer, que só é compensado pela satisfação de interesses ou necessidades que a companhia de outros venha lhe proporcionar.

Na condição de natureza, os indivíduos gozam de liberdade total para agirem conforme o seu interesse pessoal e de igualdade quanto às faculdades do corpo e do espírito e quanto à esperança de atingirem os mesmos fins: sua conservação ou apenas o prazer. Nesta condição natural, em que cada indivíduo é senhor de si e dos seus atos, sem prestar contas a nenhuma autoridade superior, eles encontram-se desprotegidos, desconfiados uns dos outros e numa constante “guerra de todos contra todos” (*bellum omnium contra omnes*), o que torna sua vida “solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta” (HOBBS, 1988, p.76).

Em consequência desta miserável condição humana, o homem não consegue produzir nem estabelecer relações sociais, pois não há segurança que lhe possibilite as condições para dedicar-se às atividades manuais ou intelectuais para a produção da vida social. Nessa “guerra de todos os homens contra todos os homens”, portanto, não há leis que definam as noções de justo ou injusto e nem de propriedade. A conservação da própria vida e de seus bens materiais está em constante perigo.

O temor da morte é a principal paixão que, segundo Hobbes, leva o indivíduo a entrar em acordo com os outros em busca da paz, através da renúncia ao direito natural que cada um possui sobre a sua própria vida e liberdade. Para o autor, no entanto, um contrato assim estabelecido somente terá força se houver um poder coercitivo acima de todos os indivíduos que exija o seu cumprimento. Pois, na condição de simples natureza, onde os homens são todos iguais e juízes do acerto de seus próprios temores, o cumprimento do pacto fica fragilizado, uma vez que não há garantias de que ambas as partes realmente o cumprirão, visto “o homem ser lobo do homem”. Deste modo, os indivíduos, apesar de amarem naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros, mas preocupados com o cuidado com sua própria conservação e com suas propriedades, subordinam-se às restrições sobre si mesmos através da constituição de um Estado civil.

Evidencia-se, assim, uma transferência de direitos de cada homem natural para um poder superior, criado artificialmente pelos indivíduos e que pode ser exercido por um homem ou uma assembléia de homens. A defesa da paz está condicionada a essa cessão de direitos ou renúncia da liberdade natural de cada um em prol de uma pessoa soberana, que congrega em si as vontades dos indivíduos isolados e está autorizada a agir em seu nome pelo bem-estar de todos. A esse conjunto dos indivíduos reunidos em uma só pessoa Hobbes chama de Estado: um homem artificial poderoso, um monstro mortal de grande força:

É esta a geração daquele grande *Leviatã*, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele *Deus Mortal*, ao qual devemos, abaixo do *Deus Imortal* nossa paz e defesa. Pois graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é lhe conferido o uso de tamanho poder e

força que o terror assim inspirado o torna capaz da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste a essência do Estado, a qual pode ser assim definida: *Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum* (HOBBS, 1988, p.106, grifos do original).

Hobbes demonstra, portanto, como o indivíduo, partindo de uma condição de natureza solitária e miserável, utilizando-se de sua razão, consegue, através de um contrato com os outros homens, constituir o Estado Civil, tendo à sua frente, como portador dessa pessoa, o soberano que exerce o poder sobre todos os outros, chamados súditos.

A idéia de participação no poder decisório da sociedade, na perspectiva hobbesiana, está limitada ao monarca. Os indivíduos concebidos como um *a priori* dotados de egoísmo e interesses particularistas não estão em condições de formarem uma comunidade, apenas se associam tendo acima de si uma força maior, mais poderosa e que decide, em última instância, todas as questões relativas à organização social da vida. É o “indivíduo isolado” ou “indivíduo atomizado”, sem vínculo com os outros ou com uma classe, que emerge com toda força no pensamento moderno, posto que a base social concreta já possibilitava essa interpretação.

Esse pensamento surge no limiar da ascensão da burguesia como nova força social, num contexto de expansão comercial e de exploração das potencialidades produtivas ainda vinculadas pela forma de organização social e política feudal. As qualidades valorativas que ressaltam o indivíduo isolado nada mais são que as qualidades observadas no indivíduo burguês, que já se diferenciava em sua posição social de todos os demais.

Outro astuto observador desse protótipo indivíduo burguês em seu determinado tempo histórico é Locke, que também parte do *estado de natureza*, definindo-o como aquele em que todos os indivíduos são livres e iguais para decidir sobre suas ações, dispor de seus bens e de suas pessoas como bem entenderem, sem subordinação ou sujeição uns aos outros, apenas observando os limites do direito natural.

O homem natural de Locke, contudo, é sociável e vive em um estado de plena liberdade e perfeita igualdade, possuindo sim um poder sobre o outro, mas não poder absoluto ou arbitrário, mas apenas o poder de punir ao agressor com uma pena proporcional à sua transgressão. Quando, no entanto, os indivíduos planejam contra a vida de outros somente para subjugá-los, ofendê-los ou escravizá-los, declaram guerra contra toda a humanidade, dando início a um estado de guerra, ou seja, “um estado de inimizade e de destruição” pelo uso da “força, ou uma intenção declarada da força, sobre a pessoa de outro” (LOCKE, 2006, p. 92).

Observa-se em Locke, assim como em Hobbes, que no *estado de natureza* o indivíduo é livre e senhor absoluto de si e de seus bens, mas o usufruto desses direitos é muito precário e constantemente exposto às invasões de outros indivíduos, igualmente livres e senhores, o que torna o gozo da propriedade muito perigoso e inseguro. Isso faz com que o indivíduo abandone sua liberdade, repleta de medos e perigos, para se associar a outros homens visando à proteção mútua de sua propriedade, isto é, de sua vida, liberdade e bens materiais.

É, portanto, com o objetivo principal de preservar sua propriedade e evitar o *estado de guerra* que os indivíduos consentem em dispor de parte de sua liberdade natural e estabelecer um pacto de união, que dará origem ao governo civil. A origem e legitimidade deste pacto assentam-se no consentimento de cada indivíduo isoladamente em abdicar de sua liberdade em prol do bem estar e segurança de todos.

Assim, o ponto de partida e a verdadeira constituição de qualquer sociedade política não é nada mais que o consentimento de um número qualquer de homens livres, cuja maioria é capaz de se unir e se incorporar em uma tal sociedade. Esta é a única origem possível de todos os governos legais do mundo (LOCKE, 2006, p. 141).

A consequência de sua disposição voluntária para formar uma sociedade civil, sob os auspícios de um governo político, consiste em que o indivíduo se despoja dos dois poderes que possui no *estado de natureza*: o primeiro – fazer tudo o que julga conveniente para sua própria preservação e a do resto da humanidade, dentro dos limites da lei da natureza – ele deixa a

cargo da sociedade regulamentar através da lei, restringindo sua liberdade; o segundo, que é o poder de punir, ele renuncia inteiramente. Esses dois poderes vão constituir “a base jurídica inicial e a gênese dos poderes legislativo e executivo, assim como dos governos e das próprias sociedades” (LOCKE, 2006, p.157).

A sociedade civil assim constituída assume esses dois poderes, que vão compor a sua essência: o *poder legislativo*, poder supremo que estabelece as leis e determina como se dará o emprego da força da comunidade para a sua preservação; e o *poder executivo* que cuida da proteção e execução destas leis³. Acima do poder legislativo, está o *poder do povo*, que pode substituí-lo ou destituí-lo, caso o mesmo não esteja em acordo com os fins visados, ou seja, a preservação da propriedade. O poder legislativo é, assim, apenas uma fusão dos poderes individuais que cada homem transfere para a sociedade, e deve estar circunscrito aos limites destes.

Locke, diferentemente de Hobbes, elabora uma constituição de poder estatal, baseado numa transferência de poderes individuais que em última instância não sai das mãos dos indivíduos. Para Hobbes, como visto acima, a transferência de poder dos homens individuais ao soberano é absoluta, indivisível e irrevogável. Isso decorre da forma de contrato estabelecida, que segundo Hobbes, foi celebrado pelos súditos entre si, não entre os súditos e o soberano. O soberano configura-se como o representante da pessoa de todos os indivíduos que, alienando suas liberdades naturais, uniram-se pelo pacto original e autorizaram todos os atos do soberano como se fossem seus próprios atos.

O artifício usado por Locke para manter o poder individual dos homens no *estado social* é a defesa de sua concepção de liberdade natural, que “consiste na não submissão a qualquer obrigação exceto a da lei da natureza”, ou seja, a preservação da propriedade: a vida, a liberdade e os bens. Da mesma forma, em sociedade, a liberdade dos indivíduos está limitada pela regra permanente comum a todos instituída pelo poder legislativo. Nessa

³ Um terceiro poder, chamado de federativo, é destacado por Locke como tendo a competência para fazer a administração da segurança e do interesse público externo. É o poder para fazer a guerra e a paz, e deve estar nas mesmas mãos de quem detém o poder executivo (LOCKE, 2006).

acepção, liberdade individual não é liberdade para agir como quiser, mas “liberdade de seguir a minha própria vontade em todas as coisas não prescritas por esta regra; e não estar sujeito à vontade inconstante, incerta, desconhecida e arbitrária de outro homem” (p.95). Locke admite a liberdade da vontade, do querer individual. É assim que, para Locke, ao deixarem o *estado de natureza*, os homens não abdicam totalmente de sua liberdade.

Nessa perspectiva, as leis civis, regulamentadas pela sociedade, servem para conservar e ampliar a liberdade dos indivíduos, pois segundo o autor

A lei, em sua verdadeira noção, não é tanto a limitação, mas a direção de um agente livre e inteligente em seu próprio interesse, e só prescreve visando o bem comum daqueles que lhe são submetidos. (...) a finalidade da lei não é abolir ou conter, mas preservar e ampliar a liberdade. Em todas as situações de seres criados aptos à lei, onde não há lei, não há liberdade (2006, p.115).

Nesta formulação Locke estabelece de forma clara e objetiva os fundamentos basilares do liberalismo clássico. A doutrina do liberalismo político, fundamentada nas idéias de Hobbes e Locke, postula um Estado dotado de poderes limitados por leis civis que têm como foco central a preservação da propriedade privada e da liberdade individual. Enquanto no mundo antigo o princípio da liberdade objetivava prender o indivíduo aos laços sociais vigentes, na modernidade, este mesmo princípio pretende destacar o indivíduo de suas relações e absolutizá-lo como um ser auto-suficiente, isolado da vida social e preocupado apenas com sua propriedade. O princípio da igualdade, por conseguinte, não aparece, nesses dois autores, como uma preocupação ou um obstáculo à realização do tipo de participação que se requer do indivíduo na constituição da sociedade, visto que apenas às classes proprietárias reserva-se o direito de participar da vida política e das definições da vida econômica. A questão social é um problema individual.

No âmbito do Estado liberal moderno os direitos civis consistem exatamente naqueles que Locke chamou de direitos naturais, quais sejam: o direito à vida, à liberdade de pensamento e de movimento (ir e vir) e à propriedade. Esses direitos, na verdade, não são naturais, mas históricos, pois corresponderam a necessidades históricas da burguesia em ascensão em sua

luta contra o Estado absolutista (COUTINHO, 2000, p. 56). Segundo Lukács (2003, 285) o próprio conceito de natureza aí desenvolvido tem “um aspecto de luta revolucionária burguesa” na medida em que contrapõe o caráter legal, formal e abstrato da sociedade burguesa ao caráter artificial, arbitrário e anômico do feudalismo e do poder absolutista. Do mesmo modo, observa o autor, o conceito de “leis naturais” sofre mudanças em sua função histórica: de “princípio de transformação da realidade (feudal)” para “tornar-se um princípio de conservação da realidade (burguesa)” (LUKÁCS, 2003, p. 351).

Tanto Hobbes quanto Locke elaboraram suas teorias fundamentadas nas idéias e práticas correntes em seu tempo histórico. Locke, com mais clareza histórica do que Hobbes⁴, apreende na realidade a exigência de uma nova institucionalidade que enfraquecesse o poder absolutista e justificasse a participação das novas forças sociais emergentes no poder político. A este respeito Boron (2003) observa que em Locke:

Com efeito, vitoriosa a Gloriosa Revolução de 1688 e assegurada a hegemonia do Parlamento – isto é, a burguesia – sobre a Coroa e a nobreza latifundiária, a angústia do terror que Hobbes percebera tão vividamente, cede lugar à calma racionalidade do bom burguês, para quem o objetivo primeiro e fundamental de todo governo não pode ser outro que o de assegurar o desfrute da propriedade privada, pois as outras liberdades vêm por acréscimo (p.80).

A nova institucionalidade que daí decorre, fundada sobre o ideário da liberdade individual e do contrato entre os indivíduos livres, vai constituir-se num importante fundamento para o que viria a ser o elemento central do modo de organização social burguês e que estava sendo gestado no século XVII e viria a consolidar-se nos séculos XVIII e XIX: o mercado capitalista, cujo pilar central é a troca mediada pelo dinheiro.

Segundo Mészáros (2006) a instituição do contrato associado à idéia de liberdade tem uma função concreta para a sociedade capitalista nascente que é

⁴ Hobbes, apesar de sua teoria servir para fundamentar uma parte da teoria política liberal que se desenvolverá posteriormente, não foi bem aceito pela burguesia emergente, pois sua doutrina insistia na perpetuação do soberano e seu direito exclusivo sobre a propriedade individual. Contrariamente, Locke e os teóricos liberais depois dele, não aceitam a idéia de um poder absoluto que se perpetue no poder (MACPHERSON, 1991).

a introdução – em lugar das relações feudais rigidamente fixas – de uma nova forma de “fixidez” que garantisse ao novo senhor o direito de manipular os seres humanos supostamente “livres” como coisas, objetos sem vontade própria, desde que estes “escolhessem livremente” celebrar o contrato em questão, “alienando voluntariamente aquilo que lhes pertencia” (p.38).

Nasce, portanto, uma nova servidão, agora “livremente escolhida” pelos indivíduos, e que avança largamente “com base numa „sociedade civil’ caracterizada pelo domínio do dinheiro.” Segundo o autor, a ordem social constituída por essa “sociedade civil” que emerge do contrato só poderia sustentar-se ao transformar todas as áreas da vida humana em “mercadorias vendáveis” (MÉSZÁROS, 2006, p.39).

Assim, no desenvolvimento subsequente da teoria liberal o mercado de trocas irá aparecer como uma entidade capaz de propiciar a liberdade dos indivíduos a partir da satisfação das suas necessidades econômicas. O ideário da liberdade individual que se desenvolve no contexto da sociedade burguesa capitalista fundamenta-se na natureza, limites e complexidade da relação entre sociedade e liberdade do indivíduo na participação do poder político e econômico. Antes, porém, de discorrer um pouco mais sobre os desdobramentos dos fundamentos da teoria liberal e seus significados para o conceito de participação, que foi reduzindo-se cada vez mais à dimensão formal da vida política, será discutida uma concepção político-filosófica que se coloca no contraponto do pensamento de Hobbes e Locke e amplia o conceito de participação do indivíduo no contexto social e político. Trata-se da concepção de Rousseau.

1.3 Os indivíduos socializados e a “vontade geral” em Rousseau: o caráter educativo da participação direta

Em linha de continuidade, mas operando diversas rupturas com os primeiros pensadores modernos sobre a participação do indivíduo na construção da sociedade, Rousseau elabora uma nova interpretação do direito

natural, igualmente partindo do *estado de natureza*. Seu conceito de natureza, contudo, opõe-se ao conceito dos naturalistas liberais na medida em que se fundamenta na percepção das injustiças da ordem social vigente “que despojam o homem de sua essência humana” (LUKÁCS, 2003, p. 285). Em Rousseau, segundo Lukács “a natureza torna-se (...) o receptáculo em que se reúnem todas as tendências interiores que agem contra a mecanização, a privação da alma e a reificação crescentes” (p.285).

No *Discurso Sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, Rousseau (1999) procura responder ao problema de quais são no homem os elementos morais fundamentais que derivam da constituição do indivíduo em seu estado natural. Ou seja, quem era o homem natural e o que mudou com sua elevação para o *estado social*. Para alcançar tal entendimento Rousseau reconstrói hipoteticamente o *estado de natureza* isolando no homem tudo o que lhe é produzido em sociedade ou o que é próprio do *estado social*. Teme incorrer no erro de outros filósofos naturalistas que reconstruíram o *estado de natureza* a partir das idéias, virtudes e condições já desenvolvidas pela sociedade:

Todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza idéias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil (ROUSSEAU, 1999, p.52).

Contraopondo a vida natural à vida civil, Rousseau (1999) expõe os vícios e as paixões desta última como uma consequência nefasta da sociabilidade mal preparada pela natureza ao reunir os homens e facilitar-lhes a linguagem e o pensamento. Para Rousseau, o indivíduo em sociedade tem uma vida miserável, corrompida e atormentada pelas paixões. O homem natural, por sua vez, que só desenvolve suas faculdades em situações de necessidade, encontra unicamente no instinto todo o necessário para viver no *estado de natureza*. Deste modo, não havendo entre os selvagens nenhuma relação moral ou deveres comuns, não podiam ser bons nem maus.

Nesta perspectiva, o homem natural rousseauiano não é, como defende Hobbes, naturalmente mau, corrupto e egoísta. Para Rousseau

(1999), o estado natural do homem é “o mais propício à paz e o mais conveniente ao gênero humano”, e tende sempre à sua conservação. É o estado da liberdade e da igualdade. No estado civil, com suas distinções e diferentes instituições, tornam-se desiguais:

Ora, se se fizer uma comparação entre a diversidade prodigiosa de educação e de gêneros de vida que reina nas várias ordens do estado civil, e a simplicidade e uniformidade da vida animal e selvagem, na qual todos se alimentam com os mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, compreender-se-á quanto deve a diferença de homem para homem ser menor no estado de natureza do que no Estado de sociedade e quanto aumenta a desigualdade natural na espécie humana por causa da desigualdade de instituição (p.82).

A desigualdade, portanto, não é dominante no estado natural do homem. Apenas em sociedade, com o aperfeiçoamento da razão e a instituição da propriedade privada o homem se deteriora, torna-se corruptível e passa a dominar e oprimir seus semelhantes. A sociedade civil fundou-se, segundo Rousseau (1999), quando “o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (p.87, grifos do autor).

Se a ordem social prevalente estrangula os direitos naturais, restringe a liberdade humana e instaura a desigualdade entre os homens, como pode ela fundar-se numa ordem que restaure esses princípios naturais? No *Contrato Social*, Rousseau (2006) preocupa-se em compreender os princípios e fundamentos legítimos em que se pode fundar a sociedade civil e sua administração, considerando os indivíduos livres e iguais em sua natureza.

Para resolver o problema, Rousseau retoma a síntese, já estabelecida desde Hobbes, entre força e liberdade, mas partindo de uma perspectiva oposta. Argumenta que não é a força que instaura a sociedade, pois os homens não são naturalmente inimigos. Eles não instauram guerra contra seus semelhantes, mas contra coisas, contra os obstáculos que dificultam sua conservação. Nesse sentido, os indivíduos, que isolados no *Estado de natureza* possuem uma força apenas parcial e não suficiente para conservarem-se, unem-se por meio de convenções “formando uma agregação, um conjunto de forças que possa sobrepujar a resistência do estado de

natureza, aplicando-as a um só móvel e fazendo-as agir em comum acordo” (2006, p.20).

A instituição da sociedade em Rousseau, fundada no contrato social, parte da perspectiva do indivíduo natural isolado que ascende ao “todo maior, do qual esse indivíduo recebe sua vida e seu ser” e que arrebatava “suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem o auxílio de outrem” (2006, p.50). A essência do pacto social é assim enunciada por Rousseau: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo” (2006, p.22).

Com a instituição do contrato social o indivíduo não é isolado de sua comunidade, como enxergaram Hobbes e Locke. Ao contrário, o indivíduo é socializado, torna-se um membro coletivo de um todo maior, a sociedade. Esse indivíduo socializado, contudo, observa Rousseau, tem perdas e ganhos. Perde sua liberdade natural e o direito a tudo o que deseja e pode alcançar individualmente. Em contrapartida, ganha “a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” (p.25). A liberdade civil, contudo, é limitada pela “vontade geral”, isto é, a soma das vontades comuns expressa por cada indivíduo em particular.

A vontade geral como limitadora da liberdade individual, ou seja, das vontades particulares, é o verdadeiro guia do Estado e do soberano que deve governá-lo na direção do bem comum. Na verdade, a soberania – que é o povo reunido em assembléia – é apenas “o exercício da vontade geral”. Ela é inalienável e indivisível, jamais pode ser representada ou transmitida a um ou mais componentes do corpo político. Apenas o todo social forma essa vontade comum, pois

Assim como a natureza dá a cada homem um poder absoluto sobre os seus membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus, e é esse mesmo poder que, dirigido pela vontade geral, recebe, como ficou dito, o nome de soberania (ROUSSEAU, 2006, p.38-39).

A vontade geral tem sua verdade na universalidade das leis que proclama. Os interesses individuais ou as vontades particulares não são seu

objeto de consideração, mas somente a totalidade da vida social, o interesse comum que une o corpo social, o que produzirá a igualdade de direito e a noção de justiça para todos os membros do corpo político.

Todavia, Rousseau reconhece, de modo radical, que na realidade sócio-histórica de seu tempo essa igualdade é ilusória e justificadora da opressão do rico sobre o pobre. Ele assim argumenta:

Sob os maus governos, essa igualdade é apenas aparente e ilusória: serve somente para manter o pobre em sua miséria e o rico em sua usurpação. Na realidade, as leis são sempre úteis aos que possuem e prejudiciais aos que nada têm. Donde se segue que o Estado social só é vantajoso aos homens na medida em que todos eles têm alguma coisa e nenhum tem demais (2006, p.30).

Para reconciliar essa evidente contradição entre a realidade social e o princípio de igualdade concebido em termos racionais, Rousseau postula uma igualdade entre os indivíduos no plano formal jurídico e moral, reconhecendo as leis como atos da vontade geral, que tende sempre à igualdade. Assim, a legislação é obra da participação igual de cada indivíduo no todo que constrói a sociedade. Cada indivíduo agindo racionalmente e impelido pelo interesse próprio de conservação e bem-estar, mas indissoluvelmente unido a outros que têm os mesmos interesses, elaboram leis que objetivam o bem comum, ou seja, que objetivam o maior de todos os fins civis: a liberdade e a igualdade. Por isso o ato de legislar é indivisível, não pode ser atribuído a outros, mas somente ao corpo de indivíduos coletivamente constituídos. A idéia moderna de representação da vontade soberana é, nessa perspectiva, a destruição do próprio povo e de sua liberdade. Para Rousseau, a participação só ocorre efetivamente num contexto de liberdade e igualdade política.

Rousseau declara-se, nesse ponto, o defensor da participação direta dos indivíduos no poder político. Em sua concepção, “sendo a lei apenas a declaração da vontade geral, torna-se claro que, no poder legislativo, o povo não pode ser representado”. O povo deve participar diretamente da elaboração das leis que instituem a sociedade. No entanto, ressalta Rousseau, a representação pode ser utilizada na execução das leis, ou seja, no poder

executivo o povo “pode e deve” ser representado, pois este “nada mais é que a força aplicada à lei” (2006, p.115).

Estado e governo⁵ distinguem-se no pensamento rousseauiano. E este é um aspecto importante no desenvolvimento do conceito de participação. Pois o povo participa da constituição do Estado, da elaboração das leis gerais que o regem e que é obra de cada indivíduo particular que a elas se submetem na qualidade de cidadão. A execução dessas leis e seus atos particulares, todavia, fica a cargo do governo, cujo poder será confiado pelo soberano a um ou mais indivíduos. O conceito de participação política encontra em Rousseau sua plena realização na perfeita união dos indivíduos na constituição da sociedade, que declarando diretamente sua vontade delibera sobre o bem comum, instituindo, deste modo, a vontade geral soberana por meio das leis que igualam a todos e protegem a liberdade. O poder de tomar as decisões fundamentais da sociedade está nas mãos dos indivíduos associados.

Quando, no entanto, a “vontade geral” é subsumida pelas vontades particulares daqueles que assumem o governo, o Estado se dissolve. Não são mais as leis, segundo Rousseau, que governam, mas decretos, atos secretos que favorecem as pequenas sociedades de indivíduos e suas propriedades. Assim,

Quando o Estado, à beira da ruína, já não subsiste senão por uma forma ilusória e vã, quando o vínculo social se rompeu em todos os corações; quando o mais vil interesse se pavoneia impudentemente com o nome sagrado de bem público, então a vontade geral emudece e todos, guiados por motivos secretos, já não opinam como cidadãos, como se o Estado jamais tivesse existido, e fazem-se passar fraudulentamente, sob o nome de leis, decretos iníquos cuja única finalidade é o interesse particular (ROUSSEAU, 2006, p.126-127).

⁵ Segundo Rousseau (2006, p. 76) “o governo é um novo corpo no Estado, distinto do povo e do soberano, e intermediário entre um e outro”. A diferença essencial entre esses dois corpos é que o “Estado existe por si mesmo”, e “o governo só existe pelo soberano. Assim, a vontade dominante do príncipe só é ou só deve ser a vontade geral ou a lei; sua força não é senão a força pública nele encontrada” Se o príncipe fizer sua vontade particular mais ativa que a do soberano, e exigir a obediência dos súditos pela força, “a união social se desvaneceria e o corpo político seria dissolvido”. “Todavia, para que o corpo do governo tenha uma existência, uma vida real que o distinga do corpo do Estado, (...) é lhe necessário um *eu* particular, uma sensibilidade comum aos seus membros, uma força, uma vontade própria que propenda para sua conservação. Essa existência particular supõe assembléias, conselhos, um poder de deliberar, de resolver, direitos, títulos e privilégios exclusivos ao príncipe...” (p.76).

Quando o interesse particular prevalece na sociedade política é porque a grande massa do povo já foi alijada da sua participação em todas as dimensões do todo social: política, econômica, cultural etc. Por conseguinte, um conceito de igualdade formulado com base apenas no plano moral, estabelecido por convenção e direito jurídico, e “isento de referências a um sistema claramente identificável de relações sociais como sua contrapartida material” (MÉSZÁROS, 2006, p. 58) não resolve o problema. Ao contrário, a realidade histórica tem demonstrado que apenas intensifica a dureza da desigualdade social. Essa é uma questão central para a crítica das limitações históricas do pensamento de Rousseau, a par de toda a sua grandeza filosófica.

Para Mézárós (2006) a limitação do pensamento de Rousseau aos postulados morais “é a expressão de uma contradição desconhecida do próprio filósofo” que não encontrando soluções na realidade concreta para os problemas sociais mais agudos percebidos pela análise teórica transfere os problemas reais “para o plano do “*dever*” moral, que vislumbra sua solução em termos de uma „*educação moral*” dos homens” (p.53, grifos meus). Esta contradição, contudo, não é formal, mas substancial e mesmo necessária, argumenta Mézárós, pois é inerente “à natureza mesma do ponto de vista social e historicamente limitado de um grande filósofo” (p.51) Para apreender as tendências objetivas reais da realidade social em suas causas e não apenas em seus reflexos subjetivos ou efeitos morais, seria necessário um ponto de vista sócio-histórico “inimaginável na época de Rousseau” (p.61).

Pateman (1992, p.38) também reconhece que a “função central da participação na teoria de Rousseau é educativa”, entendendo educação em seu sentido amplo. Participando de um coletivo o indivíduo aprende que seus interesses particulares devem integrar-se aos interesses de outros formando um todo mais abrangente e universal. Para a autora

O sistema ideal de Rousseau é concebido para desenvolver uma ação responsável, individual, social e política como resultado do processo participativo. Durante esse processo o indivíduo aprende que a palavra “cada” aplica-se a ele mesmo; o que vale dizer que ele tem que levar em consideração assuntos bem mais abrangentes do que os seus próprios e imediatos interesses privados, caso queira a cooperação dos outros; e ele

aprende que o interesse público e o privado encontram-se ligados. (...) Como resultado de sua participação na tomada de decisões, o indivíduo é ensinado a distinguir entre seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser tanto um cidadão público quanto privado (PATEMAN, 1992, p. 38-39).

Nesse sistema de pensamento, o caráter educativo do processo de participação do indivíduo na tomada de decisões quanto à constituição da sociedade é o que assegura a manutenção do próprio sistema político participativo, pois “as qualidades exigidas de cada cidadão para que o sistema seja bem-sucedido são aquelas que o processo de participação desenvolve e estimula; quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo” (PATEMAN, 1992, p.39).

Segundo Mészáros (2006), Rousseau recorre a esses postulados morais como recurso para sair das contradições reais porque não é capaz de visualizar em seu tempo histórico uma resposta com base nas forças materiais que se desenvolvem na realidade social e que mantêm a desigualdade entre os homens. Não capta, mesmo às vésperas da grande revolução – já por ele renunciada – que as contradições sociais sobrevivem do antagonismo e conflituosidade na base da produção material da vida e que somente a negação dessas relações antagônicas entre capital e trabalho – que instituem uma sociedade baseada na troca, no mercado capitalista e no dinheiro – poderá de fato haver condições para a postulada igualdade de participação, não somente no insuficiente plano formal da política, mas em todas as dimensões substanciais da vida. Trata-se de rejeitar, de acordo com Mészáros, não somente os *efeitos* dessas condições sócio-históricas, mas fundamentalmente suas *causas*.

1.4 A liberdade individual como fundamento do Estado moderno: participação representativa e individualista

O radicalismo do pensamento de Rousseau sobre as contradições sociais as expôs com originalidade em suas manifestações mais básicas, o que

daí por diante não poderia mais ser ignorado. No entanto, o que se desenvolve em termos de pensamento social dominante sobre as condições sócio-históricas do capitalismo e suas diversas consequências dramáticas sobre a vida dos indivíduos circunscreve-se a um sistema de interpretações ideológicas⁶ que não intencionam revelar as causas históricas desse drama e a superá-las, mas continua a encobrir a realidade com mistificações que justifiquem a ordem social como algo imutável, a-histórica, e que necessita apenas de ajustes ou reformas para atingir sua perfeita realização.

O ideário da liberdade individual que se desenvolve no contexto da sociedade burguesa é uma dessas interpretações e fundamenta-se na investigação da natureza, limites e complexidade da relação entre sociedade e indivíduo na participação do poder político e econômico. Destaca-se o pensamento de dois importantes representantes do liberalismo clássico: John Stuart Mill⁷ e Adam Smith, o fundador das bases da Economia Política moderna.

Stuart Mill viveu no contexto das maiores transformações ocorridas no século XIX, que teve como resultados o surgimento da classe operária e da burguesia industrial e financeirista, que mudou radicalmente o cenário social e impôs mudanças na dimensão política da vida social. Na Inglaterra do século XIX, esta mudança realizou-se mediante a expansão da participação eleitoral masculina; a adoção do sistema representativo na ocupação das cadeiras do parlamento e a constituição de um sistema de partidos que canalizam a participação política da população (BALBACHEVSKY, 2001).

⁶ Compreende-se aqui o conceito de ideologia conforme Mészáros (2004, p. 65-69) como uma forma de consciência prática com que as classes sociais expressam sua visão do mundo social e justificam sua posição no processo de controle sociometabólico da produção e reprodução da vida. Ideologia, portanto, não é mera fantasia, possui uma base material que a sustenta e a constitui como clarificação e delimitação objetiva de interesses sociais que constituem as classes em conflito nesse processo de controle social. Neste sentido, para o autor, há “três posições ideológicas fundamentalmente distintas” que se diferenciam pelo ponto de vista adotado em relação à forma da ordem social existente: 1) o apoio acrítico que absolutiza a vida social; 2) a rejeição crítica da ordem sociometabólica, mas viciada pelas contradições de sua própria posição social; e 3) o questionamento histórico-crítico dos fundamentos sociais que objetiva a superação da sociedade de classes. O pensamento de Rousseau insere-se, segundo Mészáros, na segunda perspectiva.

⁷ Segundo Balbachevsky (2001) John Stuart Mill é o “mais legítimo representante do movimento liberal inglês do século passado [XIX]”. Para a autora “em sua obra encontramos ecos de todas as fases por que passou este movimento, desde o utilitarismo radical dos primeiros anos do século até a sua fase democrática, defensora do sufrágio universal e de reformas sociais” (p.193).

Segundo Balbachevsky (2001), ao tempo de Stuart Mill a questão que desafiava as elites políticas inglesas era como incorporar pacificamente a massa de trabalhadores que o processo de industrialização cada vez mais empobrecia e que reclamava sua participação no sistema político. Para a autora, a obra de Mill se caracteriza como um “esforço articulado e coerente para enquadrar e responder às demandas do movimento operário inglês” (p. 195). Segundo ela:

De certa forma, a obra de Mill pode ser tomada como um compromisso entre o pensamento liberal e os ideais democráticos do século XIX. O fundamento deste compromisso está no reconhecimento de que a participação política não é e não pode ser encarada como um privilégio de poucos. E está também na aceitação de que, nas condições modernas, o trato da coisa pública diz respeito a todos. Dai a preocupação de Mill em dotar o estado liberal de mecanismos capazes de institucionalizar esta participação ampliada (BALBACHEVSKY, 2001, p. 195).

A autora alerta, contudo, que é preciso ter cautela para não confundir Stuart Mill com “um pensador democrata radical”, pois ele condena veementemente “a tirania da maioria”. Para Stuart Mill, o sistema ideal de participação política para as grandes massas é o sistema representativo. Sua proposta caracteriza-se pela “adoção do sistema eleitoral proporcional, que garantiria a representação das minorias” e a adoção do voto plural para a classe intelectual, que garantiria o equilíbrio do sistema evitando a tirania da maioria ou da minoria. (p.196) Para o autor,

o unico governo que pode satisfazer plenamente todas as exigências do Estado social é aquele no qual todo o povo participa; que toda a participação, mesmo na menor das funções públicas, é útil; que a participação deverá ser, em toda parte, tão ampla quanto o permitir o grau geral de desenvolvimento da comunidade; e que não se pode, em última instancia, aspirar por nada menor do que a admissão de todos a uma parte do poder soberano do Estado. Mas como, nas comunidades que excedem as proporções de um pequeno vilarejo, é impossível a participação pessoal de todos, a não ser numa parcela muito pequena dos negócios públicos, o tipo ideal de um governo perfeito só pode ser o representativo (STUART MILL, 2001, p. 223).

Para Stuart Mill, a incorporação dos segmentos populares ao sistema político tem um importante significado utilitário que é “salvar a liberdade inglesa de ser presa dos interesses egoístas da próspera classe media”

(BALBACHEVSKY, 2001, p.197). A extensão do voto aos trabalhadores propiciará a defesa de seus direitos e interesses e o favorecimento do desenvolvimento de sua capacidade de cidadão:

Ser deixado fora da Constituição é um grande desencorajamento para um indivíduo e ainda maior para uma classe. [...] o efeito revigorante da liberdade só atinge seu ponto máximo quando o indivíduo está, ou se encontra em vias de estar, de posse dos plenos privilégios de cidadão (STUART MILL, 1981 apud BALBACHEVSKY, 2001, p. 198).

Em sua obra mais representativa, *Ensaio Sobre a Liberdade*, Stuart Mill (2006), sai em defesa dessa liberdade, entendendo-a não como um direito natural, mas como uma ação humana individual, dotada de racionalidade, que busca a satisfação de interesses por meio de escolhas e decisões úteis para a vida do indivíduo.

A preocupação com a limitação do poder das pessoas sobre elas mesmas surge, segundo Stuart Mill, devido a emergência dos governos populares, democráticos, em que o “povo que exerce o poder não é sempre o mesmo povo sobre o qual o poder é exercido; e o „autogoverno’ mencionado não é o governo de cada um por si, mas de cada um por todo o resto” (p.20). O perigo eminente dessa forma de governo é de que o povo no poder deseje oprimir a outra parte, o que o autor chama de “tirania da maioria”. O longo trecho abaixo demonstra essa preocupação:

Quando a sociedade é ela própria a tirana – sociedade coletivamente, sobre os indivíduos separados que a compõem – seus meios pra tiranizar não estão restritos aos atos que ela pode realizar através das mãos de seus funcionários políticos. A sociedade pode e realmente executa suas próprias determinações; e se emite determinações erradas ao invés de certas, ou determinações sobre coisas nas quais absolutamente não deveria intervir, ela estará praticando uma tirania social mais terrível do que muitos tipos de opressão política (...) A proteção, portanto, contra a tirania do magistrado não é suficiente; há também necessidade de proteção contra a tirania da opinião e sentimento prevalecentes; contra a tendência da sociedade em impor, por outros meios que não as penalidades civis, suas próprias idéias e práticas como normas de conduta sobre aqueles que delas divergem, em travar o desenvolvimento, e, se possível em evitar a formação de qualquer individualidade que não esteja em harmonia com seus métodos, e em obrigar que todos os tipos de caráter ajustem-se a seu próprio modelo (STUART MILL, 2006, p.21).

Na acepção de Stuart Mill, é preciso, pois, estabelecer um limite para evitar essa tirania da sociedade sobre os indivíduos. Ele vai buscar esse limite na defesa de um princípio fundamental que normatize a conduta das pessoas, já que estas estão habituadas a conduzirem-se por suas preferências pessoais ou pela força dos costumes, não havendo um princípio balizador do que é adequado ou inadequado na interferência da sociedade na vida do indivíduo. Segundo o autor,

Este princípio é que a humanidade tem permissão, coletiva ou individualmente, de interferir com a liberdade de ação de qualquer um de seus membros com finalidade única de autoproteção. Que o único propósito para o qual o poder possa ser legalmente exercido sobre qualquer membro de uma comunidade civilizada, contra a sua vontade, seja evitar dano a outros (2006, p.27).

A liberdade individual, portanto, somente poderá ser submetida aos ditames da sociedade caso venha prejudicar a liberdade do outro, o que frequentemente é expresso no jargão popular: “a liberdade do outro termina onde começa a minha”. Para Stuart Mill (2006) “a única parte da conduta de qualquer pessoa, pela qual ela está submissa à sociedade é aquela que concerne aos outros. Na parte que meramente concerne a si próprio, sua independência é, de direito, absoluta. Sobre si mesmo, sobre seu próprio corpo e mente, o indivíduo é soberano” (p.28).

O autor ressalva, no entanto, que esse princípio de liberdade individual circunscreve-se apenas às sociedades que atingiram o progresso material e intelectual, ou seja, as sociedades capitalistas, de governos democráticos, nas quais as esferas individuais e sociais podem ser bem delimitadas.

Liberdade humana, na acepção de Stuart Mill, compreende

Primeiro, o domínio interno da consciência; **liberdade de pensamento e sentimento**; absoluta liberdade de opinião e sentimento sobre todos os assuntos, práticos ou especulativos, científicos, morais ou teológicos. (...) Em segundo lugar, o princípio requer **liberdade de gostos e objetivos**: construir os planos de nossa vida para que se adaptem ao nosso caráter, fazer como gostamos, sujeitos às consequências que possam surgir (...) Em terceiro lugar, a partir desta liberdade de cada indivíduo, segue-se a liberdade, dentro dos mesmos limites, de **associação dentre indivíduos**; liberdade para unir-se, por qualquer propósito que não envolva danos a outros... (2006, p.30-31, grifos meus).

Na modernidade, nenhuma sociedade é livre se não respeitar essas liberdades, ou seja, se não torná-las princípios do seu direito positivo. O papel atribuído ao Estado Moderno pela teoria liberal, portanto, é garantir essas liberdades individuais, não permitindo que o indivíduo seja prejudicado em tudo aquilo que concerne a seu bem-estar pessoal. No entanto, argumenta Stuart Mill, o Estado é obrigado a manter um controle vigilante a fim de não permitir à sociedade exercer um poder de opressão sobre os indivíduos. Neste sentido, o Estado⁸ deve vigiar a si mesmo, pois não deve atribuir a si tarefas que poderiam ser melhor realizadas pelos indivíduos e serviriam para o seu desenvolvimento pessoal.

Observam-se nessas idéias os traços marcantes do liberalismo, já demonstrado por Locke, no que diz respeito ao limite do poder do Estado imposto pelo princípio da liberdade individual. Nessa perspectiva, o Estado é tanto mais liberal quanto mais livres forem os indivíduos, ou seja, quanto mais o Estado estimular e reforçar a iniciativa individual em todas aquelas coisas que contribuam para o seu progresso individual e não prejudique a outros.

Esse princípio da liberdade individual, aplicado ao plano econômico foi, um século antes, desenvolvido por Adam Smith em sua doutrina do livre comércio para a oferta de bens e serviços no mercado. Adam Smith, o economista político que, no século XVIII, sistematizou logicamente em sua obra *A riqueza das Nações* o conhecimento sobre o sistema de economia que se desenvolvia sob os auspícios da burguesia ascendente, encontrou no homem uma “tendência ou propensão” natural “à barganha, ao escambo e à troca”, associadas ao desejo de sempre obter vantagem em seus interesses próprios. Essa propensão natural do homem, enquanto indivíduo, de satisfazer suas necessidades por meio da troca do excedente do produto do seu próprio trabalho pelo de outro indivíduo o torna, segundo Smith (1988), um comerciante e institui a sociedade comercial. Para o economista escocês

O homem tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor

⁸ Em Stuart Mill, o Estado é identificado com o governo e difere da sociedade, que representa a soma dos indivíduos isolados.

a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra (SMITH, 1988, p.25).

A natureza humana postulada por Smith como um ser comerciante, egoísta e utilitarista, impele à associação entre os indivíduos apenas no interesse da satisfação das necessidades próprias de cada um. Não há, nessa concepção, outro elo que una os indivíduos que não o auto-interesse que se realiza por meio da troca. Segundo Smith (1988), é essa propensão natural do indivíduo à troca o princípio no qual se assenta a divisão do trabalho na sociedade, posto que

entre os homens, os caracteres e habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros; as produções diferentes dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados em um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção dos talentos dos outros, de acordo com suas necessidades (p.26).

A divisão do trabalho, portanto, estabelece o tipo de sociabilidade que se dará entre os indivíduos, conferindo ao mercado de trocas o poder mediador das relações sociais e o promotor do bem-estar social. A produção individual e a satisfação das necessidades individuais só podem ser atendidas plenamente quando o excedente do produto do trabalho pode ser intercambiado livremente num mercado cuja única limitação é sua própria capacidade de expandir-se quantitativamente, possibilitando o investimento individual na produção de excedentes.

Nessa visão da Economia Política, o mercado é a instância privilegiada que quando auto-regulada por uma “mão invisível” promove o bem-estar econômico e libera a realização da tarefa social de cada indivíduo isoladamente. Pois, o indivíduo isolado, realizando suas próprias vantagens está, “quase necessariamente” e sem intenção de fazê-lo, realizando “as maiores vantagens para a sociedade” (p.64). Assim, enfatiza Smith (1988):

Geralmente, na realidade, ele [o indivíduo] não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo. Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países, ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio

ganho e, neste, como em muitos outros casos, *é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo* (p.65-66, grifos meus).

O Estado, nessa perspectiva, não deve interferir nos negócios que a sociedade é capaz de promover por si só, mas “dar liberdade de ação a todos aqueles que, movidos pelo próprio interesse” (SMITH, 1988, p.76), são capazes de satisfazer uma necessidade social. A própria sociedade, ou melhor, os clientes que utilizarão os produtos ou serviços prestados são quem regularão a qualidade e a quantidade da oferta. Postula-se, assim, uma ação individual não organizada, guiada unicamente pelo auto-interesse. Nessa visão, a sociedade, ou os interesses sociais, não é obra da intenção deliberada de indivíduos sociais que, organizados coletivamente, participam da realização dos objetivos e finalidades humanos. Ao contrário, o interesse individual, livre de qualquer interferência é que, por agregação com outros interesses individualistas, promovem o crescimento econômico da sociedade e, portanto, o bem estar social. Marx (2004) observa que é justamente no postulado dessa sociabilidade individualista que reside a contradição da ciência da economia política, ao fundar a sociedade não no interesse social, mas no interesse de indivíduos particulares.

1.5 Fundamentos político-econômicos da auto-suficiência individual e das relações sociais de produção capitalista

Observa-se que o indivíduo apresentado pela teoria liberal – tanto na sua vertente política quanto na econômica – como um ser livre, independente e autônomo, que não deve satisfação de sua vida, seus atos, sua liberdade e seus bens à sociedade é, na verdade, a tradução do homem burguês, protótipo do capitalista. Esse indivíduo é uma invenção da modernidade, concebido no contexto histórico da emergência da burguesia como classe social autônoma.

Na tradição filosófica antiga, como visto, o indivíduo é um ser que se constitui na medida em que é uma parte do todo social. Não se concebe o indivíduo isolado, pois, conforme Aristóteles, o homem é por natureza um ser social. Vive e se constitui na sociedade, na relação com os outros, uma relação de dependência mútua que possibilita a sua existência. “A liberdade individual, como um ideal político e moral, está ausente do mundo antigo, pois lá se evidencia como preocupação geral da comunidade a „dependência da natureza’ direta” (MÉSZÁROS, 2006, p.236).

Na modernidade, contudo, o indivíduo é isolado, atomizado como um ser absoluto que, inicialmente, por força de um pacto de união e renúncia à liberdade, constitui a sociedade e cria o Estado para proteger sua propriedade, mas depois rivaliza com a sociedade e busca a plena liberdade para dispor de sua vida e seus bens como bem preferir. Essa promessa de liberdade individual no modo de produção social capitalista, no entanto, é uma ilusão – conforme será demonstrado pela crítica a esse ideário. Parte da premissa de que o homem pode realizar-se a si próprio sem depender de outros ou da natureza. Ela dessocializa o homem, desfigura a mediação social como algo essencial para a constituição humana.

Mészáros (2006) observa que essa aparente liberdade, esconde, no entanto, uma contradição insolúvel que é o fato de que a própria “independência em relação a natureza é realizada por meio de uma ação social” (p.237). A aparência de autonomia e auto-suficiência do indivíduo é produzida pelas relações sociais de produção que, sob o capitalismo, estão alienadas e reificadas e apresentam-se hostis ao mundo humano. Para Lukács (2003) o fundamento dessa aparência está no fato de que

O homem da sociedade capitalista encontra-se diante da realidade “feita” – por si mesmo (enquanto classe) –, como se estivesse em frente a uma “natureza”, cuja essência lhe é estranha; está entregue sem resistência às suas “leis”, e sua atividade consiste apenas na utilização para seu proveito (egoísta) do cumprimento forçado das leis individuais (p. 284).

Limitar, portanto, as relações e laços sociais e potencializar a autonomia individual parece ser a saída para a desumanização operada pela sociedade que se estrutura sob o pilar do capital. Na acepção de Mészáros,

o avanço vitorioso das forças produtivas do capitalismo cria um modo de vida que coloca uma ênfase cada vez maior na privacidade. À medida que avança a liberação capitalista do homem em relação à sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Diante das forças e dos instrumentos incontroláveis da atividade produtiva sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo” (MÉSZÁROS, 2006, p.236).

A liberação das forças produtivas sob o capitalismo implicou na subsunção da antiga “dependência direta” dos homens entre si e da natureza, e, por conseguinte, “na realização da liberdade individual em sua universalidade formal”. Mézszáros (2006) demonstra que esse princípio da “liberdade universal e igual” remonta às primeiras fases do desenvolvimento capitalista; era um princípio orientador das ações econômicas e políticas da burguesia ascendente contra os interesses da sociedade feudal. Para o autor, a *preocupação comum* das classes sociais (camponeses, artesãos, comerciantes, burgueses etc) que compunham o Terceiro Estado era orientar a “sociedade econômica” pelo princípio da “liberdade igual”. Nesse contexto, portanto, ainda não se evidencia uma “concepção de liberdade como „autonomia individual’ em oposição à „liberdade universal e igual”” (p.240).

Quando, porém, a sociedade burguesa vai se apoderando do domínio social em todos os seus âmbitos (econômico, político e cultural) e consolidando o seu poder capitalista, o que se constitui é a mais gritante desigualdade social e econômica. Por conseguinte, o conceito de “igualdade universal” do princípio antes postulado vai se esvaziando, ascendendo ao primeiro plano somente o conceito de “autonomia individual”.

Agora que as relações de poder da sociedade estão solidificadas e estruturalmente protegidas pela reificação capitalista das relações sociais de produção, o conceito de “liberdade universal e igual” só pode representar um desafio e uma ameaça de “subversão”. A condução dos “assuntos públicos” é, portanto, atribuída aos especialistas dos órgãos burocráticos de repressão estabelecidos (...) e a interiorização é glorificada como o único modo de vida “autêntico” (MÉSZÁROS, 2006, p.240).

Esse esvaziamento da “preocupação comum” do Terceiro Estado se tornou inevitável porque o trabalho foi “desumanizado e subordinado como simples meio ao objetivo de perpetuar as relações sociais de produção

reificadas”, numa desvalorização explícita do mundo humano. Depois disso, enfatiza o autor, o que resta é simplesmente “a ilusão desumanizada de uma realização pela „interiorização”, “por meio da idealização da „autonomia individual”” contraposta à “liberdade universal” (p. 241).

As consequências destes desenvolvimentos históricos da relação indivíduo e sociedade, no contexto de consolidação da burguesia capitalista ao domínio social afetaram seriamente a questão da participação. A classe burguesa, preocupada com o equilíbrio das relações próprias do sistema do capital, ou seja, as relações de exploração e dominação da classe detentora da força de trabalho pela classe proprietária dos meios de produção, cria uma estrutura política baseada num sistema legal-jurídico e burocrático de sustentação e justificação destas relações. São agora, como diz Mészáros, “os especialistas dos órgãos de repressão burocráticos estabelecidos” os aptos a participarem da condução dos negócios de interesse público. A participação que se evidencia é, assim, restrita a parcelas reduzidas de sujeitos sociais institucionalizados nesses órgãos burocratizados. O Estado moderno, que se constitui a partir do princípio democrático liberal, será a esfera institucional do controle político, não por meio da participação direta dos indivíduos, como se esperaria de um sistema democrático, mas sim por meio de um sistema de representação parlamentar.

1.6 Democracia e Liberalismo: a participação pela representação parlamentar

A questão da democracia no mundo moderno nasceu no contexto das lutas pela emancipação política da burguesia e se constitui hoje na forma de governo por excelência adotada pelas modernas e mais desenvolvidas nações capitalistas. A forma da democracia moderna configura-se pela exclusão das massas populares do processo substantivo de tomada de decisões devido à institucionalização formal da participação política no modo de representação da vontade popular, que se baseia, sobretudo, no direito ao voto nos processos

eleitorais periódicos limitados pelas “regras do jogo democrático”, previamente estabelecidas.

Em sua origem, a idéia de democracia, segundo Horkheimer (2002), assim como a de igualdade, liberdade e justiça, estavam ligadas aos processos sociais concretos e ao entendimento do homem como ser social. Com o processo histórico de mudanças sócio-econômicas que culminaram na ascensão da burguesia a classe dominante, a concepção de democracia supera os ideais democráticos da antiguidade dando a estes novos conteúdos e significações, ajustados ao novo modo de reprodução do metabolismo social. Esses ideais foram esvaziados de sentido humano e tomados por valores de caráter pragmático e individualista. Os ideais democráticos de comunidade, igualdade e liberdade humana, tão caros aos antigos, chocaram-se com os interesses da ascendente burguesia capitalista. Segundo Chauí (2007) a democracia burguesa redefiniu essas determinações do conceito de democracia antiga, reduzindo o conceito de comunidade a uma abstrata comunidade nacional, subordinando o conceito de igualdade ao de segurança e o conceito de liberdade ao de liberdade de opinião e de voto. Segundo a autora,

Na sociedade burguesa, o conceito de democracia se transforma passando de modo de existência social ao estatuto de regime político no sentido restrito da palavra. A condição para haver democracia no modo de produção capitalista é sua redução de forma global das relações sociais à de sistema político de governo (CHAUÍ, 2007, p. 209, grifo da autora).

Somente operando essa redução e libertando-se dos laços sociais mais amplos o conceito de democracia liberal burguesa passa a ser a concepção basilar dos regimes políticos dos países industrializados do capitalismo contemporâneo. Assim constituída, essa concepção justifica e mantém a dominação e exploração da classe trabalhadora, posto que está ancorada em procedimentos formais de organização política dos Estados nacionais, que não incomoda a excludente e exploradora organização econômica mas, ao contrário, a favorece. Neste sentido, não transcende aos limites da realidade estabelecida, não aponta para perspectivas de superação das relações

vigentes, mas apenas estabelece regras para o desenrolar do jogo democrático numa sociedade de classes desiguais.

A questão acerca da relação entre liberalismo e democracia, entretanto, é controversa. Pois, ambas concepções seguiram caminhos diversos e até mesmo antagônicos em suas origens. O liberalismo nem sempre foi democrático, tão pouco a democracia foi sempre liberal.

Segundo Bobbio (2006) o Estado liberal tem início na Inglaterra do século XVII, com a revolução puritana, que abriu caminho para o ideário das liberdades pessoais, religiosas, de opinião e de imprensa, bases do pensamento liberal. O saldo dessa revolução foi a afirmação do parlamento sobre o poder do rei, originando a monarquia parlamentar, o que para o autor sinaliza o gérmen do Estado representativo democrático, que aí se desenvolverá de modo “gradual e pacífico” (p.51). Na França, contudo, a democratização do Estado não se deu de forma tão pacífica. A segunda república francesa, inicialmente imposta pela revolução de 1848, ao ser destruída resultou no segundo império de Napoleão III.

O contexto das grandes revoluções ocorridas na Europa ocidental no século XIX foi revelando as forças sociais que emergiam do desenvolvimento das forças produtivas e da nova ordem social que se impunha sobre a velha sociedade e suas instituições medievais. No período entre 1848 e 1875, a “era da burguesia triunfante” segundo Hobsbawm (2005), essas forças estavam claramente condensadas em três grupos ideológicos: o liberalismo sustentado pela burguesia industrial, o conservadorismo das elites contrárias ao progresso capitalista e o movimento trabalhista das massas proletárias, que rejeitavam tanto o liberalismo quanto o conservadorismo.

O autor observa que entre essas forças o liberalismo burguês representava o “destino histórico” e permanecia no poder, com a ajuda da pequena burguesia e classes médias e trabalhadoras, “porque representava a única política econômica que se acreditava fazer sentido para o desenvolvimento” (p.155). Quando, porém, as massas trabalhadoras irrompem na política, com uma identidade separada e um papel definido, a ideologia que as identifica é o socialismo (HOBSBAWM, 2005). A burguesia, por conseguinte,

deixa de ser revolucionária e passa a preocupar-se em como dirigir a sociedade e controlar essa nova força social significativa em seu poder. Segundo o autor,

As revoluções de 1848 deixaram claro que a classe média, o liberalismo, a democracia política, o nacionalismo e mesmo as classes trabalhadoras eram, daquele momento em diante, presenças permanentes no panorama político (p.50).

Outra constatação deste período foram duas realizações da década de 1860 que se tornaram permanentes: “Os movimentos da massa trabalhadora se tornariam organizados, independentes, políticos e socialistas. (...) E, em consequência, a estrutura da política iria ser constantemente modificada” (HOBSBAWM, 2005, p.169).

Na América, a democracia em suas marchas e contramarchas se desenvolvia a pleno vapor. Tocqueville (2005), um remanescente da alta aristocracia francesa, nesse contexto das revoluções européias, preocupa-se com a irreversível força com que a marcha da igualdade arrasta os homens e nações de sua época e, sobretudo, se esta igualdade será compatível com a liberdade⁹. Para o autor de *A Democracia na América* este era um “século em que tudo procurava se igualizar entre os homens” (p.476). Em seu ponto de vista

Bem cegos parecem-me os que pensam reencontrar a monarquia de Henrique IV ou de Luís XIV. Quanto a mim, quando considero o Estado a que já chegaram várias nações européias e aquele a que todas as outras tendem, sinto-me inclinado a crer que logo só haverá entre elas lugar para a liberdade democrática ou para a tirania dos Césares (2005, p.370).

Para Tocqueville não havia mais opção, a marcha rumo à democracia era inexorável para todos os povos, portanto, era preciso conhecê-la em suas virtudes e deméritos a fim de que a igualdade de condições que a

⁹ Segundo Furet (2005, p. 23), em seu pensamento Tocqueville opera, num primeiro nível, “sobre a oposição aristocracia/democracia”, posto que a primeira é seu ponto de partida existencial, e num segundo nível “sobre a alternativa cesarismo democrático/liberdade democrática, isto é, sobre a análise das condições de compatibilidade entre democracia e liberdade”. O estudo da América, portanto, tem importância por oferecer um modelo de democracia pura, sem tradição absolutista, aristocrática e revolucionária, mas sim de liberdades civis coletivas, apesar de contraditoriamente manter um regime de escravidão. No primeiro nível, a questão central da análise é a caracterização sócio-cultural da instituição da democracia social e, no segundo nível, é como esta se transformou em democracia política.

fundamentava pudesse proporcionar ao corpo social que a instituisse “o máximo de bem-estar e evitar-lhe ao máximo a miséria” (p.286) e ainda garantir-lhes a liberdade, evitando o despotismo da maioria. Assim, observa atentamente as condições naturais, as leis e os costumes do povo norte-americano e as instituições que sustentam a forma da democracia nos Estados Unidos. A questão que norteia sua preocupação é por ele formulada nos seguintes termos:

Não seria necessário então considerar o desenvolvimento gradual das instituições e dos costumes democráticos não como o melhor, mas como o único meio que nos resta de ser livres? E, sem amar o governo da democracia, não ficariam as pessoas dispostas a adotá-lo como o remédio de melhor aplicação e mais honesto que possam opor aos males presentes da sociedade? (TOCQUEVILLE, 2005, p. 370).

Em Tocqueville a democracia é entendida não apenas como sistema político, mas fundamentalmente como um sistema social que exalta a igualdade de condições entre os indivíduos. Uma igualdade que se não for bem conduzida pode levar à perda da liberdade, pois uma equalização entre todos os homens pode levar à “tirania da maioria” por não haver mais diferença entre os indivíduos, prevalecendo a força da quantidade sobre a individualidade. O tirano pode ser um homem ou todos os homens juntos.

O “remédio” prescrito por Tocqueville para os males da democracia é a defesa dos direitos e liberdades individuais e de associação. Bobbio (2006) vê aí a filiação liberal de Tocqueville. Segundo ele

Tocqueville teve aguda compreensão da inconciliabilidade em última instância do ideal liberal – para o qual o que conta é a independência da pessoa na sua esfera moral e sentimental – com o ideal igualitário, que deseja uma sociedade composta tanto quanto possível por indivíduos semelhantes nas aspirações, nos gostos, nas necessidades e nas condições. Jamais teve muitas ilusões a respeito da sobrevivência da liberdade na sociedade democrática, embora nunca se tenha resignado a aceitar para os seus contemporâneos e para as gerações futuras o destino dos servos satisfeitos (BOBBIO, 2006, p. 59).

Para Bobbio (2006), contudo, a democracia moderna não é incompatível com o liberalismo e pode mesmo ser considerada “um natural prosseguimento” deste, desde que tomada pelo seu significado procedimental ou jurídico-

institucional (p.37). Pois, o problema substancial do conteúdo da democracia liberal é a resolução do “difícil problema das relações entre liberdade e igualdade” (p.38). Para o autor, as doutrinas do libertarismo e do igualitarismo assentam-se em concepções de homem e sociedade diversas: “Para o liberal, o fim principal é a expansão da personalidade individual (...); para o igualitário, o fim principal é o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que ao custo de diminuir a esfera de liberdade dos singulares” (2006, p.39).

Nesta perspectiva, Bobbio argumenta em *Liberalismo e Democracia* que a única forma da igualdade compatível e solicitada pelo liberalismo é a “igualdade na liberdade”, ou seja, a liberdade conforme enunciada por Stuart Mill – liberdade individual para fazer tudo que não ofenda a liberdade do outro. Essa forma da igualdade é o que baliza as normas constitucionais do Estado de direito traduzida nos princípios da “igualdade perante a lei” e na “igualdade dos direitos” (BOBBIO, 2006, p. 39).

Essa formalização da igualdade numa base legal-jurídica, portanto, é a única forma aceita de igualdade pelo Liberalismo, que desdenha e evita a todo custo a igualdade na esfera econômica, que é, segundo Bobbio, o ideal do igualitarismo democrático. Assim, a democracia só “pode ser considerada como o natural desenvolvimento do Estado liberal” apenas “pelo lado da sua fórmula política”, isto é, a soberania popular. Para Bobbio,

Ideais liberais e método democrático vieram gradualmente se combinando num modo tal que, se é verdade que os direitos de liberdade foram desde o início a condição necessária para a direta aplicação das regras do jogo democrático, é igualmente verdadeiro que, em seguida, o desenvolvimento da democracia se tornou o principal instrumento para a defesa dos direitos de liberdade (2006, p. 44).

Bobbio (1986), em *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*, afirma que o que distingue um sistema democrático de outros é o “conjunto de regras do jogo, sistematicamente elaboradas e testadas ao longo dos tempos”, constitucionalizadas no direito e que tem por fundamento a regra da maioria. Nesse jogo político democrático, os jogadores principais são os partidos políticos e a arena são as eleições periódicas. Em sua concepção, democracia é “um conjunto de regras de procedimento para a formação de

decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (p.12).

Nessa concepção, o sufrágio universal é a condição necessária para a existência e o funcionamento de um regime democrático, principalmente porque resulta do princípio liberal de que a fonte de poder são os indivíduos singulares (“cada cabeça um voto”). Esse vínculo da democracia com o liberalismo político, segundo Bobbio, surge do fato de que as precondições para o funcionamento das regras do jogo democrático são os princípios fundamentais da liberdade de associação e liberdade de opinião dos indivíduos. Para o autor:

Liberdade de associação e liberdade de opinião devem ser consideradas como condições preliminares para o bom funcionamento de um sistema democrático, pois colocam os atores deste sistema (...) em condições de exprimir as próprias demandas e tomar as decisões após criteriosa avaliação e na sequência de uma livre discussão. Naturalmente, nem a liberdade de associação nem a de opinião podem ser admitidas de forma ilimitada, como de resto qualquer outra liberdade. O deslocamento dos limites numa direção ou em outra determina o grau de democraticidade de um sistema. Onde os limites aumentam o sistema democrático é alterado, onde as duas liberdades são suprimidas a democracia deixa de existir (BOBBIO, 1986, p.73).

Nesta perspectiva, portanto, a democracia, do ponto de vista de sua fórmula política, isto é, a soberania popular, é considerada o prosseguimento e o aperfeiçoamento do Estado liberal. A soberania popular é, na acepção de Bobbio, fruto da atribuição e extensão dos direitos de participação política a parcelas da população cada vez maiores que ampliaram a cidadania a homens e mulheres, proprietários e não-proprietários, através do sufrágio universal.

Deste modo, segundo o autor, democracia e liberalismo tornaram-se interdependentes, ao ponto de não se conceber mais um Estado liberal que não seja democrático ou um Estado democrático que não seja liberal. O fundamento dessa concepção é a crença de: “a) que hoje o método democrático seja necessário para a salvaguarda dos direitos fundamentais da pessoa, que estão na base do Estado liberal; b) que a salvaguarda desses direitos seja necessária para o correto funcionamento do método democrático” (BOBBIO, 2006, p. 43). Essa circularidade deixa fora o fato do Estado liberal

agir parcialmente em favor de “direitos fundamentais da pessoa” que nada mais são que os direitos do indivíduo isolado, elevado à categoria de cidadão político, abstraído da sua condição de homem genérico e de homem concreto, conforme demonstrado por Marx na sua crítica aos direitos universais do homem, como se verá no capítulo seguinte.

O indivíduo, como unidade autônoma e livre é, portanto, o fundamento que liga liberalismo e democracia e estabelece uma relação de necessidade entre ambas. Para Bobbio (2006), ambas são concepções individualistas. No entanto, as relações entre indivíduo e sociedade são consideradas de modos distintos pelo liberalismo e pela democracia. Enquanto o primeiro separa o indivíduo da sua comunidade e o ressuscita como unidade autônoma, a segunda o reúne aos outros homens formando uma associação de livres indivíduos:

O primeiro reivindica a liberdade individual tanto na esfera espiritual quanto na econômica contra o Estado; a outra reconcilia o indivíduo com a sociedade fazendo desta o produto de um acordo dos indivíduos entre si. O primeiro faz do singular o protagonista de toda a atividade que se desenrola fora do Estado; a segunda o faz protagonista de uma forma diversa de Estado, na qual as decisões coletivas são tomadas diretamente pelos singulares ou por seus delegados ou representantes (BOBBIO, 2006, p. 47).

Observa-se que a forma da democracia moderna de base liberal é figurativa da reificação dos princípios da liberdade, da igualdade e da própria democracia, uma vez que exclui os indivíduos como sujeitos sociais do processo substantivo de tomada de decisões por meio da institucionalização formal da participação política num modo de representação da vontade popular em processos eleitorais determinados pelas “regras do jogo democrático”. Assim, conforme Semeraro (2002),

Alegando a incapacidade do povo, a tirania da maioria e o risco da demagogia de massa, o liberalismo conseguiu impor uma ideologia elitista e adaptou ao seu horizonte de interpretação visões clássicas elevando-as a modelos universais. A política, assim, expropriada da vivência popular, tornou-se especialidade de profissionais, vocação de poucos (...). Ao fundar a sua hegemonia sobre estes princípios, o liberalismo não conseguiu transformar-se em força expansiva e universal e esvaziou o próprio sentido da democracia (p.215).

Essa forma racionalizada e reificada da democracia capitalista reduziu o próprio sentido social e público que o conceito de democracia demanda ao operar com o fechamento sobre si mesma e se privar “da relação com os outros, dos laços com a comunidade” (SEMERARO, 2002, p.216) e da base material da produção social. Essa forma da democracia, correspondente apenas a certas regras de organização política constitui, na verdade, uma estrutura particular da lógica de sustentação da dominação da sociedade capitalista em seu processo de desenvolvimento. Pois, ainda conforme Semeraro (2002), “para favorecer a centralidade do indivíduo e do poder econômico, o liberalismo precisa separar o privado do público, a economia da política, o representante do representado, a sociedade civil da sociedade política” (p.214).

O fundamento do sujeito que participa do “jogo democrático” é o indivíduo auto-suficiente, desumanizado por meio de sua atividade vital, privatizado em suas preferências e sem vínculos sociais sólidos e humanizantes que lhes possibilite participar efetivamente do poder de decisão sobre os rumos da sua própria vida e da sociedade como um todo.

A crítica a esse indivíduo e à sociedade que o produz e é por ele produzida dá-se num contexto de acirramento das contradições próprias de uma forma social que convive com extremos opostos: de um lado uma exponencial capacidade produtiva e geração de riqueza, altamente concentrada nas poucas mãos dos capitalistas; e de outro, pobreza e miséria entre os produtores desta mesma riqueza, os trabalhadores. Essa realidade será o fundamento da crítica da relação indivíduo e sociedade empreendida por Marx e alguns de seus seguidores.

Essa crítica trará uma importante contribuição à apreensão do conceito de participação, pois situará a discussão no âmbito das relações sociais de produção e reprodução da vida, trazendo à tona novas categorias de análise, tal como o trabalho, que se constituirá em um dos mais importantes mediadores da relação indivíduo e sociedade, desvelando e reconfigurando os antigos princípios de liberdade e igualdade, e recolocando, por conseguinte, o

problema da participação no bojo das contradições reais e das mediações necessárias a uma transformação social.

Capítulo 2

O ser social do homem e a determinação do trabalho: fundamentos para a crítica radical do conceito liberal de participação

A alienação da atividade produtiva só pode ser superada definitivamente na esfera da produção. A ação política só pode criar as condições gerais; as quais não são idênticas à superação efetiva da alienação, mas sim um pré-requisito necessário a ela. (István Mészáros)

A abordagem liberal da relação indivíduo e sociedade parte de uma concepção de natureza humana egoísta e propensa à troca. Esses atributos aparecem como qualidades do indivíduo abstrato, isolado, indiferente às suas relações sociais. O egoísmo como essência da natureza humana tem na assertiva hobbesiana do *“bellum omnium contra omnes”* (“guerra de todos contra todos”), como visto no primeiro capítulo, sua formulação mais bem elaborada. A partir dela, o que se observa são desenvolvimentos lógicos e históricos que culminam com a ascensão total do indivíduo isolado, auto-suficiente, sem vinculação orgânica com a sua comunidade, mas sim em concorrência constante e feroz com os outros indivíduos.

Toda essa concepção é posta em cheque quando as condições sócio-econômicas desumanizadoras do desenvolvimento capitalista vão se tornando cada vez mais evidentes. Questiona-se a própria concepção de uma “natureza humana fixa” a partir da qual se molda a forma da sociedade e suas características modernas, tais como a divisão do trabalho, a propriedade privada, o trabalho assalariado, o valor de troca das mercadorias etc.

O conceito de “natureza humana” mistifica, na verdade, os elementos constituintes próprios e históricos da ordem social capitalista, suas “leis naturais” que reduzem as relações entre os homens a relações entre coisas, antagonizando-os como homens que possuem coisas, ou que são

proprietários: uns de meios de produção e outros de força de trabalho, estes últimos em flagrante desvantagem ante os primeiros.

Quem questiona radicalmente essa concepção de natureza humana é Karl Marx, na sua crítica à já consolidada ciência justificadora do domínio capitalista burguês: a Economia Política. Essa ciência burguesa, fundada nas elaborações teóricas de Adam Smith, supõe, conforme ressaltado no capítulo anterior, como essência humana a tendência à troca, daí advindo a divisão do trabalho, que constitui a sociedade como um grande mercado e o trabalho como uma coisa comercializável. Supõe, portanto, o próprio homem como uma mercadoria. Esta suposição está presente em todos os grandes economistas políticos estudados por Marx: Jean-Baptiste Say, Frédéric Skarbek, James Mill e David Ricardo (MARX, 2004).

Na visão de Marx, contudo, a divisão do trabalho, a troca e a propriedade privada e suas consequências humanas têm de ser desenvolvidas historicamente, e não supostas ou deduzidas de uma suposição como fizeram esses economistas. Para Marx, a propriedade privada é trazida à existência pela atividade alienada, ou seja, pelo trabalho desumanizado em sua essência, pois *divisão do trabalho e troca* são “expressões manifestamente exteriorizadas da *atividade e força essencial* humanas como uma atividade e força essencial conformes ao gênero (*Gattungsmässige*)” (MARX, 2004, p. 155, grifos do autor). Se essas expressões são, como afirmam os economistas políticos, fundamentos da propriedade privada, isso significa “que o trabalho é a essência da propriedade privada” (p.155-156).

A Economia Política, todavia, vê o trabalhador não como ser humano, mas como uma mercadoria que se vende por um salário que, minimamente, o mantenha existindo como trabalhador. Para esta ciência o importante é a divisão do trabalho e sua determinação na acumulação e desenvolvimento do capital. O trabalho é apenas “*emprego*” e o trabalhador um “animal de trabalho”, “uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p.30-31). Segundo Marx, a Economia Política considera

apenas como *trabalhador o proletário*, isto é, aquele que, sem capital e renda da terra, vive puramente do trabalho, e de um trabalho unilateral, abstrato. Ela pode, por isso, estabelecer a proposição de que ele, tal como

todo cavalo, tem de receber o suficiente para poder trabalhar. Ela não o considera como homem no seu tempo livre-de-trabalho (*arbeitslose Zeit*), mas deixa, antes, essa consideração para a justiça criminal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o curador da miséria social (2004, p.30).

E, mais adiante, acrescenta,

As carências do trabalhador são assim, para ela, apenas a *necessidade* (*bedürfnis*) de conservá-lo *durante o trabalho*, a fim de que a *raça dos trabalhadores* não *desapareça* (2004, p.92, grifos do autor).

Em contraposição a esse modo de conceber o homem e sua condição natural e social, segundo Mészáros (2006):

Toda abordagem de Marx é caracterizada por uma referência constante ao homem em oposição à condição de trabalhador assalariado. Isso só é possível porque sua abordagem é baseada numa concepção de natureza humana radicalmente oposta à da economia política. Ele nega que o homem seja um ser essencialmente *egoísta*, porque não aceita algo como uma natureza humana *fixa* (e, na realidade, não aceita nada fixo). Na visão de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta nem altruísta. Ele se *torna*, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento. E assim, se essa atividade for transformada, a natureza humana hoje egoísta se modificará, de maneira correspondente (p.137, grifos do autor).

Na abordagem marxiana, portanto, o egoísmo não é causa, não é essência da natureza do homem, é, antes, consequência de uma essência humana que se constrói socialmente por meio de sua atividade essencial; que “se torna” egoísta, assim como poderia se tornar altruísta, comunitarista, socialista etc., caso as condições da atividade vital e suas relações sociais assim propiciassem. A sociabilidade é, por conseguinte, a principal característica definidora da essência humana.

A essência humana, nesta perspectiva, só pode ser apreendida como um conceito dinâmico e histórico e sempre referido ao gênero e não ao indivíduo isolado, pois este apresenta-se, na particularidade histórica da sociedade capitalista, socialmente determinado por sua posição na organização social do trabalho.

Além dos debates travados por Marx com os economistas políticos, onde se evidencia alguns pressupostos dessa conceituação, recorre-se, ainda, nesse capítulo, às suas controvérsias filosóficas com Feuerbach e Hegel,

também expressos nos *Manuscritos* de 1844, nas *Teses sobre Feuerbach* e, de uma perspectiva histórico-filosófica, junto com Engels, n' *A Ideologia Alemã*. Nesses textos Marx expõe as bases da relação indivíduo e sociedade, tanto em sua crítica à forma como esta aparece e é pensada sob o capitalismo quanto ao seu conteúdo ontológico, que só se revelará numa forma social humanamente constituída.

Neste capítulo, portanto, objetiva-se analisar os fundamentos da crítica de Marx aos postulados liberais da relação indivíduo e sociedade evidenciando seus desdobramentos para o conceito de participação.

2.1 Crítica às concepções idealista e materialista vulgar da relação indivíduo e sociedade

Em sua crítica à dialética e à filosofia idealista hegelianas, Marx confronta-as ao materialismo de Feuerbach, reconhecendo neste o único crítico sério e o verdadeiro triunfador do pensamento de Hegel. Enquanto Hegel concebe o pensamento como produtor do homem, ou seja, a essência humana, “o homem, apenas como *consciência-de-si*”, como produto do espírito, Feuerbach consegue reconhecer “o homem real, individual, corporal” (MARX e ENGELS, 2008, p. 46), mesmo que apenas como objeto sensível, como “abstração do homem”, e não como “atividade sensível”.

Em Hegel, o homem efetivo, de carne, osso, sangue e suor, não é o sujeito, não é um ser natural objetivo. A *consciência-de-si* é o homem, isto é, o pensamento absoluto, o movimento da abstração pura do espírito é o sujeito, pois em sua acepção, segundo Marx (2004) “apenas o *espírito* é a verdadeira essência do homem, e a verdadeira forma do espírito é o espírito pensante, o espírito lógico, especulativo” (p.122). A *consciência-de-si* que é, antes de tudo, um predicado, uma qualidade do olho humano, da sensibilidade humana etc., enfim da essência humana, toma o lugar do sujeito e ordena ao homem – o

verdadeiro sujeito –, o papel de mera qualidade da consciência (p.125). O homem é, nesta perspectiva, o produto da sua consciência.

Para Hegel, o homem se exterioriza por meio do pensar, do trabalho “abstratamente espiritual” ou trabalho filosófico-especulativo. O trabalho é, assim, a “essência do homem que se confirma”. “O trabalho é o *vir-a-ser para si (Fürsichwerden) do homem* no interior da *exteriorização* ou como homem *exteriorizado*” (p.124). Segundo Marx (2004),

Hegel apreende o sentido *positivo* da negação referida a si mesma, e assim apreende o auto-estranhamento, a exteriorização da essência, a desobjetivação e a desefetivação do homem enquanto exteriorização da essência. (...) em resumo, ele apreende – no interior da abstração – o trabalho como o *ato de produção de si do homem* (...) como a *consciência genérica e vida genérica* vindo-a-ser (p.132, grifos do autor).

Nessa perspectiva, os objetos criados pelo homem, ou seja, os produtos objetivos da subjetividade humana, tais como a riqueza, o poder do Estado, o direito, a religião, a arte, a política etc. são considerados seres espirituais, formas de pensamento humano. Não são produtos da exteriorização da essência humana determinados pelas condições históricas, mas a própria essência humana exteriorizada; são, por conseguinte, o sujeito criador do homem. Segundo Marx (2004), quando Hegel

apreendeu, por exemplo, a riqueza, o poder de Estado etc. como a essência estranhada da essência *humana*, isso acontece somente na sua forma de pensamento. (...) Eles são seres de pensamento – por isso simplesmente um estranhamento do pensar *puro*, isto é, do abstrato-filosófico. O movimento todo termina, assim, com o saber absoluto. (...) O filósofo – portanto, ele mesmo uma figura abstrata do homem estranhado – se coloca como a medida do mundo estranhado. Toda a *história da exteriorização* e toda a *retirada (Zurücknahme)* da exteriorização não é, assim, nada além da *história da produção* do pensar abstrato, do [pensar] absoluto (...) do pensar lógico, especulativo (p.121, grifos do autor).

As forças essenciais humanas são, assim, apreendidas apenas na consciência, como “*pensamentos e movimentos do pensamento*”. Assim, para Hegel, a objetivação da essência humana é vista como sua própria alienação, ou seja, o próprio homem estranhando a si mesmo. Nesse sentido, o homem não estranha os objetos criados por ele em uma forma e um conteúdo determinados – que, na realidade efetiva, podem estar em oposição a ele –,

mas, antes, estranha a si mesmo por meio da afirmação dos seus objetos como sujeitos de sua sensibilidade, sua vida. Sua verdadeira vida humana está assentada nos seus objetos, tal qual eles se apresentam em sua aparência,

Pois o homem que reconheceu levar no direito, na política etc. uma vida exteriorizada, leva nesta vida exteriorizada, enquanto tal, sua verdadeira [vida] humana. A auto-asserção, autoconfirmação em *contradição* consigo mesma, tanto com o saber como com a essência (*Wesen*) do objeto é, portanto, o verdadeiro *saber* e a [verdadeira] *vida* (MARX, 2004, p.130, grifo do autor).

Hegel, portanto, não faz distinção entre o fato concreto da objetivação humana (exteriorização ou objetificação) e o processo de alienação, que é sempre determinado historicamente. Lukács (2003) elucida essa questão ao fazer alguns reparos à análise dos conceitos de alienação e objetivação desenvolvidos por Hegel nessa perspectiva de identificação entre ambos, argumentando que

A objetificação é, de fato, um modo de exteriorização insuperável na vida social dos homens. Quando se considera que na práxis tudo é objetificação, principalmente o trabalho, que toda forma humana de expressão, inclusive a linguagem, objetiva os pensamentos e sentimentos humanos, então torna-se evidente que lidamos aqui com uma forma universal de intercâmbio dos homens entre si. Enquanto tal, a objetificação não é, por certo, nem boa nem má: o correto é uma objetificação tanto quanto o incorreto; a liberdade, tanto quanto a escravidão. Somente quando as formas objetificadas assumem funções na sociedade, que colocam a essência do homem em oposição ao seu ser, subjagam, deturpam e desfiguram a essência humana pelo ser social, surge a relação objetivamente social da alienação e, como consequência necessária, todos os sinais objetivos de alienação interna (p.27).

Marx (2004) observa nessa concepção da objetivação humana enquanto confirmação da essência aparente do homem por meio da sua auto-alienação, a verdadeira raiz do “*fa/so* positivismo de Hegel ou de seu criticismo apenas aparente” (p.130). Em síntese, o falso movimento é o seguinte: ao pôr (exteriorizar, objetivar) o objeto, em seguida o negar (estranhar, alienar) e, depois, restaurá-lo (supra-sumir) negando-o e confirmando-o, tudo isso apenas no nível do pensamento, Hegel nada mais faz que supra-sumir apenas o “ser pensado”, mantendo-o intacto na realidade efetiva. Assim, por exemplo, “a propriedade privada *pensada* supra-sume-se no *pensamento* da moral” e não

transforma a realidade material e espiritual dos homens (MARX, 2004, p.131, grifos do autor). Para Lukács, esse é o paradoxo da filosofia hegeliana que “visa a superar no pensamento a sociedade burguesa, a despertar especulativamente para a vida o homem aniquilado nessa sociedade e por ela, mas, em seus resultados, não consegue mais do que a reprodução intelectual completa, a dedução *a priori* da sociedade burguesa¹⁰” (2003, p. 307).

Em que pese estas limitações do pensamento de Hegel, Marx reconhece, contudo, sua grandeza¹¹ em conceber a “autoprodução do homem como um processo” que se dá por meio do trabalho, posto que o filósofo “compreende a essência do *trabalho* e concebe o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado de seu próprio trabalho” (p.123).

Marx vai diferenciar-se radicalmente nesta concepção invertendo os termos analíticos de Hegel para conceber o homem como um ser objetivo, sujeito de si e da natureza sensível.

Segundo Marx (2004),

quando o homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais, assenta suas *forças essenciais* objetivas e efetivas como objetos estranhos mediante sua exteriorização (*Entäusserung*), este [ato de] *assentar* não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais *objetivas*, cuja ação, por isso, tem também que ser *objetiva*. O ser objetivo atua objetivamente e não atuaria objetivamente se o objetivo (*Gegenständliche*) não estivesse posto em sua determinação essencial (p126, grifos do autor).

A objetividade é, portanto, uma necessidade essencial do ser humano. O homem é parte da natureza e, como tal, um ser vivo sensível e carente que necessita buscar objetos fora de si para satisfazer suas necessidades vitais. Deste modo, o mundo natural não é apenas um ser outro para o homem, ele é a extensão de seu corpo orgânico, é seu “corpo inorgânico (...) com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer” (MARX, 2004, p.84). Isso

¹⁰ Para Lukács (2003) somente o “modo dessa dedução”, ou seja, o método dialético proposto por Hegel para a análise das antinomias não resolvidas pela filosofia precedente pôde apontar “para além da sociedade burguesa” (p.308).

¹¹ Outro aspecto positivo visto por Marx é que Hegel em sua análise especulativa e abstrata descobriu “as formas de pensamento, as categorias lógicas arrancadas do espírito *efetivo* e da natureza *efetiva*.” Encontrou os “conceitos determinados” como resultado do processo de trabalho (2004, p.133).

o faz um ser objetivo, que busca fora de si sua existência por meio de sua atividade objetiva essencial, ou seja, o trabalho.

Segundo Marx (2004):

O *homem* é imediatamente *ser natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como possibilidades e capacidade (*Anlagen und Fähigkeiten*), como pulsões; por outro, enquanto ser natural corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu *carecimento* (*Bedürfnis*), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais* (p.127).

Para Marx, esse nexos essencial existente entre o homem e a natureza, o produz como um ser natural dependente, objetivo, sensível, carente de objetos fora de si e que somente manifesta sua vida nesses objetos externos a ele. Esse processo de objetivação do homem, na medida em que o torna objetivo o faz um objeto para si mesmo. Deste modo, dirá Marx, além de ser natural, o homem é também humano, ou seja, é um ser que existe para si mesmo, é, também, objeto para si mesmo, é ser genérico, universal em relação aos demais seres da natureza.

Contudo, a natureza, seus objetos e processos, não estão imediatamente disponíveis à fruição humana, nem de modo objetivo nem subjetivamente. O homem deve apropriar-se de sua matéria, seus mecanismos e suas determinações essenciais, deve apropriar-se dela e transformá-la subjugando-a às suas necessidades. Esse processo dá origem ao próprio homem, à sua humanidade, originando, por conseguinte, a história. Para Marx, a “história é a verdadeira história natural do homem.” (2004, p.128) Ou, dito de outra forma: O homem se encontra sempre diante de uma história que é natural e de uma natureza que é histórica (2008, p. 44).

Aqui, Marx completa sua crítica fulcral ao pensamento de Hegel no que concerne ao conceito de homem, na medida em que se distancia de sua dialética idealista e ao mesmo tempo constrói novas bases para o materialismo feuerbachiano. Para Marx (2008), na sua 1ª *Tese sobre Feuerbach*, “o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal” (p.

99). Todavia, o materialismo de Feuerbach também não conhece “a própria atividade humana como atividade *objetiva*”. Os objetos da sensibilidade humana são apreendidos por esse materialismo como *intuição* da natureza sensível e não como *práxis*, ou seja, não como “atividade prático-crítica” dinâmica e historicamente determinada, uma “*práxis revolucionária*” (p.99). Isto significa que Feuerbach imprime um caráter estático à sua análise, quando concebe o homem como ser passivo, simples produto “das circunstâncias e da educação” (3ª Tese, p. 100). Um ser imediatamente coincidente com a sua essência humana, esta entendida abstratamente como algo fixo e “inerente ao indivíduo isolado”. Segundo Marx e Engels (2008), Feuerbach

desenvolve a idéia de que o *ser* de um objeto ou de um homem é igualmente sua essência; que as condições de existência, o modo de vida e a atividade determinada de uma criatura animal ou humana são aqueles em que a sua “essência” se sente satisfeita (p.42).

Para Marx, todavia, a essência humana “é o conjunto das relações sociais” (6ª Tese, p. 101). Com essa concepção Marx funda as bases do novo materialismo, o materialismo humanista¹², naturalista, histórico e dialético. Nele, a essência humana é construída historicamente a partir da relação dos homens com os outros homens e com a natureza. O homem, para ele, é um ser natural, humano e, portanto, social. A sociedade é a suprema realização da naturalidade do homem. A síntese dessa relação entre homem, natureza e sociedade é assim exposta por Marx (2004):

a essência humana da natureza está, em primeiro lugar, para o homem social; pois é primeiro aqui que ela existe para ele na condição de elo com o homem, na condição de existência sua para o outro e do outro para ele; é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana. É primeiro aqui que a *sua existência natural se lhe tornou a sua existência humana* e a natureza [se tornou] para ele o homem. Portanto, a sociedade é a unidade essencial completada (*vollendete*) do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito (p.106).

¹² O humanismo de Marx, segundo Lukács (2003), difere de todas as outras formulações anteriores que também tinham como pressuposto metodológico o “homem como medida de todas as coisas”. Em Marx, o homem não é “absolutizado abstratamente” mas é sempre visto como “membro de uma totalidade concreta”, membro de uma sociedade, concebido dialeticamente como um “ser” e um “não ser” que somente “se manifestam no processo concreto e real de desenvolvimento do capitalismo” (p. 377-379).

Nesse pensamento, não há lugar para a idéia de um homem natural isolado, auto-suficiente, fixado no tempo e no espaço, eternamente imutável. A essência humana é um atributo do homem que humaniza a própria natureza, mas que faz isso apenas em relação com outros homens. A natureza é condição de humanização. É o fato de o homem ter que subjugar a natureza às suas necessidades que o torna um homem social e, por conseguinte, humaniza a natureza, dando a ambos feições humanas. Sem diferenciar-se da natureza o homem não se torna homem, não se humaniza, não cria o mundo humano, social.

Essa indiferenciação, no entanto, não ocorre de forma unilateral, negando completamente o ser natural, mas antes utiliza-se das forças naturais, realiza nelas o potencial humano inerente ao homem animal. Contudo, para enfrentar essas poderosas forças naturais e construir o mundo humano ele necessita relacionar-se com outros. Assim, somente em sociedade a relação do homem com a natureza, uma relação metabólica e eterna, se completa, formando uma unidade em que o natural se humaniza e o humano se naturaliza.

2.2 O desenvolvimento do ser social do homem

Conforme discutido acima a objetividade do homem decorre do fato dele ter objetos fora de si para satisfazer suas carências imediatas e mediatas, ou seja, porque necessita da natureza sensível para se realizar objetiva e subjetivamente, produzindo, com isso, também a necessidade do outro, de um terceiro ser que o reconheça como ser objetivo. “Pois”, argumenta Marx, “tão logo existam objetos fora de mim, tão logo eu não esteja só, sou um *outro*, uma *outra efetividade* que não o objeto fora de mim. Para este terceiro objeto eu sou, portanto, uma *outra efetividade* que não ele, isto é, [sou] seu objeto” (2004, p. 127-128). E completa: “a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente *objetiva, efetiva*, pela sua relação com o outro homem” (2004, p.86).

O homem é, nesta acepção, essencialmente um ser social. A humanidade do homem só se revela em sociedade. O homem social é o ser humano que se objetiva. A existência humana é uma existência social. É uma relação de constituição recíproca, pois, nas palavras de Marx (2004, p. 106) “*assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele*”. Isso não significa, contudo, alerta Marx, que “a atividade social e a fruição social” sejam imediatamente comunitárias, ou seja, que para ser social elas devam se efetivar de imediato na relação com os outros homens. Não é apenas isto. Isto já é a confirmação de um fato essencial. Trata-se, na verdade, do fato ontológico de que “a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social” (p.107, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a própria consciência universal do homem “é apenas a figura *teórica*” do seu ser social. Sua “consciência genérica” “confirma sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva” (p.107). Na crítica ao idealismo neo-hegeliano, Marx e Engels assim sintetizam esse entendimento:

a consciência é, portanto, de início, um produto social (...) é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível *mais próximo* e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é ao mesmo tempo a consciência da natureza... (MARX e ENGELS, 2008, p.25).

Os pressupostos marxiano desse fato ontológico¹³ talvez se clareiem mais numa breve passagem em que Marx (2004) contrapõe a riqueza e a miséria da economia política à riqueza e miséria que, sob o socialismo, ganham “uma significação *humana* e, portanto, social” (p.113). Marx argumenta que, no socialismo, a pobreza do homem “é o elo passivo que deixa sentir ao

¹³ Segundo Lukács (1979) “a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do „darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a *práxis* social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais” (p. 17). Essência não é aqui entendida como algo imutável, fixo, sem história. Ao contrário, a essência do ser social se desenvolve continuamente. Segundo Lessa (2005), Lukács ilumina a compreensão de que em Marx “a essência humana é tão histórica”, ou seja, tem passado, presente e futuro, “quanto qualquer outra dimensão da existência humana” (p.3).

homem a maior riqueza, o *outro* homem como necessidade (*Bedürfnis*).” A riqueza humana, portanto, se constitui como “necessidade interior (*Notwendigkeit*), como *falta* (*Not*)”. Em síntese, “o homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida” (p.113, grifos do autor).

A formação desse homem totalmente humanizado, ou do “homem *plenamente rico e profundo*” (p.111), que só se realiza em associação com os outros, é uma produção da sociedade que tomou a riqueza da essência humana como seu objeto. Não é, de modo algum, obra de uma sociedade que tem a propriedade privada e os lucros do capital como seu fundamento último e único, ou seja, uma sociedade que tem o trabalho como uma atividade “totalmente estranha a si, ao homem e à natureza” e que produz um objeto “como capital, no qual toda determinidade natural e social do objeto está *extinta*” (Marx, 2004, p.93, grifo do autor).

Marx (2004) enfatiza, ainda, que os próprios sentidos humanos são determinados socialmente. Segundo ele

os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que (...) as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas* (...). Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada* (p.110).

Portanto, apenas em sociedade o homem se realiza em sua humanidade, desenvolve os seus sentidos humanos e pode, finalmente, individualizar-se. A individualidade do homem somente se efetiva quando “todos os objetos tornam-se [a] *objetivação* de si mesmo para ele”, quando estes objetos o realizam e o confirmam enquanto homem, ser genérico, e enquanto indivíduo (p.110).

Na perspectiva marxiana, portanto, a idéia moderna do indivíduo egoísta, isolado e auto-suficiente é desmascarada em sua falsidade; desvela-se o ocultamento desse fato ontológico real. Pois o indivíduo, mesmo quando isolado de sua comunidade, sem relações imediatas com seus semelhantes, é

ser social. Por isso, opor o indivíduo à sociedade apenas oculta sua necessária participação no processo de construção de todas as esferas sociais. Marx (2004) chama atenção para essa questão de modo incisivo:

acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida (...) é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal* (p. 107, grifos do autor).

Na *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2003) enfatiza, mais uma vez, que “toda e qualquer produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no quadro e por intermédio de uma forma de sociedade determinada” (p.231). Ao postular esse caráter duplamente natural e social da produção da vida pelo indivíduo, Marx critica os economistas políticos que idealizaram um indivíduo natural, isolado, vivendo e combatendo sozinho a natureza em busca de sua sobrevivência. Essas “robinsonadas”, idealizadas por Smith e Ricardo, dentre outros, não passam de ficções que antecipam o indivíduo da triunfadora sociedade burguesa do século XVIII. Segundo Marx, para os economistas esse indivíduo

surge como um ideal que teria existido no passado. Vêem nele não o resultado histórico, mas o ponto de partida da história, porque consideram este indivíduo como algo natural, conforme com a sua concepção de natureza humana, não como um produto da história, mas como um dado da natureza (MARX, 2003, p. 226).

Marx observa, a despeito desse isolamento do indivíduo, que, paradoxalmente, “quanto mais se recua na história, mais o indivíduo (...) se apresenta num estado de dependência, membro de um conjunto mais vasto” (p.226). A transformação da sociedade em simples meio de realização dos objetivos particulares dos indivíduos vivendo isoladamente e, portanto, uma necessidade exterior ao seu ser, ocorreu, sobretudo, com a instituição total da sociedade burguesa. Contraditoriamente, essa sociedade que individualiza e isola é exatamente aquela que atingiu faticamente “seu máximo desenvolvimento”. Esse fato reforça a idéia, segundo Marx (2003) de que “o

homem é, no sentido mais literal, um *dzôon politikhón*, não só um animal sociável, mas um animal que só em sociedade pode isolar-se” (p.226).

O indivíduo particular não é somente ele mesmo. Ele é, também e ao mesmo tempo, uma coletividade, uma totalidade que externa e confirma a generalidade do ser social do homem. Indivíduo e gênero são uma unidade. O indivíduo expressa em sua existência todo o gênero humano que, por sua vez, determina o próprio indivíduo. O indivíduo é, em uma palavra, “um ser *genérico determinado*”¹⁴ (p.108). Nessa acepção, Marx (2008) critica o pensamento Feuerbachiano que, segundo ele, toma o ser humano “como universalidade interna, muda” (6ª Tese, p. 102) que de modo natural faz a ligação entre os indivíduos. Isto porque Feuerbach não o considera como pertencente a “uma forma social determinada” (7ª Tese, p.102), mas, antes, o absolutiza como ser genérico universal e abstrato.

2.2.1 A historicidade do ser social

A forma social determina o indivíduo e, ao mesmo tempo, é determinada pela forma do indivíduo. Essa reciprocidade é expressa por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, quando consideram que a forma de produção social da vida é muito mais que apenas “a reprodução da existência física dos indivíduos”, mas é “um *modo de vida determinado*”, pois

a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (2008, p. 11).

¹⁴ No ensaio de Marx sobre o trabalho alienado, constante dos *Manuscritos* de 1844, há uma clara exposição sobre em que consiste o ser genérico do homem. O fato do homem viver da natureza inorgânica e fazer dela um objeto de sua atividade vital, não de modo imediato, adaptativo, como fazem os animais, mas de modo consciente e livre é o que determina sua generalidade. Portanto, a “atividade vital consciente” distingue o homem e faz dele “um ser genérico”. Marx acrescenta ainda que o homem “somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre.” (2004, p.84) Ao tomar a natureza e a si mesmo como objetos de sua atividade teórica e prática o homem “se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*” (p.85).

A atividade vital consciente dos indivíduos – sua externalização de vida e objetivação de sua essência humana, o trabalho –, portanto, é determinada pelo conjunto das forças produtivas presentes num particular período histórico. São as condições de existência já prontas que prescrevem aos indivíduos o ponto de partida do desenvolvimento e estabelecem os limites de sua ação. Esses determinantes constituem a história do homem. Toda a produção do homem, da sua vida genérica e individual, se dá, portanto, na história.

A concepção idealista da história, que atribui ao pensamento puro, à “imaginação” ou à “representação” que os homens têm de si, a força determinante de sua vida é tão fantasiosa quanto a concepção materialista da história que não toma o homem real, objetiva e subjetivamente ativo, em interação metabólica com a natureza, mas apenas apreende o mundo sensível como intuição do imediato, como “um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo” (MARX e ENGELS, 2008, p.43). Ou seja, um materialismo sem história. Em Feuerbach, por exemplo, argumentam Marx e Engels, quando a história aparece ele deixa de ser materialista, e quando é materialista a história fica de fora (p.76).

Essa concepção a-histórica, segundo Marx e Engels (2008), não compreende que os homens e a consciência do seu mundo sensível são produtos da atividade vital humana, isto é, o trabalho de indivíduos determinados, atuando sob condições determinadas e que “estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas” (p.18). Assim, o pensamento, a ciência, a estrutura das relações sociais, a política, o Estado, a arte etc., enfim todos os objetos sensíveis da existência humana são obra desse processo de desenvolvimento prático dos homens. Segundo os autores,

a história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente (2008, p. 46-47).

Quando o desenvolvimento do modo de produção capitalista, pela circulação e divisão do trabalho, amplia as esferas singulares e destrói o

isolamento primitivo dos povos, dirão Marx e Engels, “a história transforma-se em uma história mundial” (p.47). Essa transformação evidencia-se, pelo exposto, como produto de uma ação material, pela ação econômica dos homens. Essa determinação¹⁵, contudo, é importante ressaltar, não é unilateral, como observado pelos leitores mecanicistas de Marx, que o classificaram como economicista ou estruturalista, ou na visão dos próprios marxistas que assim o traduziram. No pensamento marxiano, de fato, as condições materiais que condicionam¹⁶ toda a estrutura social determinam a consciência; todavia, também estas condições são determinadas pelas formas sociais da consciência. Por meio do trabalho, que é a atividade consciente livre do homem, a consciência torna-se concreta, real, deixa de ser meramente fenomênica, para transformar a natureza e, por conseguinte, transformar a si mesma. Goldmann (1979) observou a esse respeito que, em Marx, não há preponderância dos fatores econômicos sobre as demais esferas da vida social, mas sim “uma totalidade estruturada” que se desenvolve historicamente. Se, contudo, no nível do pensamento e do comportamento dos indivíduos há uma primazia dos fatores econômicos sob os demais aspectos da vida, isto deve-se, segundo o autor, à “pobreza das sociedades primitivas” e à divisão das classes sociais que obrigaram os homens a “dedicar a maior parte de sua atividade à resolução dos problemas referentes à produção e à distribuição das riquezas materiais”. Isto, segundo Goldmann, não significa uma primazia absoluta, mas apenas uma condição historicamente determinada “que desaparecerá naturalmente, no dia em que a aquisição de riquezas materiais

¹⁵ O conceito de determinação na teoria marxista foi sempre um problema que originou diversas controvérsias teóricas fora e dentro do próprio marxismo. Ele foi interpretado por um determinado marxismo como “leis’ de um sistema externo objetivo de economia”, que a tudo subordina (WILLIAMS, 1979, p.89). Essa objetividade abstrata é a base da leitura economicista. Uma outra interpretação – possibilitada pela argumentação de Engels de que “Nós mesmos fazemos a história, mas, em primeiro lugar, sob pressupostos e condições muito definidas” (ENGELS apud WILLIAMS, 1979, p.89) – é, segundo Williams, a de determinação como “predomínio de condições objetivas em qualquer momento determinado do processo”, isto é, como “fixação de limites” (p.89) e “também a existência de pressões” (p.91) que compõem o todo social. Nessa compreensão a sociedade é a limitadora da “realização social e individual” e também “um processo constitutivo com pressões muito poderosas que se expressam em formações políticas, econômicas e culturais e são internalizadas e se tornam „vontades individuais’, já que tem também um peso de „constitutivas” (WILLIAMS, 1979, p.91).

¹⁶ Segundo Boron (2003) na famosa passagem em que Marx afirma que “o modo de produção da vida material determina [*“bedingen”*, em alemão] o processo da vida social, política e espiritual em geral”, frequentemente utilizada como um certificado científico do determinismo economicista de Marx, é resultado de um erro de tradução do texto alemão para o espanhol.

passará – graças ao desenvolvimento das forças produtivas e a uma transformação da estrutura social – para segundo plano na atividade dos indivíduos. É o famoso „salto’ do reino da necessidade ao reino da liberdade” (p.111).

Observa-se, portanto, que em Marx o homem é definido como um ser social e histórico. Que o fundamento real desse fato ontológico é o trabalho, a atividade prático-sensível dos homens, que é a base real sobre a qual o homem produz-se ao produzir o mundo humano, isto é, a história do mundo. Deste modo, a determinação do ser social, ou seja, da essência humana do homem, é obra das condições de existência produzidas pelo próprio homem em sua atividade vital consciente, em sua busca pela produção da vida – sua enquanto indivíduo social e da espécie como um todo. É pelo trabalho que essas condições são produzidas. O trabalho é, portanto, a categoria ontológica fundamental da constituição do ser social do homem. A seguir serão analisados os desenvolvimentos históricos dessa atividade vital e sua determinação do ser social do homem no estágio mais desenvolvido da história da humanidade.

2.3 O trabalho e a determinação do ser social do homem na modernidade capitalista: a reificação da participação

Marx e Engels enfatizam, em *A Ideologia Alemã*, que a existência humana tem como pressuposto fundamental o fato de que antes de qualquer coisa os homens precisam criar as condições de sua vida, que é comer, beber, morar, vestir etc., para, então, começar a fazer a sua própria história. Ou seja, os homens precisam satisfazer, primeiramente, as necessidades biológicas do seu ser natural para obter as condições de produzir sua existência social. Ao satisfazer essas primeiras necessidades vitais naturais, outras necessidades vão surgindo e, assim, a vida humana, a história social, vai se construindo. Mas, é igualmente fundamental que os homens reproduzam-se, proliferem a espécie e gerem novas relações sociais.

Esse movimento, em que a dupla relação natural e social constitui a produção e a reprodução da vida humana, é sintetizado em toda a sua complexidade na atividade vital consciente que objetiva aquilo que subjetivamente compõe todo o potencial humano, isto é, o trabalho.

O processo de objetivação humana por meio do trabalho é o que permite ao homem se autonomizar frente a natureza, buscando aí a satisfação de suas necessidades físicas e espirituais, objetivas e subjetivas. O ato pelo qual o homem produz o seu mundo é o ato determinante de sua existência. É aquilo que o distingue dos outros animais constantes na natureza. Assim, o trabalho humano difere qualitativa e quantitativamente do trabalho dos animais pela determinação consciente, pelo jugo das forças naturais – as do seu corpo e as da própria natureza – aos ditames da consciência humana, que se apropria da matéria natural para transformá-la conforme ao projeto idealizado conscientemente, a fim de produzir objetos que satisfaçam necessidades humanas, ou seja, produzir valores de uso. Marx, em *O Capital*, assim esclarece esse processo consciente:

pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (1988, p.142-143).

Esse ato da vontade humana orientado a um fim realiza na matéria natural seu objetivo. A transformação da forma natural em produto para satisfação de necessidades humanas é o objetivo final, no qual todo o processo se encerra. Nessa forma geral – abstraída de qualquer forma social no qual o mesmo venha a se desenvolver – o processo de trabalho apresenta-se como uma positividade que revela toda a essência humana. O trabalho, nessa perspectiva, é “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1988, p. 50).

Viu-se antes que essa concepção universal do trabalho como “autoprodução do homem”, como “humanização do homem”, Marx apanha de Hegel. A parcialidade de Hegel, contudo, é percebida por Marx – que o identifica aí ao ponto de vista dos economistas políticos – quando ele concebe o trabalho “como a essência do homem que se confirma”, vendo apenas “o lado positivo do trabalho, não seu lado negativo” (2004, p. 124).

Do lado dos economistas políticos, como Adam Smith e David Ricardo, Marx observa que eles não conseguiram compreender que o trabalho adquire formas sociais determinadas, conforme as relações que se estabelecem entre os homens na produção e reprodução da vida. Para Marx, eles tomaram a forma capitalista da produção de mercadorias como “a forma” universal do trabalho e, por isso, confundiram o processo de trabalho em geral com o processo de trabalho específico da forma social capitalista, ou seja, com o processo de valorização do capital. Neste aspecto Resende (2009) observa que,

ao tomar a forma capitalista de produção, que é tão somente um modo particular de produção, pela universalidade da atividade produtiva, a economia política não pôde compreender a raiz do trabalho constituída sob essa forma de produção específica. Porque tomara a expressão singular pelo universal, a parte pelo todo, e imprimira a suas análises um caráter parcial e a-histórico, não pôde apreender o conteúdo essencial da sociedade (p.49).

O processo de trabalho em sua forma geral é o trabalho útil, concreto, que cria valores de uso, isto é, objetos que vão satisfazer necessidades humanas. Ele é “dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim” (MARX, 1988, p.53). É a realização da humanidade do homem no mundo natural, “mediação ontologicamente fundamental da condição do ser homem” (RESENDE, 2009, p. 51).

Para a satisfação das diferentes necessidades humanas, criadas historicamente, é imprescindível a existência de diferentes formas de trabalho útil, uma divisão social do trabalho. Contudo, na divisão que se opera na sociedade capitalista, o valor de uso, produzido para a satisfação de determinadas necessidades individuais e que, para isso, deve ser objeto de troca entre os diferentes indivíduos produtores nos diversos ramos produtivos,

torna-se uma mercadoria. Como mercadoria o valor de uso adquire novas características, não físicas – pois fisicamente ela continua a ter a mesma forma de antes – mas na sua manifestação metafísica ela adquire outra forma de valor, um valor socialmente determinado pelas relações de produção e troca estabelecidas. Segundo Marx,

o valor de uso de cada mercadoria encerra determinada atividade produtiva adequada a um fim, ou trabalho útil. Valores de uso não podem defrontar-se como mercadoria, caso eles não contenham trabalhos úteis qualitativamente diferentes. Numa sociedade cujos produtos assumem, genericamente, a forma de mercadoria, isto é, numa sociedade de produtores de mercadorias, desenvolve-se essa diferença qualitativa dos trabalhos úteis, executados independentemente uns dos outros, como negócios privados de produtores autônomos, num sistema complexo, numa divisão social do trabalho (1988, p. 50).

Somente nesse estágio do trabalho, socialmente dividido e criador de mercadoria para a troca, que a economia política passa a reconhecê-lo como pertencente ao seu domínio. Ou quando “o trabalho que se manifesta no valor de troca é o trabalho do indivíduo isolado” tornando-se social apenas ao assumir a forma do seu contrário imediato, ou seja, “a forma da generalidade abstrata” (MARX, 2003, p.19). O que essa ciência não considera é que

o produto de trabalho é em todas as situações sociais objeto de uso, porém apenas uma época historicamente determinada de desenvolvimento – a qual apresenta o trabalho despendido na produção de um objeto de uso como sua propriedade „objetiva’, isto é, como seu valor – transforma o produto de trabalho em mercadoria (MARX, 1988, p.63).

No âmbito da economia política, contudo, o valor de uso possui uma determinação apenas formal, constitui tão somente “a base material sobre a qual se manifesta de modo imediato uma relação econômica determinada, o *valor de troca*” (MARX, 2003, p.12). Nesta relação, toda a substância social do trabalho bem como suas particularidades essenciais são abstraídas. O trabalho humano torna-se meramente dispêndio de força de trabalho do cérebro, dos músculos, das mãos, etc., e é reduzido ao seu aspecto apenas quantitativo de sua duração em tempo necessário para a produção de um objeto de uso. Neste sentido, afirma Marx:

em relação ao valor de uso o trabalho contido na mercadoria vale apenas qualitativamente, em relação à grandeza do valor ele vale só quantitativamente depois de já reduzido a trabalho humano, sem outra qualidade. Lá, trata-se *do como* e *do quê* do trabalho, aqui *do seu quanto*, da sua duração temporal (1988, p.52, grifos meus).

A redução do produto do trabalho humano à forma mercadoria¹⁷, especificamente ao seu aspecto meramente quantitativo do tempo de trabalho necessário à sua produção, abstraindo suas qualidades humanas e sociais e apagando a “individualidade dos trabalhadores” (MARX, 2003, p.13), transforma também o trabalho útil e concreto em um “trabalho simples, uniforme, geral e abstrato” que iguala todas as mercadorias à sua forma de valor. Segundo Marx (1988),

se abstraímos [do produto do trabalho] o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do padeiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (p.47).

Assim, quando a forma geral do produto do trabalho humano assume a forma mercadoria é porque a própria relação entre os homens, as relações sociais como um todo, já estão impregnadas da lógica mercantil, ou conforme Lukács (2003, p. 207), quando “é absolutamente necessário que a sociedade aprenda a satisfazer todas as suas necessidades sob a forma de troca de mercadorias”. Nessa sociedade, a indiferenciação do trabalho humano, ou nas palavras de Marx (1988), a “gelatina de trabalho humano indiferenciado” (p.64), no qual se transforma o trabalho útil e concreto, ocorre em favor unicamente da produção de valor, ou seja, de mercadorias permutáveis num mundo de relações sociais mercantis. Um mundo em que, ironiza Marx (1988), a

¹⁷ Toda mercadoria possui uma dupla forma, adverte Marx: ela é uma forma natural, que se apresenta como valor de uso, isto é, um objeto tangível que satisfaz necessidades, e, ao mesmo tempo, é uma forma valor, não perceptível fisicamente, mas que possui uma objetividade de valor apenas determinada socialmente por meio do *quantum* de trabalho simples e abstrato nela depositado. Esse enigma do valor que se esconde na forma da mercadoria ganha sua expressão máxima na forma comum de valor, ou seja, a forma dinheiro (MARX, 1988, p. 53-54).

mercadoria é cidadã e seu valor geral é sua “expressão social”; pode-se acrescentar ainda que, neste mundo, o indivíduo trabalhador não passa de uma abstrata força de produção ou meramente um consumidor.

Neste ponto a crítica de Marx a Aristóteles é elucidativa, pois demonstra que são as relações estabelecidas na organização e divisão social do trabalho que determinam a posição social do produto do trabalho humano. Uma sociedade que tinha por base o trabalho escravo e, portanto, a desigualdade entre os homens, como a sociedade grega ao tempo do filósofo, não poderia jamais homogeneizar todos os trabalhos e, disto, extrair uma base sólida na igualdade para a forma do valor das mercadorias produzidas. Por isso, dirá Marx, Aristóteles não conseguiu decifrar o enigma do valor da mercadoria, pois

o segredo da expansão de valor, a igualdade e equivalência de todos os trabalhos, porque e na medida em que são trabalho humano em geral, somente pode ser decifrado quando o *conceito de igualdade humana* já possui a consciência de um preconceito popular. Mas isso só é possível numa *sociedade na qual a forma mercadoria é a forma geral do produto de trabalho*, por conseguinte também a *relação das pessoas umas com as outras enquanto possuidoras de mercadorias é a relação social dominante* (1988, p.62, grifos meus).

O importante a fixar dessa análise é o caráter essencialmente histórico das relações sociais¹⁸ que transformaram o produto do trabalho humano em mera mercadoria avaliada quantitativamente pelo tempo de trabalho investido em sua produção. Marx reconheceu nesta abstração do trabalho que se objetiva no valor da mercadoria uma “natureza positiva” na medida em que todos os trabalhos reais foram reduzidos à “sua característica comum de trabalho humano, ao dispêndio de força de trabalho do homem”, o que deixou evidenciar que é precisamente esse “caráter humano geral do trabalho” que

¹⁸ Esse é um aspecto fundamental do método de Marx, sua crítica histórica das formações sociais. Essa crítica, segundo Lukács (2003), dissolveu o “caráter fixo, natural e não realizado das formações sociais”, dado pela economia e pela filosofia clássicas, ao tratar da busca da “*história dessas formas*, sua transformação *como* formas da reunião dos homens em sociedade, como formas que, iniciadas a partir de relações econômicas objetivas, dominam todas as relações dos homens entre si (e assim também as relações dos homens consigo mesmo, com a natureza etc.)” (p.136) O conceito de história em Marx, ainda segundo Lukács, não é entendido como um “acontecimento enigmático que se efetua *sobre* os homens e *sobre* as coisas” (p. 371, grifos do autor), mas é antes visto como “o produto (...) da atividade dos próprios homens”. Nesse pensamento, “*a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas de objetivação que moldam a existência do homem*” (LUKÁCS, 2003, p. 371, grifos do autor).

constitui a verdadeira expressão do valor geral das mercadorias, isto é, seu “caráter especificamente social” (1988, p.67).

O reconhecimento do caráter social da mercadoria, contudo, é fruto de uma análise radical sobre a gênese e desenvolvimento histórico do trabalho e das relações sociais que a produzem. Pois a mercadoria, em sua imediatividade, em sua materialidade física aparece como “uma coisa trivial, evidente” e não deixa revelar que, na verdade, é “uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas” (p. 70). Ou seja, nas relações sociais capitalistas a mercadoria esconde seu verdadeiro caráter de produção humana e aparece como algo independente do homem, como um ser com vida própria que determina suas próprias grandezas de valor e regras de intercâmbio.

O mistério que envolve a mercadoria advém da sua própria forma, visto que enquanto valor de uso seu aspecto físico já denuncia o que ela é e as relações de troca direta dos produtos do trabalho em sua forma de valor de uso também não esconde nada, é produto do trabalho de um homem que se troca por produto do trabalho de outro homem. Todavia, ao se transformar em mercadoria, esse produto “se transforma numa coisa fisicamente metafísica” (p.70) que mistifica seu caráter de produto do trabalho social. Isto, segundo Marx (1988), significa que enquanto mercadoria o valor de uso adquire novas características, metafisicamente manifesta na forma valor, um valor socialmente determinado pelas relações de troca estabelecidas independentemente dos seus produtores isolados. Nesta forma, perante o cérebro dos seus produtores, ela reifica as relações entre os homens e os produtos do seu trabalho. Esse processo de reificação é assim demonstrado por Marx (1988):

o misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (p.71).

Essa relação social estranhada dos homens com os produtos do seu próprio trabalho e entre si mesmos enquanto produtores lhes aparecem à consciência na “forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Isto Marx denomina de “o fetichismo que adere aos produtos de trabalho” (p.71). O fetiche da mercadoria é, portanto, o segredo guardado na forma social da produção capitalista burguesa. Um processo de produção mecanizado e racionalizado em seus mínimos detalhes, realizado por trabalhos parciais de indivíduos isolados e independentes, que somente entram em relação no mercado de trocas – um mercado no qual os produtos adquirem um “valor socialmente igual”, mesmo que materialmente sejam diferentes. Nesse processo total, ocorre uma fragmentação do objeto da produção e, conseqüentemente, também do sujeito dessa produção, claramente demonstrado por Lukács (2003) na citação abaixo:

como consequência do processo de racionalização do trabalho, as propriedades e particularidades humanas do trabalhador aparecem cada vez mais como *simples fonte do erro* quando comparadas com o funcionamento dessas leis parciais abstratas, calculado previamente. O homem não aparece, nem objetivamente, nem em seu comportamento em relação ao processo de trabalho, como o verdadeiro portador desse processo; em vez disso, ele é incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que já se encontra pronto e funcionando de modo totalmente independente dele, e a cujas leis ele deve se submeter (p.203-204, grifos do autor).

Assim, tanto os produtos quanto os seus produtores somente aparecem como sociais, estabelecendo relações entre si e com os outros, no momento do intercâmbio num mercado comum, com isso apagando, na consciência do trabalhador, o fato de que mesmo esse trabalho privado, mecanizado e racionalizado já é uma relação social determinada e de que, no geral, ele “forma o trabalho social total” que produz todas as mercadorias disponíveis no mercado, regula seus preços e estabelece as regras tanto de produção quanto de distribuição e consumo. Aos produtores, no entanto, as relações sociais aí estabelecidas aparecem, afirma Marx (1988), “não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre as coisas” (p.71).

A solução do “enigma do fetiche da mercadoria” revela, portanto, que é o complexo de relações sociais de produção estabelecidas num determinado tempo histórico com suas bases fundadas no trabalho atomístico dos homens e direcionada especificamente para a troca, que tem obscurecido o caráter social do valor da mercadoria e a elevado, no nível da consciência dos homens, a uma condição de autonomia e independência frente ao seu produtor. Revela, ainda, os mecanismos, as mediações, os detalhes mais íntimos do processo de reificação das relações sociais e da consciência dos homens, próprio desse modo de organização da produção da vida social. Marx comprova em sua análise que, na verdade, a substância de valor da mercadoria não é uma dádiva da sua objetividade física, mas é convencionalizada socialmente pela equiparação dos diferentes trabalhos que a produziu. Para Marx, o ocultamento é inconsciente, pois os homens,

ao equiparar seus produtos de diferentes espécies na troca, como valores, equiparam seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Não o sabem, mas o fazem. Por isso, o valor não traz escrito na testa o que ele é. O valor transforma muito mais cada produto de trabalho em um hieróglifo social. Mais tarde, os homens procuram decifrar o sentido do hieróglifo, descobrir o segredo de seu próprio produto social, pois a determinação dos objetos de uso como valores, assim como a língua, é seu produto social (1988, p.72).

O segredo da mercadoria, que é ainda uma forma simples e geral da produção burguesa, tem sua mística elevada à potência máxima na sua forma acabada de realização histórica que é o dinheiro¹⁹. Nesta forma realizada, dirá Marx, são apagados da consciência dos homens todos os vestígios de que são as relações sociais estabelecidas entre os produtores que determinam toda a substância de valor monetário. Em análises anteriores ao *Capital*, Marx já observara esse caráter mistificador do dinheiro, enfatizando sua força unificadora da sociedade nos seguintes termos:

¹⁹ O ponto alto desta reificação, ou “a inversão e a coisificação das relações de produção na mais alta potência”, segundo Marx, é expresso pela fórmula $D - D'$ que é “a forma portadora do juro, forma simples do capital que tem como condição de sua própria reprodução a capacidade do dinheiro, ou seja, da mercadoria, de valorizar seu próprio valor, independentemente da reprodução – mistificação do capital sob sua forma mais gritante. Para a economia vulgar, que quer representar o capital como fonte autônoma e de criação do valor, essa forma é naturalmente abençoada, pois nela a fonte do juro não é mais reconhecida, nela o resultado do processo capitalista de produção – separado do próprio processo – adquire uma existência autônoma” (MARX, 1988, p. 85).

se o *dinheiro* é o vínculo que me liga à vida humana, que liga a sociedade a mim, que me liga à natureza e ao homem, não é o dinheiro o vínculo de todos os *vínculos*? Não pode ele atar e desatar todos os laços? Não é ele, por isso, também o *meio* universal de *separação*? ele é a verdadeira *moeda divisionária* (*Scheidemünze*), bem como o verdadeiro *meio de união*, a força *galvano-química* (*galvanochemische*) da sociedade (MARX, 2004, p.159, grifos do autor).

O fato de o dinheiro representar a medida geral do valor de troca, ou seja, ter se consolidado como o equivalente geral de todas as mercadorias, empresta-lhe a aparência de que é ele, por si e em si, que determina todas as propriedades quantitativas de cada mercadoria particular, assim como as propriedades qualitativas das relações sociais. Segundo Marx, “é exatamente essa forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente vela, em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sociais entre os produtores privados” (1988, p. 73). Marx, contudo, em sua análise revela o segredo: “Dinheiro, como medida de valor, é forma necessária de manifestação da medida imanente do valor das mercadorias: o tempo de trabalho” (1988, p. 86). É, portanto, produto social, criação humana, manifestação de relações sociais determinadas. Sua aparente dominação é fruto de “uma formação social em que o processo de produção domina os homens, e ainda não o homem o processo de produção” (p.76).

Esse processo desvelado por Marx, pelo qual a realidade apresenta-se à consciência dos homens revestida de um caráter místico e que atribui às relações entre os homens na produção a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho humano, e não entre os produtores, constitui a base do processo de reificação, estudado de modo mais sistemático por Lukács (2003). Para este autor, a reificação desfigura a práxis humana ao inverter propriedades: atribui às coisas propriedades humanas e aos humanos as propriedades das coisas; abstrai dos sujeitos humanos suas propriedades humanas e os identifica a objetos inertes. Trata-se de uma coisificação daquilo que é especificamente humano. A ausência de consideração dos elementos especificamente humanos nas relações sociais, da subsunção dos elementos qualitativos pelos quantitativos, causa sérios problemas à participação ativa e consciente do indivíduo na constituição da sociedade.

Para Goldmann (1979) esse é um fenômeno fundamental da sociedade capitalista, qual seja, “a transformação das relações humanas qualitativas em *atributo quantitativo das coisas inertes*, a manifestação do trabalho social necessário empregado para produzir certos bens como *valor*, como *qualidade objetiva desses bens*” (p.122, grifos do autor). E isso não se constitui em um fato isolado que se manifesta apenas na vida social, mas “se estende progressivamente ao conjunto da vida psíquica dos homens, onde ela faz predominar o abstrato e o quantitativo sobre o concreto e o qualitativo” (p.122).

Em seu relacionamento com o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, o indivíduo reificado, segundo Lukács (2003), assume um comportamento utilitarista, pragmático e calculista. A adequação de todo esse processo de reificação e suas consequências na objetividade das relações sociais próprias do modo de produção dominado pelo capital e na subjetividade do indivíduo levou Lukács a reconhecer nele uma “segunda natureza” humana (2003, p.198). Para o autor,

apenas nesse contexto a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência às formas nas quais essa reificação se exprime, para as tentativas de compreender esse processo ou de se dirigir contra seus efeitos destruidores, para se libertar da servidão da “segunda natureza” que surge desse modo (LUKÁCS, 2003, p.198).

Lukács aponta, segundo Honneth (2005 apud Dalbosco, 2011, p. 5) para a questão de que “todos os sujeitos que participam da forma capitalista de vida devem se habituar a perceber a si mesmos e ao mundo circundante de acordo com o esquema de um objeto meramente reificado”.

Nessas condições sócio-históricas em que os indivíduos produtores não dominam o processo de produção, mas são por ele dominados, a participação dos indivíduos na constituição social também sofre um processo de reificação caracterizado pela racionalização crescente dos processos sociais não orientada para a satisfação de necessidades humanas, mas de necessidades do próprio sistema do capital. Nessa participação reificada pelos processos mercantis, os indivíduos produtores são apenas executores dos planos

estrategicamente calculados na intenção do aumento da produção de mercadorias para a troca.

2.3.1 Contradições da participação reificada: a formalização dos princípios de liberdade e igualdade

Toda essa crítica de Marx sobre o caráter e a forma valor da mercadoria consiste no pressuposto fundamental de que somente a sociedade moderna, sob o domínio do sistema do capital, criou as condições para que ela adquirisse essa forma aparente de autonomia e independência frente aos homens. O citado processo de reificação que ocorre na consciência dos sujeitos produtores não é observado em outras formas de produção e reprodução da vida social.

Em modos de produção anteriores ao capitalismo, em que pesem as desumanas relações de produção e troca estabelecidas entre os homens²⁰, não havia, contudo, toda a série de mecanismos e instituições mistificadoras do caráter social das relações de produção e distribuição dos bens produzidos. Segundo Goldmann (1979) essas outras formas da organização da produção e do consumo dos bens apresentavam-se sob um esquema “sempre cristalino e facilmente compreensível”, pois

havia sempre uma regra tradicional, religiosa, racional etc... que conferia a certos indivíduos ou a certos grupos de indivíduos o direito de decidir – em certas condições e de acordo com certa ordem, é claro – quanto aos bens a produzir, a repartição eventual do trabalho dentro do grupo e a distribuição posterior dos produtos. Por isso é que todas essas formas de organização social supunham não apenas uma limitação das unidades econômicas (antes do mundo capitalista essas unidades nunca coincidiram, a não ser com os grupos nacionais), mas também uma transparência bem grande do caráter *humano e social* da organização da produção (GOLDMANN, 1979, p. 112, grifos do autor).

²⁰ Cabe aqui a observação de Mészáros (2009b) de que não foi o capital que inventou os mecanismos de exploração e dominação da maioria dos homens por uma minoria. O que ele fez foi apenas aperfeiçoar “uma variedade particular de dominação econômica, política e cultural estruturalmente reforçada, assegurando-se em sua tendência geral numa escala global, em contraste com os predecessores históricos do sistema capitalista mais particularistas e bem menos eficientes” (p.119).

Marx, em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, deixa claro, a esse respeito, que somente na sociedade capitalista, fundada sob a propriedade privada dos meios de produção e no trabalho atomístico dos homens, a reificação pode produzir-se, visto que,

no seio de uma sociedade coletivista, baseada na propriedade comum dos meios de produção, os produtores não trocam seus produtos; o trabalho invertido nos produtos não se apresenta aqui, tampouco, *como valor* destes produtos, como uma *qualidade* material, por eles possuída, pois aqui, em oposição ao que sucede na sociedade capitalista, os trabalhos individuais já não constituem parte integrante do trabalho comum através de um rodeio, mas diretamente (s/d, p.213).

Vê-se, portanto, que todo o processo de fetichização da mercadoria e seu correspondente efeito coisificador da consciência do sujeito produtor, ocultam a realidade das relações sociais e causam estranhamento entre os homens. A concepção de participação daí subtraída encontra-se eivada das consequências desses processos sobre o indivíduo e a sociedade. O indivíduo alienado tem uma participação reificada na construção da sociedade. Sua fragmentação interna reflete a fragmentação da sociedade, que o isola em partes fracionadas, retira-lhe o sentido da totalidade social e o personifica como capitalista, ou o fixa como trabalhador assalariado, e a ambos como cidadãos políticos que atuam numa esfera pública artificialmente criada para libertá-los das amarras da sociedade feudal, dar-lhes condições de direitos iguais, além de controlar a vida social e manter a ordem dos conflitos gerados pela oposição entre essas duas modernas classes de homens. A esfera política e a do direito, contudo, por si só não constituem solução ao problema e revelam-se eivadas de contradições.

Marx (2000), discutindo com os filósofos alemães em *A Questão Judaica*, afirma que a emancipação política operada pela sociedade moderna, mais precisamente pela emergência do Estado moderno, não implicou em emancipação humana, pois a emancipação política desencadeada pela burguesia ascendente em sua luta contra o poder feudal tomou como sua base natural a sociedade burguesa e o homem burguês. O reconhecimento desta base natural foi operado pelo Estado moderno por meio da proclamação dos “*direitos gerais do homem*”.

Os direitos humanos são direitos políticos, direitos que só podem ser exercidos em comunidade com outros homens. Seu conteúdo é a *participação na comunidade* e, concretamente, na comunidade *política*, no *Estado*. Estes direitos se inserem na categoria de *liberdade política*, na categoria dos *direitos civis* (p.32-33, grifos do autor).

Para Marx (2000), contudo, o “homem” dos direitos universais proclamados pelo Estado moderno em seu código jurídico basilar é o membro da sociedade burguesa, isto é, o homem enquanto indivíduo isolado, independente, que se liga aos outros apenas pela satisfação de seus interesses particulares e suas necessidades naturais. Segundo o autor, “a constituição do Estado político e a dissolução da sociedade burguesa nos *indivíduos independentes*” se processou “*num só e mesmo ato*” (p.41).

Assim, ao questionar “Por que se chama *membro da sociedade burguesa* de “homem”, (...) e dá-se a seus direitos o nome de direitos humanos?” (p.34), Marx encontra a resposta na essência do projeto de emancipação política da sociedade burguesa, que separou o homem genérico do cidadão político, ou seja, separou a sociedade civil do Estado político:

o homem enquanto membro da sociedade burguesa é considerado como o *verdadeiro* homem, como *homme* distinto do *citoyen* por se tratar do homem em sua existência sensível e imediata, ao passo que o homem *político* é apenas o homem abstrato, artificial, *alegórico*, *moral*. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do *citoyen abstrato* (MARX, 2000, p.41-42, grifos do autor).

Essa separação entre o homem real e o homem político rebaixou a cidadania, a vida política, a simples meio de conservação dos direitos humanos, cuja finalidade é a conservação da sociedade burguesa. Para Marx (2000), a vida política se transforma “tão somente na garantia dos direitos do homem individual” (p.39). Ele apreende essa afirmação da análise do significado de alguns dos direitos básicos do homem proclamados nas Constituições de alguns Estados franceses e norte-americanos.

Os direitos à liberdade e à igualdade são os mais emblemáticos dessa cisão. As concepções liberais, já demonstradas no capítulo anterior, que têm por base a idéia da liberdade do indivíduo como sua condição *sine qua non*, partem da visão do indivíduo entendido como uma mônada, auto-suficiente e

isolado de sua comunidade e que busca incessantemente sua auto-realização. Nessa perspectiva, os elementos integradores do homem aos outros homens são artificiais, como o mercado de trocas, ou são formalizados em códigos legais, como os direitos naturais ou positivos.

A liberdade quando alçada à condição de direito humano na modernidade traz consigo esse fundamento individualista. Ela é entendida como o “direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros”. A lei é, assim, aquilo que delimita os espaços livres nos quais os indivíduos podem se mover sem incomodar os outros. Desse modo, dirá Marx (2000), “o direito do homem à liberdade não se baseia na união, do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação ao seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo” (p.35, grifos do autor). O direito à igualdade, coerente a esse raciocínio, é o direito de todo indivíduo ser igual ao outro, ou seja, ser “uma mônada presa a si mesma” (p.36).

A formalização desse direito à liberdade tem sua aplicação prática na preservação da propriedade privada, que não estaria garantida não fosse a proclamação de um outro direito fundamental do liberalismo que é o direito à segurança, que torna a sociedade uma redoma protetora dos interesses particularistas dos indivíduos atomizados. Vê-se, portanto, que a constituição dos direitos humanos não propicia a emancipação humana, mas tão somente estabelece uma âncora firme e segura que a sociedade burguesa necessita para se desenvolver: o isolamento dos indivíduos sociais. Na síntese de Marx (2000),

nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (p.37).

A emancipação política operada pela sociedade burguesa, portanto, não se constituiu em verdadeira emancipação humana, isto é, à redução do homem ao próprio homem, ao seu mundo humano, às autênticas relações sociais. Conforme demonstrado por Marx, a emancipação política reduz o homem duplamente: de um lado, a “indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a pessoa moral” (p.42).

Marx vai ainda mais longe em sua crítica quando afirma que o reconhecimento dessa condição humana pelo Estado moderno em seu arcabouço legal é parecido com o reconhecimento da escravidão humana na Antiguidade e somente poderá ser superada:

quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (p.42).

Na perspectiva marxiana, portanto, a única forma efetiva de participação do indivíduo na sociedade é com o seu trabalho, ou seja, com o dispêndio de sua força de trabalho para a produção social total e de suas forças sociais para sua própria humanização. Por isso, para o autor, numa sociedade comunista a medida do equivalente de participação de cada indivíduo particular será o tempo de trabalho despendido. Pois, “o tempo individual de trabalho de cada produtor em separado é a parte da jornada social de trabalho com que ele contribui, é sua participação nela” (s/d, p.213). O princípio regulador aqui é o mesmo da troca de mercadorias, mas, argumenta Marx, com uma mudança substancial no conteúdo e na forma desse intercâmbio. Isto porque a única propriedade particular de todos os indivíduos, indistintamente, será a sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, a questão da igualdade ganha um sentido concreto, enraizada na atividade dos homens, diferente do sentido meramente moral ou apenas formal dos pensamentos analisados anteriormente. Ampliando sua crítica à concepção de igualdade burguesa, Marx afirma que o “direito igual” burguês guarda uma antinomia profunda que é o fato de que um direito é

sempre um direito à desigualdade, visto serem os indivíduos naturalmente desiguais:

o direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual, sempre e quando sejam olhados apenas sob um aspecto **determinado**; por exemplo, no caso concreto, **só como operários**, e não se veja neles nenhuma outra coisa, isto é, prescindindo-se de tudo o mais (s/d, p.214, grifos do original).

O direito, portanto, “não teria que ser igual, mas desigual” conclui Marx, reconhecendo os limites iniciais para a organização socialista herdados do capitalismo. Esse é um problema que só se resolverá, no contexto da caminhada para o socialismo, quando desaparecer, definitivamente, a divisão social do trabalho, “quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital” e quando o aumento da riqueza coletiva permitir o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos. Nesse contexto, o princípio fundamental deverá ser não mais o “direito igual”, mas a igualdade efetiva, traduzida por Marx como a realização de um sistema de produção e distribuição orientado pelo lema: “De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades” (s/d, p. 215).

2.4 Condições históricas para a superação da participação reificada: o problema das mediações

Continuando a crítica da economia política iniciada por Marx, e em vínculo direto com seu pensamento e o de Lukács, Mészáros coloca-se como um pensador marxista²¹ que procura “entender a forma do processo pelo qual o capitalismo, como forma mais recente de produção do capital, sucede a integração global e leva a seu limite o capital como modo de controle” e

²¹ Segundo Antunes (2002, p. 20), na apresentação da obra referencial de Mészáros, o livro *Para Além do Capital*, o autor “realiza uma síntese decisivamente inspirada em Marx (particularmente nas magistrais indicações dos *Grundrisse*), mas que é também tributário, por um lado, da matriz ontológica de Lukács (com quem dialoga e polemiza fortemente em vários momentos do livro) e, por outro, da radicalidade da crítica da economia política de Rosa Luxemburgo, que o inspira também fortemente.

reprodução sociometabólica (AMADEO, 2006, p. 78). Para Mészáros, a época contemporânea define-se fundamentalmente por uma “crise estrutural” que abarca o sistema do capital em sua totalidade e que abre “brechas” significativas para sua superação, desde que apropriadamente ocupadas e alargadas em sua extensão e profundidade.

Conceituando o capital como um sistema sociometabólico de reprodução da vida social, composto por três poderosos elementos de dominação: o *capital*, o *trabalho assalariado* e o *Estado*, Mészáros identifica, reafirmando algumas das teses desenvolvidas por Marx, que a natureza auto-expansiva do sistema do capital sem limites o tornou incontrolável até mesmo por suas próprias “personificações”, além de altamente destrutivo, tanto da força de trabalho quanto dos recursos naturais devido à produção marcadamente orientada para a extração de mais-valia. Tudo isso o colocou no âmago de uma crise estrutural. Segundo Antunes (2009), Mészáros, ao desvendar as configurações e os significados dessa crise *estrutural e sistêmica* do capital e “sua marca agudamente destrutiva” assim como as falsas mediações que todos os componentes da sua reprodução sociometabólica exercem na relação indivíduo-sociedade-natureza, lança o desafio vital de “criar um *modo de produção e vida* profundamente distinto do atual” (p.16). Preocupado em extrair do contexto objetivo uma teoria que oriente o processo iminente de transição Mészáros (apud ANTUNES, 2009, p.16) defende que

a construção de um modo de vida dotado de sentido recoloca, neste início do século XXI, a necessidade imperiosa de construção de um *novo sistema sociometabólico*, de um novo *modo de produção* baseado na *atividade autodeterminada*, na *ação dos indivíduos livremente associados* (Marx) e em valores *para além do capital*. A atividade baseada no *tempo disponível para* produzir valores de uso socialmente úteis e necessários – contrária à produção baseada no *tempo excedente* para a produção exclusiva de valores de troca para a reprodução do capital – torna se vital (grifos do autor).

Nesse contexto de transição e da necessária construção de novos marcos para o processo sociometabólico entre os homens e a natureza e entre si mesmos ganha vital importância a categoria da mediação, pois os elementos que se interpõem nesse processo devem ser compreendidos e modificados em

suas formas atuais, profundamente articuladas com o modo de organização do sistema do capital e a ele subordinadas.

Segundo Mészáros, a questão da mediação social no modo de produção capitalista é problemática porque se apresenta numa forma desfigurada de suas determinações objetivas reais que corresponderiam ao processo primário de mediação sociometabólica do homem com a natureza, mas transfigura-se nas formas alienantes e fetichizadas próprias ao sistema de reprodução do capital.

As formas concretas de mediação, nesta particularidade histórica dominada pelo capital, encerram os processos de dominação e exploração de uma classe social por outra. Os antagonismos entre essas classes e os conflitos a eles inerentes constituem a base das relações que se estabelecem entre os homens que, desse modo, não podem ser simplesmente vistos como indivíduos abstratamente isolados de suas condições de classe. São essas condições sociais objetivas que determinam o seu ser, sua ocupação, sua visão de mundo, enfim determinam o indivíduo social: o capitalista que é a “personificação do capital”, e o indivíduo trabalhador, a “personificação do trabalho”.

Entretanto, observa Mészáros, nos postulados de alguns grandes filósofos modernos (Kant, Hegel etc.) a exaltação do indivíduo isolado está no centro dos seus constructos teóricos. O indivíduo postulado é alçado à categoria de “unidade” e “universalidade” subjetivas sem referência a um contexto social objetivo. Não há, nesses postulados, um conceito de mediação social que estabeleça o vínculo necessário e vital entre os indivíduos – não isolados, mas socialmente referenciados – e as diversas dimensões de sua vida em sociedade. O que há é tão somente uma “mediação individualística”.

Para o autor, o recurso à “mediação individualística” é uma consequência da posição ideológica desses filósofos que adotam o ponto de vista da ordem social do capital, pois para defendê-la devem não reconhecer “os antagonismos de classe” que prevalecem nessa ordem. Assim,

em vez de reconhecer sua natureza real, reduzem os antagonismos sociais intranscendíveis – que não podem ser mediados exatamente por serem antagonismos sociais estruturalmente intranscendíveis – às vicissitudes e

aos conflitos individuais agregados, de forma a torná-los passíveis de tratamento pela mediação e compensação individualistas (MÉSZÁROS, 2009a, p.145).

O problema real, contudo, adverte Mézáros, não é a “*mediação individualística*”, ao contrário, é a “*mediação conflitiva/adversante*” que configura as relações de poder na sociedade entre essas classes antagônicas. Pois, os indivíduos não são indivíduos particulares, mas indivíduos de uma classe particular. Para o autor,

o mundo social é certamente constituído de indivíduos separados. Mas eles são sempre parte integrante de um tecido social determinado que confere ao seu comportamento algumas orientações constrangedoras definíveis, de acordo com as determinações sociais objetivas da própria estrutura social dada (MÉSZÁROS, 2009a, p.146).

A categoria da *mediação* é, assim, um aspecto metodológico importante tanto do ponto de vista teórico quanto prático. A mediação é o que se interpõe entre o homem e a natureza no processo de relação sociometabólica que produz o mundo humano. É também o que se produz dessa relação. Trata-se da questão universal de que toda “relação produtiva entre sujeitos trabalhadores particulares (como indivíduos sociais realmente existentes) deve ser mediada em todas as formas concebíveis de sociedade” (MÉSZÁROS, 2002, p. 67).

A “especificidade mediadora” dessa relação, contudo, adquire formas históricas conforme os homens regulam e controlam suas trocas entre si e a natureza. Assim, para o pensador húngaro,

na verdade, a especificidade histórica de uma forma de mediação dada, através da qual os indivíduos se reúnem em um todo social mais ou menos entrelaçado, por meio de agrupamentos historicamente dados e respectivos corolários institucionais, tem importância seminal. É precisamente esta especificidade mediadora das inter-relações reprodutivas dos indivíduos – praticamente inevitável – que define, em última análise, o caráter fundamental dos diversos modos de intercâmbio social historicamente contrastantes (MÉSZÁROS, 2002, p.67).

Assim, para Mézáros, nenhuma formação social jamais teve um sistema de mediações tão invasivo e destrutivo como a ordem socioeconômica e política do capital, com sua tendência geral de imposição dos seus

determinantes materiais e valores culturais e ideológicos. Trata-se de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, destrutivo e dominador, articulado como “um conjunto historicamente específico de estruturas e práticas sociais institucionais” criadas em proveito de sua própria proteção e expansão. Essas mediações do capital, portanto, não são apenas “*mediações de primeira ordem*”, observa o autor, mas “*mediações de segunda ordem*” antagônicas e impostas à sociedade no “interesse da acumulação do capital e a serviço de sua auto-expansão reprodutora”. É uma “*forma alienada de mediação*” que se interpõe entre os próprios indivíduos em suas relações mais cotidianas e entre os indivíduos e seus anseios, desconfigurando-os pela subordinação aos imperativos do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Segundo Mézáros,

as *mediações de segunda ordem do capital* – ou seja, os meios alienados de produção e suas ,personificações'; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial²² – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. Apenas um exame crítico radical desse sistema de mediações de segunda ordem historicamente específico contingente poderia mostrar uma saída de seu labirinto conceitual fetichista. No entanto, ao contrário, a aceitação sem crítica deste sistema historicamente contingente, mas efetivamente poderoso, como horizonte reprodutivo absoluto da vida humana em geral torna impossível a compreensão da natureza real da mediação, pois as mediações prevalecentes de segunda ordem anulam a devida consciência das relações primárias de mediação e se apresentam, em sua “eterna presença” (Hegel), como o ponto de partida necessário que é também, simultaneamente, o ponto final insuperável. Elas produzem realmente uma *inversão* completa da verdadeira relação, resultando em que a ordem primária é degradada e as mediações alienadas de segunda ordem usurpam seu lugar, trazendo consequências potencialmente mais perigosas para a sobrevivência da humanidade (2002, p.71).

O que se pretende mistificar por meio desta “*inversão* completa da verdadeira relação”, ou em outras palavras, por meio desta falsa mediação, é precisamente a relação de dominação e subordinação estruturais entre capital e trabalho. Trata-se de esconder o fato de que as condições da reprodução social só podem ser garantidas pela mediação necessária da atividade

²² A esse elenco dos componentes das “mediações de segunda ordem” Mézáros (2002) acrescenta ainda, em outra passagem de *Para Além do Capital*, como um dos primeiros elementos a *família nuclear* que, em sua concepção, “além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações reprodutivas do ,macrocosmo' social, inclusive da necessária mediação das leis do Estado para todos os indivíduos e, dessa forma, vital também para a reprodução do próprio Estado.” (p.180)

produtiva e de que o capital “só pode *dominar* o trabalho impondo de maneira implacável (...) os imperativos objetivos de seu impulso expansivo” (p.282). Nesta relação de dominação e subordinação, portanto, não pode haver mediação reconciliadora entre capital e trabalho, já que são, neste determinado contexto histórico, verdadeiros extremos. E “*extremos reais não podem ser mediados* um pelo outro, precisamente porque são extremos reais”, reafirma Mézáros (2009a, p. 282, grifos do autor), citando Marx.

Para Mézáros, o discurso teórico e político em defesa do capital concebem a questão da mediação como equilíbrio das conflituosas relações de forças entre capital e trabalho, sempre no interesse de uma acomodação formal dessas forças – por meio do aparato legal-jurídico – sem, contudo, alterar substancialmente as estruturas materiais da ordem sócio-econômica que objetivamente constituem o conflito. O que se pretende com o equilíbrio e a acomodação é o ocultamento e ajustamento do trabalho à realidade opressora estabelecida.

Segundo Mézáros (2009a) uma das tentativas de superar as deficiências desse sistema de mediações de segunda ordem foi a concepção hegeliana da separação da *sociedade civil* do *Estado político*. Foi uma “maneira de encontrar soluções para os antagonismos materiais dos indivíduos na dita sociedade civil por meio das postuladas funções reconciliadoras abrangentes do Estado” (p.279).

Em sua teoria, Hegel conceitua uma falsa e contraditória mediação quando, conforme aponta Mézáros (2009a, p.280), idealiza e transfigura “a formação política do Estado em ‘sociedade civil’ dividida.” Em seu sistema, a sociedade constituída continua a manter todas as divisões e contradições existentes apenas ocultando sua destrutividade, conciliando o dualismo social existente por meio da estrutura política do Estado, com isto ocultando o fato real de que “o Estado político moderno não foi constituído de modo algum como uma ‘unidade orgânica’, mas, pelo contrário, foi imposto” sobre o trabalho em proveito dos imperativos do sistema do capital.

Nas condições objetivas da realidade social a dimensão política institucionalizada nas estruturas burocráticas do Estado moderno passou a ser uma parte integrante do sistema do capital em sua totalidade e

representa a estrutura global de comando de um sistema profundamente integrado por meio do qual o Estado capitalista pode prover a *garantia definitiva* para a perpetuação das relações de poder antagônicas materialmente bem estabelecidas de dominação e subordinação, com o *capital* e não a imaginária ‚soberania mediadora‘ como seu ápice (2009a, p.281).

Assim, demonstra Mézáros, que a formação do Estado moderno é uma reivindicação incondicional para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O autor observa que a dominação na esfera da produção material exercida pelo capital desenvolveu-se em articulação com as práticas políticas institucionalizadas no Estado. Historicamente, nessa fase específica da modernidade capitalista, o Estado surge para “exercer o *controle abrangente* sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, num sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” (2002, p.107). Porque essas unidades produtivas isoladas não podem por si sós constituir uma unidade coesiva, essa dimensão da coesão deve ser assegurada por meio de uma estrutura política separada que assegure o poder opressor das mediações de segunda ordem do capital. Assim, segundo o pensador húngaro, a estrutura legal-jurídica e burocrática do Estado moderno “é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho”. Ele observa, contudo, que dialeticamente, de produto da necessidade de dominação do capital, o Estado passa a pré-requisito do funcionamento de todo o sistema:

O Estado moderno altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma precondição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2002, p.108).

Nessa perspectiva apontada pelo autor, o Estado moderno é parte constituinte da estrutura material do sistema do capital, configurando-se como

“estrutura totalizadora de comando político da ordem produtiva e reprodutiva” da sociedade capitalista. Como estrutura de dominação, de caráter político, ele mantém uma superestrutura legal e burocrática própria às funções que dele são demandadas pelos diversos movimentos críticos do capital. Assim, ele vai assumindo formas diferentes conforme as contingências históricas vão exigindo: parlamentarismo, bonapartismo, facismo, ditadura, democracia liberal e até o tipo de Estado soviético pós-capitalista. Todas essas formas, contudo, orientam-se para um fim: expansão do capital e extração do trabalho excedente.

Segundo o autor, dentre estas a forma mais avançada de Estado é o Estado liberal-democrático, com sua representação parlamentar e suas garantias democráticas formais e institucionalizadas de justiça, imparcialidade, liberdade e igualdade. Nessa forma do Estado liberal a mistificação da liberdade e da democracia oculta a exclusão das massas do processo substantivo de tomada de decisões, pois segundo Mészáros,

a exclusão radical das massas do poder de tomada de decisão substantiva é uma exigência absoluta do sistema do capital. Ela tem sempre de ser mantida em todos os níveis do sistema hierárquico de tomada de decisão estruturalmente consolidado do capital, das suas unidades de reprodução material direta aos mais altos níveis da legislatura do Estado, porque as *mediações antagônicas de segunda ordem* do capital não poderiam possivelmente prevalecer sem ela (2009a, p.306).

A atividade política parlamentar tem como função precípua manter a estabilização de todo o sistema do capital. Por isso, adverte Mészáros, historicamente ela orienta-se para a desregulamentação e desproteção do trabalho, anulando as conquistas conseguidas por meio dos instrumentos políticos e sindicais da classe trabalhadora. A “força parlamentar” do capital representa e assegura adequadamente seus interesses, contudo não se mantém apenas nesse nível institucional. Segundo Mészáros, “o que decide contra o trabalho no confronto político é o inescapável fato de que o capital social total não pode deixar de ser uma força *extraparlamentar par excellence*” (2002, p.851).

Assim, na luta política entre as forças sociais em conflito esse poder extraparlamentar do capital deve ser contestado também por uma ação

extraparlamentar do trabalho que, negando as estruturas materiais de dominação do capital e exercendo pressão sobre os poderes executivo e legislativo do Estado, criará as mediações históricas necessárias à solução do problema da dominação e destrutividade do sociometabolismo vigente.

No sistema conceitual de Mészáros, a superação das mediações próprias do sistema do capital é o imperativo categórico da solução que se postula. A “mediação real e significativa” a ser concebida é a “elaboração coerente e a instituição prática dos princípios operativos do intercâmbio social”, tendo o trabalho como o único modo sustentável de controle sociometabólico (2009a, p.283). Essa perspectiva assenta-se no entendimento de que

a questão da mediação está profundamente relacionada a determinações objetivas assim como a forças e agências correspondentes da ação de reprodução social. (...) A questão crucial com relação à instituição de uma ordem sociometabólica historicamente viável é a substituição das mediações antagônicas de segunda ordem do capital entre a humanidade e a natureza e dos indivíduos entre si por uma alternativa qualitativamente diversa das relações de troca fetichisticamente quantificadoras da sociedade mercantil ao poder essencialmente alienado de tomada de decisão geral pelo Estado (MÉSZÁROS, 2009a, p. 303).

A questão da “mediação real”, “não antagônica”, e historicamente viável, só pode surgir numa época de transição histórica e sua definição articula-se com a transformação radical da ordem estabelecida, dirigida à superação dos antagonismos estruturais do capital e da destrutividade que deles emerge. Isso, no entanto, é tarefa de um sujeito histórico real que assuma o controle total do processo sociometabólico alternativo e institua novas formas de mediação societal não conflitivas. Esse sujeito social, segundo Mészáros (2009a), deverá ser “mediado e controlado por si próprio” (p. 278) e “constituído com base na *igualdade substantiva*” (p. 304).

O desafio, portanto, apreendido por Mészáros, é compreender as formas atuais de intervenção positiva que de fato possam alterar a estrutura das mediações de segunda ordem. A crítica radical do Estado moderno capitalista e do tipo de participação política que ele engendra é um dos elementos importantes desse desafio. Essa crítica tem como alvo as “instituições democráticas” estabelecidas e a crise da política no mundo moderno, considerando que esta crise é parte integrante da crise estrutural do próprio

sistema do capital. A compreensão aprofundada dos determinantes desses elementos mediadores, hoje reificados pela estrutura de dominação vigente, tornam clara a importância da atuação política e dos seus limites para as mudanças necessárias. Neste sentido, conclama Mézáros,

por mais desencorajadoras que sejam suas formas institucionais dominantes e suas práticas de autoperpetuação, não há opção fora da política. Mas, precisamente por essa razão, a política é importante demais para ser deixada aos políticos; na verdade, uma democracia digna deste nome é importante demais para ser deixada às atuais democracias parlamentares viáveis do capital e à pequena margem de ação dos parlamentares (2002, p.823).

2.5.1 A mediação pela via política e *para além* dela: a “participação genuína”

O conceito de participação não fica à margem destas determinações objetivas, pois sua realização depende das mediações estruturais que se operam no âmbito das relações entre essas classes sociais antagônicas. Hoje, a participação tem sido utilizada como mediadora dos antagonismos e conflitos causados pela agudização dos processos de exploração e destruição da força de trabalho na indústria capitalista. A participação do trabalhador nos processos decisórios, tanto dentro das empresas, quanto fora dela nos processos políticos e sociais, não tem tido significação profunda na mudança estrutural das relações de dominação hierarquicamente impostas, apesar de propiciar ganhos reais de lucratividade aos capitalistas. O capital, enquanto sistema sociometabólico dominante, continua no controle do processo vital de produção e reprodução da sociedade. Ao trabalho toca o fardo da “objetivação alienante” que o degrada e empobrece, tanto material quanto espiritualmente.

Conforme demonstra Mézáros, a ordem social instituída pelas relações capitalistas baseia-se num sistema hierárquico de organização da produção e reprodução do capital em que os micros elementos que o compõem subordinam-se aos elementos maiores e mais poderosos que coordenam todo o “processo sócio-metabólico de reprodução do capital”. Assim, para o autor,

é uma ilusão paralisadora da legalidade burguesa que os poderes de decisão possam ser apropriadamente *divididos e repartidos* de um modo globalmente benéfico entre *alternativas hegemônicas*. Na verdade, contudo, absolutamente nenhum poder real de decisão é repartido em uma ordem social do capital entre *classes sociais* concorrentes, a despeito da ideologia da “divisão de poderes” sob uma suposta “constitucionalidade democrática”. Pois todos os poderes significativos – como opostos aos estritamente marginais – estão em posse do próprio capital (2007, p.230, grifos do autor).

Uma crítica rigorosa do conceito de participação, portanto, requer que se coloque no centro do debate a questão referente a quais são as condições sociais concretas para a participação decisória que rompam com esse poder hierárquico do capital e instaurem um novo sujeito social com poderes reais e efetivos sobre a organização do modo de produção e reprodução da vida humana como um todo. Como se pode ver na discussão até aqui realizada neste estudo, o ideal de homem da sociedade burguesa – o indivíduo isolado, auto-suficiente, destituído de laços sociais e comunitários fortes e integradores – é fundamental à manutenção das relações sociais vigentes e produz um tipo de participação não substantiva, mais ligada aos processos de execução reificados e reificadores.

Para Mészáros (2007), a questão efetiva da participação relaciona-se a um processo de mudança significativa no modo de organização da produção e reprodução da vida social, que engendrará e será engendrada por um novo *sujeito do poder*. O autor enfatiza que “o conceito de participação não tem nenhuma racionalidade louvável” sem a transferência progressiva dos poderes de tomada de decisão, em todos os níveis de controle político, cultural e econômico, aos “produtores associados” (p.229). Em sua concepção, participação significa “autogestão plenamente autônoma da sociedade pelos produtores livremente associados em todos os domínios” (2010, p. 16). “Poder de decisão”, “autonomia”, “autogestão” e “trabalho” são conceitos que se entrelaçam e constituem o núcleo da concepção meszariana de participação.

Contrapondo-se, portanto, à participação formal, baseada no indivíduo isolado, proposta e efetivada pela concepção de democracia liberal burguesa, está o desafio apontado por Mészáros (2007) de instauração dos “produtores associados” como o “sujeito real” de um amplo processo social de “coordenação genuína não-hierárquica” e “não conflitual/adversa” (p.232).

A instauração dessa coordenação geral do processo social dirigida de forma não hierárquica, ou seja, de forma cooperativa, pelos sujeitos reais tem como condição objetiva necessária, segundo Mészáros (2007, p. 232), a superação do problema histórico da “desigualdade substantiva”. Trata-se da reconstrução histórica, não apenas ideal, do princípio da igualdade, uma vez que este foi abandonado e negado pela moderna ordem social.

A realização do princípio da igualdade requer como condição necessária duas dimensões que são, na visão de Mészáros (2007), inseparáveis uma da outra: a universalização socialmente equitativa do trabalho e a igual partilha dos frutos do trabalho. Sem essas dimensões qualquer pretensão de emancipação humana – e conseqüentemente de uma efetiva participação política – fica impossibilitada em sua base concreta pelo fato de que são negadas à maioria dos indivíduos a realização de sua essência genérica humana – o trabalho – e a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais básicas e vitais.

A questão, portanto, da democratização da participação não passa somente pela dimensão política, como advoga o discurso hegemônico da democracia liberal que reduz o conceito de democracia a nada mais que regras formais de participação pré-estabelecidas dentro da ordem institucional vigente. Segundo Mészáros (2007, p. 236), sem um “*conteúdo social* identificável” e restrita apenas à esfera política, a democracia gira em círculos e dificulta a construção de alternativas que levem à emancipação humana. Para o autor,

somente a condução inexorável à realização de uma sociedade de “*igualdade substantiva*” pode fornecer o conteúdo social exigido ao conceito de *democracia socialista*. Um conceito que não pode definir-se apenas em termos políticos, porque deve ir *além da própria política* tal como herdada do passado (p.236-7).

A “sociedade de igualdade substantiva”, fundamento da democracia socialista, será obra de um “*sujeito real*” que atue conscientemente em todas as esferas de constituição da vida social. As duas dimensões fundamentais do que significa ser um *sujeito real*, de acordo Mészáros, assentam-se na conjunção da organização objetiva ampla da “racionalidade reprodutiva” com “a demanda dos indivíduos por uma vida significativa”, ou seja, na confluência

entre as necessidades objetivas e subjetivas dos indivíduos (p.243). Essas duas dimensões são indissociáveis,

visto que, como poderia o corpo de “produtores livremente associados”, como uma *força coletiva* conscientemente auto-afirmativa, ser o soberano “sujeito do poder” no mundo social, planejando e administrando de forma autônoma seus intercâmbios produtivos com a natureza e entre os membros da sociedade, se os indivíduos sociais particulares que constituem essa força coletiva forem incapazes de se emancipar ao ponto de se tornarem “sujeitos conscientes de suas próprias ações” e assumirem integralmente a responsabilidade por sua atividade vital plena de significado? E vice-versa: como poderiam os *indivíduos* ter vidas próprias plenas de significado se as *condições gerais* de reprodução sociometabólica forem dominadas por uma *força estranha* que frustra seus designios e desconsidera da maneira mais autoritária os objetivos e valores de auto-realização que os indivíduos sociais procuram estabelecer entre si próprios? (MÉSZÁROS, 2007, p.242, grifos do autor).

Ou seja, o *sujeito real* articula em si as dimensões subjetiva e objetiva da emancipação. Subjetivamente, os indivíduos sociais devem tornar-se autoconscientes e responsáveis pelas suas próprias ações que darão sentido à sua vida individual e social, a automediação. Objetivamente, as condições concretas da relação do homem com a natureza e com os outros homens na produção e reprodução da vida deverão propiciar a realização dos objetivos e valores humanos.

A “*participação genuína*” somente ocorrerá, na perspectiva do autor, se não se separarem essa duas “condições da emancipação individual e social”. Pois, são os indivíduos particulares os “membros constitutivos potenciais do sujeito coletivo”, portanto, os iniciadores da transformação social (p.243). Necessitam, deste modo, livrar-se das determinações históricas da ordem social imposta pelo capital, tomando para si o controle de sua determinação interna mais fundamental que são as necessidades e carências humanas, hoje totalmente submissas à necessidade de auto-expansão alienante do capital. Os sujeitos ativos dessa tarefa são os indivíduos sociais trabalhadores que conscientemente, em suas relações interpessoais cotidianas, participam de forma cooperativa na resolução dos problemas ou das disputas nas relações sociais. A ação cooperativa deve prevalecer sobre os interesses particularistas, instituindo, assim, um novo modo de mediação não antagônico.

Nesta perspectiva, o conceito de participação não pode realizar-se em seu significado pleno se não houver condições objetivas e subjetivas favoráveis a uma relação dialética entre indivíduo e sociedade. Para Mészáros (2006, p. 259) o conflito entre indivíduo e sociedade só se equaciona na proporção em que o indivíduo for “capaz de reproduzir-se como indivíduo social”. E esse é um problema que tem sua solução ancorada em determinantes sociais concretos em que os processos e instrumentos participativos são elementos mediadores fundamentais. Nas palavras do autor,

o indivíduo não se pode reproduzir como indivíduo social, a menos que *participe de maneira cada vez mais ativa* na determinação de todos os aspectos de sua própria vida, desde as preocupações mais imediatas até as mais amplas questões gerais de política, organização socioeconômica e cultura (2006, p.259, grifos meus).

Para Mészáros, a inferência de que “o indivíduo se reproduz como um *indivíduo social*” equivale à afirmação de que a relação entre indivíduo e sociedade é uma relação sempre mediada. Contudo, conforme observaram Horkheimer e Adorno (1973), as instituições burguesas criadas em proveito da auto-expansão sem controle do capital reificaram as relações sociais tornando o processo vital da humanidade uma abstração. Nesse sentido, estas instituições e seus processos coisificados não contribuem para uma mediação no sentido da emancipação e autodeterminação do indivíduo. Para este problema Mészáros (2006) aponta como solução a automediação, ou seja, o próprio indivíduo como mediador de si mesmo, e alerta:

não é a mediação em si que está errada, mas a forma capitalista das mediações reificadas de segunda ordem. Segundo Marx, as relações humanas não-alienadas caracterizam-se pela *automediação*, e não por uma identidade direta fictícia com um Sujeito Coletivo genérico, ou com a dissolução do indivíduo nele. O problema, para a teoria e a prática socialistas, é a elaboração concreta e prática de intermediários *adequados*, que permitam ao indivíduo social “mediar-se a si mesmo”, ao invés de ser mediado por instituições reificadas (2006, p. 259).

A perspectiva aqui apontada como um desafio a ser alcançado, tem como premissa a superação dos determinantes econômicos, políticos e culturais do modo de produção capitalista. Um dos principais desafios é superar o rompimento do vínculo entre as necessidades humanas –

transformadas em meras mercadorias – e a sua produção. Assim, a transformação rumo a um modo de produção alternativo tem como sujeito social os “indivíduos produtores livremente associados” que devem exercer o governo sobre a produção e distribuição da riqueza, “redefinindo ao mesmo tempo sua relação com o tempo e com o tipo de uso a que servem os produtos do trabalho humano” (MÉSZÁROS, 2007, p.256).

A esta altura a questão que se impõe é quais são as condições objetivas para se iniciar essa transformação nas bases da sociedade tal qual ela se apresenta? Ou melhor, quais os elementos mediadores necessários para se chegar ao controle social que sustente a alternativa pretendida?

De acordo com Mézáros, se a questão da democratização da participação não passa somente pela dimensão política, tão pouco sem ela se conseguirá instituir qualquer mudança na sua forma atual. Para o autor, o Estado político apesar de “condicionado” pela estrutura capitalista vigente “é também e simultaneamente um fator condicionante vital” dessa estrutura, portanto, o caminho da transição rumo a uma sociedade alternativa passa necessariamente pela “radical transformação da política propriamente dita” (2002, p. 562). Deste modo, apropriar-se da institucionalidade política do Estado é uma condição objetiva inicial para criar as condições gerais necessárias ao processo de transição e da própria destruição do Estado, conforme a defesa da teoria marxiana do “fenecimento do Estado”. Segundo Mézáros,

isto significa que a transcendência do Estado pretendida apenas pode ser realizada por meio da instrumentalidade pesadamente condicionante do próprio Estado. Se este é o caso, e na verdade é, como poderemos escapar do círculo vicioso? (...) como transformar o Estado herdado em uma genuína formação *transicional* da estrutura que se tornou abrangente no desenvolvimento do capital? (2002, p.562).

A transcendência em si não é ação política, afirma Mézáros de forma incisiva, pois forças materiais, como é o caso do Estado moderno, não podem ser abolidas por decreto. Ao contrário, a superação definitiva da alienação e da reificação do controle da atividade produtiva só pode ser realizada “na *esfera da produção*” (2006, p.120). Segundo o autor,

seria absurdo esperar a abolição, por decreto político, da “personificação das coisas e da reificação das pessoas”, assim como seria absurdo esperar a proclamação de tal reforma nos limites das instituições políticas do capital. O sistema do capital não pode funcionar sem a perversa inversão das relações entre pessoas e coisas: o poder reificado e alienado do capital que domina as massas do povo. Da mesma forma, seria um milagre se os trabalhadores, que no processo de trabalho confrontam o capital como “trabalhadores isolados”, pudessem reaver o controle dos poderes sociais de produção do seu trabalho por meio de algum decreto político, ou mesmo por uma longa série de reformas parlamentares decretadas sob a ordem sociometabólica de controle do capital (2010, p. 38).

A ação política, contudo, deve criar as condições gerais quebrando as garantias formais do sistema de dominação criadas em proveito do próprio capital. Portanto, ela deve ser entendida como o agente primário, a “alavanca” de um processo de mudança no qual o objetivo último é a sua própria destruição:

a transcendência positiva deve começar com medidas políticas. Com um agente político autoconsciente que estabeleça as precondições da transcendência. A política deve ser concebida como uma atividade cuja finalidade última é *sua própria anulação*. Sua função será a *negação da negação* (2002, p. 147).

A política é aqui concebida como um elemento mediador importante para o processo de luta da transformação social. Sempre lembrando que a luta política deve estar estreitamente articulada com a luta social mais ampla que garanta aos trabalhadores o controle das relações sociais e produtivas como um todo. A política, no sistema conceitual de Mézáros, tem função intermediária, ou seja, atua como mediadora no processo de transição e vai se tornando desnecessária ao passo que as condições objetivas de controle dos trabalhadores forem se afirmando e se expandido como o novo modo de sociometabolismo geral, conforme advogava Marx ao postular que “a radical reestruturação da *totalidade* da prática social pode atribuir à política um papel cada vez menor” (MÉSZÁROS, 2002, p.578) até chegar à sua anulação total. Esta concepção tem por fundamento a percepção do autor de que

o Estado é tanto o órgão geral de uma dada sociedade como representa a ligação desta com a totalidade social de sua época. Consequentemente, o Estado é, em um sentido, *mediação por excelência*, já que articula ao redor de um foco político comum a totalidade das relações internas e as integra

em vários graus também à estrutura global da formação social dominante. (2002, p.597)

Nesta perspectiva, as “*mediações políticas necessárias*” devem traduzir-se em estratégias e tarefas imediatas a serem realizadas pelos sujeitos reais do processo produtivo geral. O sujeito real dessa tarefa histórica de transformação não é mais aquele classicamente concebido pelo socialismo marxista como o operário industrial²³. Para Mészáros a agenda histórica atual vem revelando que a força emancipadora é uma combinação dos diversos grupos sociais trabalhadores com múltiplos interesses, que se envolvem nos protestos radicais contra a situação existente. Para o autor,

o sujeito da emancipação não pode ser arbitrária e voluntaristicamente predefinido. Ele só estará apto para criar as condições de sucesso se abranger a totalidade dos grupos sociológicos capazes de se aglutinar em uma força transformadora efetiva no âmbito de um quadro de orientação estratégica adequado. O denominador comum ou o núcleo estratégico de todos esses grupos não pode ser o “trabalho industrial”, tenha ele colarinho branco ou azul, mas o *trabalho como antagonista estrutural do capital*. Isto é o que combina objetivamente os interesses variados e historicamente produzidos da grande multiplicidade de grupos sociais que estão do lado emancipador da linha divisória das classes no interesse *comum da alternativa hegemônica do trabalho à ordem social do capital* (MÉSZÁROS, 2004, p. 51, grifos do autor).

As necessárias mediações políticas desenvolvidas por esse sujeito social só terão sentido emancipador se tiverem por horizonte a transformação radical da sociedade, num processo de transição constituído de múltiplas transições, uma dentro da outra, até completar o processo total de transformação. Trata-se de um processo longo, duradouro e contínuo de

²³ Houtart (2006) ajuda a esclarecer essa questão ao afirmar que quando Marx atribuiu ao operário fabril o papel de sujeito histórico da mudança social, essa idéia resultou da apreensão dos condicionantes objetivos que submetiam a nova classe social às leis da valorização do sistema do capital. O fato desta classe vivenciar diretamente a submissão real do trabalho ao capital a levou a travar lutas com seu antagonista, constituindo-se assim no sujeito por excelência da resistência e da transformação social. Mas as mudanças provocadas pelo impulso auto-expansivo do capital afetaram a todos os grupos humanos, submetendo a todos à sua lógica exploradora e causando graves destruições à natureza. Assim, para o autor, “o novo sujeito histórico se estende ao conjunto dos grupos sociais submetidos, tanto aqueles que formam parte da submissão real (representados pelos chamados ‘antigos movimentos sociais’) como os que integrariam o grupo dos subsumidos formalmente (‘novos movimentos sociais’)” (p.423). Este novo sujeito histórico em construção, segundo Houtart, será “popular e plural, isto é, constituído por uma multiplicidade de atores” (p.423); “será democrático, não somente por sua meta, mas também pelo próprio processo de sua construção. Ele será multipolar, nos diferentes continentes e nas diversas regiões do mundo. Tratar-se-á de um sujeito no sentido pleno da palavra, incluindo a subjetividade redescoberta, abrangendo todos os seres humanos, constituindo a humanidade como sujeito real...” (p.424)

negações e afirmações. Negação dos mecanismos de controle e dominação do sistema do capital e afirmação dos novos elementos materiais e culturais do sociometabolismo do trabalho. O Estado, portanto, de elemento mediador por excelência nesta sociedade vai processualmente se tornando desnecessário, à medida que os próprios indivíduos sociais forem criando as condições objetivas e subjetivas para a aut mediação.

Nesta perspectiva, o conceito de participação é essencial para a criação das condições necessárias à emancipação. Para Mészáros,

o conceito de participação é de fundamental importância. Ele é válido tanto na atual quanto em qualquer sociedade emancipada do futuro. Em primeiro lugar, seu significado, nas atuais circunstâncias, não é apenas um envolvimento mais ou menos limitado em discussões, geralmente reduzidas ao ritual vazio da “consulta” (seguido pelo superior descaso), mas a aquisição progressiva dos poderes alienados de tomada de decisão por parte do antagonista estrutural do capital que se transforma, no devido tempo, em corpo social de produtores livremente associados. Quanto ao futuro – não importa o quanto esteja distante –, participação significa o exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos, trazendo à tona os ricos recursos humanos dos indivíduos, reunidos a um ponto jamais sonhado nas formas anteriores de sociedade (2004, p. 52).

Olhar tudo isso como um processo histórico pressupõe compreender que as mudanças a serem feitas terão início pela atuação política por dentro das estruturas institucionais hoje existentes e pelos seus sujeitos reais, negando-as e superando-as ao mesmo tempo. Isso significa, conforme Mészáros, “simultaneamente „negar o Estado’ e atuar no seu interior”, pois “como órgão geral da ordem estabelecida, o Estado é inevitavelmente predisposto a favorecer o presente imediato e resiste à realização das generosas perspectivas históricas da transformação socialista” (2002, p.597).

Desse modo, a tarefa dos sujeitos históricos que darão materialidade às mudanças necessárias é sintetizada por Mészáros em um duplo desafio que vise a:

- Instituir órgãos não-estatais de controle social e crescente auto-administração; e
- Produzir um deslocamento consciente nos próprios órgãos estatais para viabilizar as perspectivas do projeto socialista (2002, p. 597).

Para Mészáros, portanto, a tarefa política que tenha por horizonte a transformação se dará pela participação tanto por dentro da institucionalidade estatal já consolidada quanto em novos órgãos de controle social. O autor refere-se ainda, a uma complementação e ampliação da participação política parlamentar por formas de ação política extraparlamentar. Nesta perspectiva, a restituição da tomada de decisões pela base social da qual esse poder foi subtraído se dará pela criação de novas formas de ação política e novas estruturas de intercâmbios políticos, econômicos, sociais e culturais baseados na cooperação e autogestão. É importante apreender, pois, que a participação ativa no âmbito da institucionalidade vigente deve orientar-se sempre pela perspectiva de superação do estado de coisas existentes, negando conscientemente o que produz a alienação e dominação de uma classe sobre a outra e afirmando positivamente o trabalho como o real sujeito histórico. Trata-se da construção efetiva dos pilares da “democracia substantiva”, ou seja, da “participação genuína”.

Capítulo 3

Participação na educação: concepções e processos político-sociais na revista *Educação & Sociedade*

As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais. (István Mészáros)

Neste capítulo objetiva-se conhecer os desdobramentos empíricos dos fundamentos que constituem o conceito de participação a partir das temáticas e das especificidades de sua configuração na particularidade do campo educacional brasileiro, apresentados pela produção bibliográfica da revista²⁴ científica *Educação & Sociedade* publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)²⁵. Vale ressaltar que, para os propósitos desse estudo, se compreende a revista como a expressão do pensamento educacional brasileiro, pensamento esse que se constrói no âmbito concreto das relações sociais e que, portanto, possibilita daí se apreender as formas constitutivas dessas relações e entender os processos e mecanismos de participação que vão se forjando nessa realidade.

Educação & Sociedade foi escolhida para constituir a base empírica desse estudo devido ser um dos mais importantes e consolidados meios de circulação do pensamento educacional brasileiro, de alcance nacional e internacional, que expressa em suas páginas, em mais de três décadas de existência (desde 1978), os sentidos e os significados que a sociedade atribui à educação nas diferentes épocas históricas, bem como por sua influência crítica e propositiva na formulação das políticas educacionais. Outro fator importante a favor da escolha desse periódico é o fato dele se apresentar, desde sua

²⁴ Ao longo deste trabalho utilizar-se-á os termos periódico ou revista para referir-se à *Educação & Sociedade*, sem distinção conceitual entre eles.

²⁵ *Educação & Sociedade*, está disponível ao público em formato eletrônico no Portal de Periódicos da Capes, site da *Scientific Electronic Library On-Line* (SCIELO) e no site do CEDES, a partir da revista n. 58 no ano de 1997. Os números anteriores a esta data podem ser encontrados em formato impresso na Biblioteca da PUC em Goiânia.

origem, mantendo ainda hoje esse objetivo, como um canal de expressão da articulação do pensamento educacional com a sociedade²⁶, a partir da “análise da realidade educacional brasileira, (...) tanto no que se refere a técnicas, doutrinas e práticas educacionais, como no que se refere à reflexão sobre seu impacto na sociedade como um todo.” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1978, p.3)

3.1 Contexto de criação e finalidade político-pedagógica da Revista *Educação & Sociedade*

A revista científica *Educação & Sociedade (E&S)* foi criada no contexto de redemocratização da sociedade brasileira. Nasceu com o objetivo de ser instrumento de crítica e de debate dos temas educacionais e de sua relação com a sociedade, a fim de estabelecer as intersecções e compreender os nexos entre essas duas dimensões, construir uma educação democrática e formar o educador na perspectiva da transformação da sociedade. O tema da participação sempre esteve, portanto, direta ou indiretamente, presente nas páginas da Revista, no tratamento das questões referentes ao processo de democratização da sociedade brasileira e suas relações com a educação.

Segundo Luiz Antonio Cunha (1981, p. 44), a revista *E&S* nasce em meio a um processo de mobilização social no final da década de 1970. O elemento aglutinador que deu origem à revista na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi a proposta de alteração dos cursos de pedagogia e licenciatura lançada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) à época. O Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação – CEPE²⁷, dessa faculdade, aproveitando o contexto de mobilização

²⁶ O editorial da revista n. 100 (edição comemorativa especial) destaca, reafirmando o que já notara na revista n. 50, que a “revista dispunha e dispõe de projeto cultural e educacional para o Brasil, com base na mudança social e econômica, nas liberdades públicas e na seriedade intelectual.” (n. 100, out. 2007, p. 652)

²⁷ A primeira circular propondo a criação de *Educação & Sociedade* foi lançada por um grupo de professores do Departamento de Sociologia da Educação da Unicamp, hoje chamado Ciências Sociais Aplicadas à Educação, em 25 de abril de 1978, e era assinada por Moacir Gadotti, Beth Pompêo, Maurício Tragtenberg, Casemiro dos Reis, Milton Almeida, Pedro Goergen, Ophelina Rabello, Eloísa de Mattos Hofling, Joaquim Brasil Fontes Jr., Maria Lúcia Rocha Duarte de Carvalho, Sérgio Goldemberg e

política e social e o tema da reformulação da formação do professor lançou em setembro de 1978 o primeiro número de *E&S* fomentando a discussão da temática “*o educador precisa ser educado*”, título do primeiro número da revista. Realizou, ainda, um seminário que reuniu quase mil educadores de vários estados da federação e que serviu de impulso para a fundação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que assumiu imediatamente a edição da revista desvinculando-a da Faculdade de Educação da Unicamp e ampliando seu horizonte de atuação e de crítica. O editorial da revista n. 2, de janeiro de 1979, registra essa mudança:

o número de educadores e de instituições que aderiram ao nosso compromisso de reanimar o debate e a crítica da educação no Brasil levou-nos a ampliar nosso quadro de colaboradores, conseqüentemente, o nosso horizonte de trabalho. Por corresponder aos anseios de muitos, não podíamos deixar esse veículo de manifestação do pensamento e de ação ligado apenas a um pequeno grupo, dentro de uma instituição. Por isso, *E&S* passa a ser um ponto de integração e de associação de todos os educadores que queiram retomar a educação na perspectiva de suas relações com a sociedade. Esforços no sentido de reuni-los num centro – que provisoriamente chamamos 'Centro de Estudos Educação e Sociedade' (CEDES) – já estão sendo feitos. A consolidação de uma revista em nível nacional – portadora da produção e da reflexão-ação de um grupo numeroso de educadores – deverá prestar um serviço ainda maior para a educação brasileira (...) (1979, p. 3).

Embora mantendo sua sede na Unicamp, o Cedes nasce aglutinando diversos educadores e pesquisadores de vários centros de pesquisas localizados nas diferentes universidades brasileiras. Seus objetivos “foram definidos em duas vertentes: uma que se propôs a produzir e difundir saberes através de pesquisas polarizadas na relação educação e sociedade; e outra que propugnou a participação nos movimentos sociais, políticos do campo da educação.” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1989, p. 3) Como Centro de Pesquisa, o Cedes nasce no âmbito de uma investigação nacional, financiada pelo Inep (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira), sobre a “Redefinição dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”.

A questão social, política, econômica e cultural de modo amplo aparecem fortemente marcadas nas páginas da revista ao longo de toda a década de 1980. Nesse período, *E&S* acompanha o movimento nacional de abertura política que culminou na volta dos intelectuais exilados, na configuração de uma nova realidade sócio-política e na manifestação de novas demandas por parte da economia brasileira. Segundo Cunha (1981), nesse período e desde o seu início, era a revista “mais importante do país no campo educacional” (p.44).²⁸

Ao tornar-se um veículo do pensamento educacional preocupado com os amplos movimentos nacionais e internacionais que interferem diretamente na prática educativa nos diversos níveis escolares, *E&S* não assume uma posição ideológica ou se inscreve em determinado paradigma de pensamento, mas apresenta-se como uma “revista plural, aberta a todas as tendências ideológicas e políticas, bem como às diferentes metodologias e epistemologias” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1993, p. 9).

A questão da organização política dos educadores e do debate e proposição das políticas educacionais é uma tônica nos editoriais da Revista, especialmente durante as duas últimas décadas do século XX, e traduziu-se praticamente na promoção, pelo Cedes, de encontros, seminários, conferências de educadores, especialistas e pesquisadores para o tratamento dos temas referentes ao trabalho, à formação e à organização científica e sindical dos educadores. Neste sentido, tem grande importância a participação

²⁸ Muitos periódicos científicos são contemporâneos de *E&S*, tais como *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas, São Paulo, fundada em 1971), *Educação & Realidade* (Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, fundada em 1976), *Educação em Debate* (Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, fundada em 1978), *Revista da Faculdade de Educação* (FEUSP, São Paulo, fundada em 1975), só para citar alguns exemplos da proliferação de revistas dedicadas à publicização da produção acadêmico-científica brasileira e internacional. Atualmente, no país, há mais de duzentas revistas científicas especializadas na área da educação. Destas, no entanto, apenas cinco (*Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas; *Educação & Sociedade* – Centro de Estudos Educação e Sociedade; *Educação e Pesquisa* – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; *Pró-posições* – Universidade de Campinas; *Revista Brasileira de Educação* – Anped) receberam a classificação máxima de padrão internacional na avaliação realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2007. *Educação & Sociedade* também recebeu a classificação máxima Qualis A1, padrão internacional, na avaliação realizada pela Capes em 2009. Os critérios de classificação utilizados na avaliação da Capes para o triênio 2007-2009 foram: *publicação; normalização; circulação; periodicidade e regularidade na publicação; Conselho editorial composto por pesquisadores nacionais e internacionais; publicação de artigos com diversidade institucional e estrangeira; indexação em pelo menos 6 bases de dados, 3 delas internacionais* (CAPES, Documento de Área 2007, disponível em http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios20072009/Criterios_Qualis_2008_38.pdf)

do Cedes na promoção de seis Conferências Brasileiras de Educação²⁹, ocorridas entre 1980 e 1991.

No contexto eleitoral de 1982, a revista reafirma sua finalidade político-pedagógica com a luta pela autonomia dos trabalhadores e contra a exclusão das classes desfavorecidas sócio-economicamente, afirmando que “é ponto central da Revista Educação & Sociedade a luta pela auto-organização autônoma de todos os assalariados que, através de comissões fundadas nos locais de trabalho, possam se apresentar e não só se representar” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1982, p.3, grifo do original). O tema da participação dos educadores no processo de democratização da sociedade ganha relevo nas discussões desse período.

Após as primeiras eleições depois do Regime Militar, o editorial da Revista n. 13, de dezembro de 1982, faz um balanço do processo eleitoral no que concerne à luta e à esperança depositada nos partidos de oposição ao regime ditatorial, vencedores dos cargos eletivos de estados e municípios, na construção democrática de políticas públicas educacionais que defendam a “filosofia da escola pública”. A preocupação em vista é a luta pela democratização da escola, o combate aos mecanismos de seletividade e a garantia do processo de participação na gestão escolar. O Manifesto da III Conferência Brasileira de Educação, assinado pelo Cedes e pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Educação (Ande), deixa claro essa preocupação norteadora da ação dos educadores: “À democratização política deve corresponder a democratização da educação nos termos em que ela é entendida nos anos 80: enquanto participação dos professores, pais, alunos, profissionais da educação, forças organizadoras da sociedade e membros da comunidade a todos os níveis de decisão” (ANDE, ANPED, CEDES, 1985, p. 6).

²⁹ As Conferências Brasileiras de Educação, realizadas bianualmente a partir de 1980, retomam o sentido das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) no período de 1927 a 1956. A I Conferência Brasileira de Educação foi realizada em substituição ao II Seminário de Educação Brasileira, que seria uma promoção da Faculdade de Educação da Unicamp, conservando, contudo, o mesmo tema proposto para o seminário: *Política Educacional*. O objetivo da Conferência era “encaminhar uma ampla discussão a respeito dos problemas educacionais brasileiros não se restringindo somente à avaliação e à crítica da situação, mas, buscar formas de ação comuns para a superação das contradições evidenciadas” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Vol.2, n. 5, jan 1980, p.3).

O estabelecimento do compromisso de *E&S* com a prática e a reflexão política da educação como um processo amplo é justificado pela necessidade de que os educadores devem ter clareza da universalidade de sua ação, por meio do acesso a conhecimentos e informações seguras e objetivas sobre os temas candentes da área, para isso necessitando fazer a “análise das relações sociais, da constituição de tais relações, da sua institucionalização, enfim, do todo refletido na normatização estatal e, dos valores convertidos nas reivindicações da sociedade” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1983, p.3.). Na compreensão do editor da revista, o educador para tornar sua ação pedagógica política precisa “tornar a educação o espaço de reflexão dos problemas sociais” (p.3).

No intuito de contribuir com esse espaço de reflexão, nas páginas de *E&S*, segundo Vieira (1995), em seu início predominou a crítica ao Estado Militar, à ditadura, às políticas sociais e às políticas educacionais, dando primazia à análise do funcionamento do aparelho estatal, das relações do Estado com a escola, com o analfabetismo, com os diferentes níveis e tipos de educação, entre outros. Isto revela, segundo o autor, que a “Revista bem espelha as inquietações de muitos professores e intelectuais desde 1978, ano de seu aparecimento, sendo fiel às questões de seu momento histórico, traduzindo em suas páginas os dilemas, as contradições e as alternativas cabíveis” (p.10). De modo geral, uma leitura ampla da revista possibilita perceber a preocupação em conhecer o funcionamento real da sociedade capitalista, seus mecanismos, suas leis, seus modos de funcionamento, as relações sociais aí estabelecidas, os sistemas de poder e autoridade, os modos de administrar a empresa capitalista e a escola, o papel do Estado e a relação indivíduo-sociedade, compreendendo a educação como um agente de transformação da sociedade.

Na década de 1980, a participação sócio-política dos educadores no processo de democratização da sociedade sobressai como uma questão abordada nas diferentes temáticas tratadas na revista. Por ocasião da preparação para a nova Constituição do país, o Cedes, junto com a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de

Educação (Ande), organizam a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em setembro de 1986 na cidade de Goiânia, com a participação de cinco mil educadores de todas as partes do país. O documento elaborado nessa Conferência, chamado “Carta de Goiânia” esboça as reivindicações e propostas de princípios³⁰ da política educacional a serem incluídas no texto constitucional. A questão central que preocupa o movimento dos educadores nesse contexto é a clarificação e argumentação sólida e objetiva do que significa educação pública, gratuita e laica, visto a ofensiva privatista da educação ganhar força entre os parlamentares constituintes. A participação da diretoria do Cedes na Comissão de Sistematização das propostas de Emendas ao Projeto Constituinte, possibilitou visualizar claramente o embate entre os defensores do ensino público gratuito e os do ensino privado, observando que “o jogo de forças está[va] pendendo claramente para favorecer a tendência dos “privatistas.” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1987, p.3)

Nesse contexto, o discurso de Florestan Fernandes, proferido na Assembléia Nacional Constituinte em 1987, dá uma dimensão da problemática da educação, apontando esta como o principal dilema a ser defrontado pelos constituintes, pois historicamente esteve fragmentada e elitizada e necessita ser democratizada.

Em uma ponta, está a educação da “massa pobre da população”, para que ela eleve o seu nível de consciência crítica, de resistência a práticas manipuladoras que agravam suas condições de vida e impedem uma ação coletiva ofensiva, inclusive para conquistar peso e voz na sociedade civil e ter capacidade de exercer controles sociais diretos e indiretos sobre o poder público. Na outra ponta, está a educação dos privilegiados e semiprivilegiados, que monopolizam as oportunidades educacionais e assim adquirem o monopólio da cultura, sem o ônus de uma relação construtiva com a sociedade civil e o Estado; a ausência de uma cultura cívica universal (ou seja, a vigência de uma cultura cívica dos privilegiados) não os obriga a nada. Aqui nós temos, como uma totalidade histórica, o que significa democratização do ensino. Abrir-se para as grandes massas dos pobres e excluídos. Modificar as formas e os conteúdos do horizonte intelectual das elites e dos membros das classes dominantes. É impossível construir uma nação moderna dentro do capitalismo de outra maneira, no centro ou na periferia. Por isso, a educação aparece como *o dilema social número um e a*

³⁰ A defesa dos princípios educacionais expressos na “Carta de Goiânia” foi realizada, no Congresso Constituinte, pelo Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, composto por 14 entidades: Ande, Andes, Anpae, Anped, Cedes, CPB, CGT, CUT, Fasubra, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE (VIEIRA, 1987, p. 5).

principal técnica social para transformar a situação histórica existente (FERNANDES, 1987, p. 5-6, grifos do autor).

Apesar de algumas vitórias das contribuições dos partidos radicais, que se traduziram em avanços que dimensionaram a educação rumo a sua democratização, “os compromissos partidários e o jogo de interesses” dos diferentes grupos e partidos contrariaram a definição de um projeto educacional “à altura das exigências da situação histórica atual” (FERNANDES, 1987, p.8). Segundo Florestan Fernandes,

prevaleceu o medo do “radicalismo” e a concepção de que só é “constitucional” o que não se choca com as prioridades educacionais e os interesses econômicos ou ideológicos dos donos do poder. A nação real foi levada em conta. Mas de modo heterogêneo e ambivalente. Enriqueceu-se, como jamais foi feito anteriormente, a parte relativa à educação no projeto de texto constitucional. Não obstante, ficou faltando a coragem de converter o projeto de texto em passo decisivo na direção de uma reforma educacional irreversível e radical (1987, p. 6-7).

A partir de 1988, enfatiza-se nas páginas da Revista a constante vigília, o debate caloroso e a organização política quanto ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os deputados constituintes comprometidos com o projeto progressista da Nova LDB, tais como Florestan Fernandes e Jorge Hage, expõem na Revista suas percepções sobre as correlações de força entre privatistas e publicistas da educação no Congresso Nacional, alertando para a necessidade de uma organização dos educadores forte e teoricamente preparada para o embate político.

Neste contexto, vale destacar o importante papel que o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito – criado em 1987 e composto por diversas entidades do campo educacional e da sociedade civil comprometidas com a escola pública³¹ – teve no debate político-educacional e na proposição de emendas ao Projeto Constituinte. Após sua atuação no processo constituinte, que contou com algumas vitórias e

³¹ Segundo Dourado (2010) o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) contava com uma concepção de educação abrangente, e primava pela “defesa intransigente da universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis” (documento *Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira* – FNDEP apud DOURADO, 2010, p. 696).

outras tantas derrotas³² no acolhimento de suas proposições no texto constitucional, o Fórum passa a atuar na reflexão e proposição do projeto das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Agora sob a denominação de Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na LDB sua luta é para que se assegurem na lei maior da educação os princípios progressistas garantidos na nova Constituição, luta que se estende, ainda, à proposição do Plano Nacional de Educação (PNE) – Proposta da Sociedade Brasileira, para a década 2001-2010.

Na década de 1990, seguindo a vertente da qualificação do debate acerca dos desafios que a realidade social impõe à educação, o Cedes desenvolve, entre 1995 e 1997, no âmbito da investigação científica o programa de pesquisa “Ciência & Tecnologia: qualificação e produção” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), em colaboração com pesquisadores de diversas universidades brasileiras, que objetivou conhecer as mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho e suas repercussões na educação. Antes, porém, do desenvolvimento desse programa de pesquisa, o tema já vinha ganhando importância nas páginas da revista, fato revelado pela constante publicação de artigos tratando desta temática tanto em nível nacional quanto internacional, do número 33 ao 40 publicados entre 1989 e 1991. O número 41, de abril de 1992, dedica-se à apresentação de uma série de artigos produzidos no Brasil que dão continuidade ao tema da relação educação e trabalho buscando as conexões entre “produção e qualificação”. O número 45, de agosto de 1993, volta a

³² O editorial da revista n. 29 registra alguns dos avanços que se conseguiu imprimir ao capítulo da educação na Constituição de 1988, entre eles destaca-se: “a igualdade de acesso e permanência na escola: a gestão democrática de ensino público; a garantia legal para o pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e de instituições de ensino; a valorização dos profissionais do ensino através da garantia de planos de carreira para o magistério público, em cada nível de ensino, contendo piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Quanto aos retrocessos, elenca a “destinação de verbas públicas para as escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas” que continuarão sangrando os cofres públicos e incentivando a manutenção de “uma escola diferenciada para camadas diferenciadas da população” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1988, p.3-4).

dedicar-se ao tema em todos os seus artigos, demonstrando a persistente preocupação com a temática³³.

As análises feitas acerca das transformações no mundo do trabalho e suas implicações na educação constituíram-se em esforços que emergiram da “interface entre as sociologias da Educação e do Trabalho”, diz o editorial da revista n. 45. A quantidade de artigos produzidos sobre esta problemática, apenas em *E&S*, é reveladora da importância social que a questão das transformações no mundo do trabalho tem sobre a educação no período histórico aqui considerado. Segundo o editorial de um dos números da revista, o sentido dessa temática e sua importância para a análise educacional referem-se ao fato de que

profundas modificações nas formas de organização do trabalho e na própria natureza do trabalho realizado em todos os setores produtivos, ligados especial e profundamente às novas formas de comunicação e controle de dados através dos microcomputadores, estariam não apenas modificando o caráter do trabalho e correspondente consciência daquele que trabalha, como também colocando novas exigências ao setor educacional (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1992, p. 5-6).

Em fins da década de 1990 até meados da primeira década do século XXI, observa-se uma forte tônica na questão da formação de professores para a educação básica, tendo o Cedes se envolvido, juntamente com outras entidades da área educacional – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – na discussão e defesa da aprovação do Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). É desse período, por exemplo, a criação de duas novas seções na revista: uma chamada Formação de

³³ O tratamento dessa temática persiste com a publicação em 1997 dos resultados do referido Programa de pesquisa. O número 61 da revista é uma publicação especial que traz somente artigos com os resultados dos diferentes projetos que integram o Programa.

Profissionais da Educação (a partir do n. 70 de abr. 2000) e a outra Análise da Prática Pedagógica (a partir do n. 72 de ago. 2000).

Desde a segunda metade dos anos 2000, o Cedes vem acompanhando de forma avaliativa e propositiva as políticas educacionais em curso e as propostas do Ministério da Educação (MEC), especialmente no que concerne à Nova Capes (ampliação da antiga Capes, que agora assume também a política de formação de professores da educação básica) e à organização e participação na contemporânea Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em abril de 2010, cuja temática é a criação do sistema nacional de educação a partir das diretrizes definidas para o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

Em todos esses movimentos a revista contribui com a discussão científica dos temas em artigos, ensaios, debates e entrevistas com intelectuais, que tomam a realidade social e educacional a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. A trajetória de *E&S* mostra-se, por conseguinte, intrinsecamente articulada à do Cedes e tem como foco central a participação ativa de diversos atores sociais nas questões fundamentais que tocam às políticas e práticas educacionais.

3.1.1 Organização editorial

No que concerne à organização editorial do periódico, até 1994 *E&S* possuía periodicidade quadrimestral. A partir de 1995 introduziu-se a edição de um número especial-temático que a tornou trimestral. Nesse “Número Especial” da revista apresentam-se apenas artigos que contemplem a temática em foco. A partir de 1998 passou-se a incluir em suas edições Dossiês que introduzem e aprofundam estudos sobre temas de relevo no debate educacional destacando-se sua relação com a sociedade. Assim, a estruturação geral da publicação periódica segue um planejamento anual que contempla “um número especial-temático, dois dossiês e um número plural” (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, n. 74, 2001, p.5).

A edição da revista em seu início e até o primeiro número de 1980 estava a cargo da editora Cortez & Moraes, da Unicamp e do Cedes. Por um curto período, entre 1980 e 1981, a editora Autores Associados assumiu sua publicação juntamente com a Cortez e o Cedes. A editora Cortez e o Cedes mantiveram uma regularidade na edição e publicação da revista entre 1980 e 1991. De 1992 até 1997 foi editada pelo Cedes em parceria com a Editora Papyrus. A partir de 1997 o Cedes assume a edição da revista.

Na estruturação interna predominam em suas páginas artigos com relatos de investigação científica produzidas no âmbito dos centros de pesquisa e dos programas de pós-graduação das universidades em nível nacional e internacional. Há, no entanto, outros gêneros literários expressos nas diversas seções que compõem *E&S*, como: Análise das Práticas Pedagógicas, dedicada a relatos de experiência; Formação de Profissionais da Educação, seção dedicada a ensaios e discussões sobre formação docente; Revisão & Síntese, dedicada a artigos de revisão crítica da produção teórica sobre temas de interesse científico da área, criada a partir de 2001; Debates & Polêmicas, traz discussões polarizadas sobre temas candentes tratados anteriormente por intelectuais; e Imagens & Palavras, que apresenta resenhas de livros, filmes e outras artes visuais. A seção *Jornal da Educação*, incorporada inicialmente no décimo número da revista em 1981, foi retirada a partir do n. 100, em outubro de 2007, passando a configurar como um *Jornal da Educação*, publicado em formato eletrônico disponível ao público no *site* do Cedes.

A indexação de *E&S* em bases de dados³⁴ nacional e internacional significou sua inserção mais ampla no campo da divulgação acadêmico-científica, o que, por um lado, possibilita torná-la conhecida mundialmente, podendo receber contribuições de pesquisadores de diversas partes do mundo, mas que, por outro, a submete aos critérios e padronizações do mercado editorial. No sentido de sua internacionalização os editores ressaltam que têm

³⁴ Atualmente *E&S* é indexada nas seguintes bases de dados: SCIELO – Brasil; Quallis (CAPES) – Brasil; EDUBASE (UNICAMP) - Brasil; BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (INEP) – Brasil; Contents Pages in Education (Carfax Publishing Company) - Reino Unido; Linguistics & Language Behaviour Abstracts (CSA) – EUA; Social Services Abstracts; Sociological Abstracts – EUA; Ulrich's International Periodicals Directory – EUA; Directory of Open Access Journal (DOAJ) – Suíça; CLASE – México; IRESIE – México; LATINDEX – México e REDALYC – México.

feito esforços na composição do conselho editorial com membros de países do continente Americano como México e Estados Unidos, e os Europeus Espanha, França, Alemanha, Itália e Portugal. Com este último país, os esforços conquistaram a edição e divulgação de uma versão impressa em português luso da revista para circulação em terras portuguesas.

3.2 A Participação como tema de estudo na Revista *Educação & Sociedade*

De modo geral, pode-se afirmar que *E&S* constitui-se num dos mais importantes periódicos de divulgação científica do país na área de educação. Nesta perspectiva, sempre esteve em foco em suas páginas os temas, os problemas e as questões que configuram a prática e a reflexão teórica dos educadores e pesquisadores da área, sinalizando tendências e descrevendo realidades que no momento histórico são apreendidas por diversos grupos de pesquisadores sob diferentes prismas e recortes teórico-metodológicos. Mas, seu escopo extrapola a mera divulgação científica, atuando como veículo promotor de debates, avaliações e proposições no âmbito das políticas educacionais desde sua origem até os dias atuais. Neste sentido, os temas da organização política e científica dos educadores, a elaboração de propostas de legislações e normatizações gerais e específicas do campo educacional, bem como a crítica e a atuação propositiva junto às esferas estatais sempre estiveram em foco. No que concerne ao tema deste estudo, as publicações de *E&S* fornecem um amplo material de análise que será abaixo apresentado e dele extraído as concepções de participação que vem se constituindo ao longo da história educacional recente do país.

O pressuposto teórico-metodológico que norteou a investigação da concepção de participação aferida das páginas de *E&S* entende que o conceito, de modo geral, expressa estruturas e processos sociais complexos e reais construídos pelos homens na produção e reprodução da vida individual e coletiva. Portanto, para se apreender um conceito é preciso ir além dos dados

imediatos e particulares que se apresentam aos olhos em sua aparência. É preciso buscar os nexos constitutivos e as mediações fundamentais que lhe dão materialidade e sentido na vida social dos homens. Nesta perspectiva, a investigação empreendida no periódico científico *E&S* constitui tão somente o referencial empírico que dará a noção emblemática da questão da participação que se evidencia concretamente numa particular área da produção humana, no caso a educação. Objetiva-se, assim, conhecer as concepções de participação que se vem construindo na educação, a fim de apreender seus fundamentos sócio-históricos e as contradições que permeiam sua realização no âmbito da sociabilidade capitalista.

3.2.1 Percurso da investigação

Para este estudo consultou-se todos os 112 números de *E&S* publicados desde o primeiro em 1978 até o último relativo ao trimestre julho a setembro de 2010³⁵. Vale ressaltar que os primeiros números da revista não estão disponíveis em versão eletrônica para consulta *on-line*, o que levou à pesquisa na coleção impressa do acervo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Somente a partir do número 58 de julho de 1997 *E&S* está disponível ao público na coleção do site *Scielo*, biblioteca eletrônica especializada em publicação de coleções de periódicos científicos brasileiros.

No que concerne ao tema da participação foram encontradas referências em 41 números da revista, conforme tabela 1 abaixo. Registre-se que o critério de seleção dos artigos, inicialmente, era a menção explícita ao termo participação no título ou no resumo do artigo. Contudo, nos primeiros números da revista (do nº 1 ao 39) foi necessário fazer a leitura da íntegra dos artigos para se identificar a menção ao termo participação uma vez que os mesmos não eram acompanhados de resumos³⁶ e palavras-chave. Nessa leitura,

³⁵ A seleção e tratamento dos artigos encerrou-se em outubro de 2010.

³⁶ Somente a partir do número 40, volume 12, de dezembro de 1991, passa-se a publicar o resumo dos artigos.

percebeu-se que artigos que tratavam de temática relativa aos processos de democratização da sociedade, do Estado e de suas demais instituições, mesmo que não citassem o termo participação no título, tratavam da questão da participação em seu desenvolvimento. Desse modo, o tratamento da questão da democratização passou a ser também um critério de pré-seleção dos textos. Nos artigos com resumo e palavras-chave, quando aí não havia menção ao termo participação, mas se referia aos temas da democratização da sociedade, do Estado e da educação, se fazia a leitura na íntegra do artigo para identificar se o mesmo referia-se à questão da participação ou não³⁷. Nessa primeira leitura exploratória e seguindo os critérios acima explicitados identificou-se 97 artigos.

Após a leitura atenta de todos os artigos identificados da revista que abordavam temas relativos ao processo de democratização da sociedade, do Estado e de suas instituições tratando de problemas acerca da autonomia das instituições educativas, da administração pública, da tecnoburocracia implantada no seio do Estado, da descentralização das políticas públicas, da gestão escolar e da gestão democrática, entre outros, observou-se em alguns artigos que mesmo não citando expressamente o termo a questão da participação estava presente.

O critério que levou à seleção de artigos que não mencionam diretamente o termo participação³⁸ foi a concepção teórica que norteia esse trabalho que entende participação como o envolvimento ativo dos sujeitos sociais nos processos de tomada de decisões que se referem à definição dos objetivos e finalidades concretas nas diversas esferas da vida social. Nesta perspectiva, observou-se também que alguns artigos selecionados que discutiam sobre a democratização ou seus temas afins não se referiam direta ou indiretamente à questão da participação, sendo assim excluídos da seleção final. Seguindo os critérios apresentados acima, selecionou-se finalmente 61

³⁷ Em alguns desses artigos, encontrou-se referência à participação no corpo do texto; em outros, mesmo não citando diretamente o termo referia-se à questão da participação.

³⁸ Os artigos que não citam o termo, mas refere-se à questão da participação, são: Oliveira (1981); Rodrigues (1981); Nosela (1982); Paiva (1995); Ribeiro e Paiva (1995).

artigos tratando direta ou indiretamente do tema da participação (ver apêndice 1 com a relação de todos os artigos selecionados).

Tabela 1 – Números de *Educação & Sociedade* publicados e números de artigos consultados nos quais constam questões relacionadas à participação no período de 1978-2010

Período*	Quantidade de Números da Revista publicados	Números da Revista nos quais se identificou artigos abordando a questão da participação		Quantidade de artigos selecionados em que a questão da participação é abordada**	
	Nº	Nº	%	Nº	%
1978-1983	16	11	26,8	17	27,8
1984-1989	18	06	14,6	08	13,1
1990-1994	15	03	7,31	05	8,1
1995-1999	20	07	17,07	10	16,3
2000-2004	20	05	12,1	09	14,7
2005-2010	23	09	21,9	12	19,6
Total	112	41	100%	61	100%

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados coletados em *Educação & Sociedade* (1978-2010).

* Essa periodização foi elaborada pela autora compreendendo intervalos de mais ou menos 5 anos de publicações, com o objetivo didático de facilitar o agrupamento dos artigos para apresentação e análise dos dados. Registre-se que em 1978 foi lançado apenas o primeiro número da revista no último quadrimestre do ano;

** Em todos os períodos há números da revista que contém mais de um artigo que trata da temática da participação.

Após a seleção dos artigos procedeu-se à leitura dos mesmos, com auxílio de uma guia de documentação e análise (ver modelo no apêndice 3)³⁹ em que se buscou sintetizar os principais aspectos do conceito de participação referenciados no artigo, destacando questões sobre o sujeito da participação, se estava explícito ou não a concepção de indivíduo, qual o recorte teórico-metodológico adotado, a relação público-privado, a relação indivíduo-sociedade e Estado e sociedade, dentre outras. A partir da análise desse material

³⁹ Além das questões específicas e gerais referentes à participação aqui exploradas o instrumento de análise dos artigos utilizado permitiu visualizar outras temáticas importantes da área educacional que vêm se desenvolvendo no âmbito das políticas educacionais tais como descentralização, gestão, educação e desenvolvimento econômico, privatização da educação (relação público-privado), concepção de indivíduo e sua relação com a sociedade, bem como questões acerca dos principais referenciais teóricos que, nas diferentes épocas cobertas pela revista, servem de fundamento às análises realizadas pelos autores dos artigos. Estas questões poderão ser objeto de análise mais aprofundada em estudos futuros.

elaborou-se um quadro com a síntese/resumo das principais idéias sobre participação referenciadas nos artigos (ver apêndice 2) em que foi possível apreender as temáticas e os principais enfoques e perspectivas que vão constituindo um entendimento sobre a participação ao longo do período analisado.

A organização dos artigos por temas teve como critério a especificidade da discussão realizada ao longo do texto analisado e, sobretudo, sua articulação com a concepção de participação apresentada. Isto significa que se considerou para a organização temática dos artigos a especificidade do tema que articula a concepção de participação na discussão empreendida pela autoria do texto, mesmo que não seja esse o tema geral tratado no artigo. Por exemplo, os artigos que receberam a categorização temática *descentralização* têm em comum o fato de que o tratamento da temática da participação está estreitamente articulada com a questão da descentralização da educação e de suas políticas e práticas.

Assim, seguindo esse critério identificou-se oito temas gerais nos quais a questão da participação é tratada (ver apêndice 2): O grupo temático categorizado como *Participação, Estado e Educação* é o de maior incidência, composto por dezesseis artigos (26,2%), em que tem primazia a questão da participação sócio-política. Uma temática de grande centralidade qualitativa para o objetivo deste estudo é o da *Gestão/Gestão Democrática*, que aparece em dez dos artigos analisados (16,3%): em cinco artigos sobressai a gestão democrática da educação, em dois aborda-se a questão da gestão escolar, em dois trata-se da gestão da educação e um faz referência à gestão do lixo. *Administração* é um tema referenciado em oito artigos analisados (13,1%), cinco focalizando a questão da administração da universidade, dois o tema da administração da educação em geral e um da administração da escola. *Descentralização* é outro tema de destaque nos artigos analisados, sendo notado em oito artigos (13,1%), em dois deles diretamente articulado ao tema do federalismo. Em oito artigos (13,1%) a temática *Política Educacional* é enfatizada, destacando questões referentes aos processos de elaboração e acompanhamento das políticas públicas educacionais e de privatização da

educação. O grupo temático *Democracia/Democratização* é composto por sete artigos (11,4%): um tratando da democracia partidária, dois da educação, três da democratização da sociedade e um das empresas. Compõem o tema *Educação e Desenvolvimento* dois artigos (3,27%), um relativo ao desenvolvimento econômico e outro ao desenvolvimento rural. *Outros* temas se apresentam em dois artigos (2,37%) tangenciando a questão da participação, são eles: *Formação de Adultos e Planejamento Participativo*.

A tabela abaixo apresenta uma distribuição periódica do número de artigos por temática. Essa visualização é importante para a observação da maior e menor incidência, ou mesmo do abandono, dos temas educacionais ao longo do período histórico analisado na Revista *E&S*, um período de mais de três décadas da história recente do país.

Tabela 2 – Artigos de Educação & Sociedade analisados que tratam da participação, organizados por temas e período

Temáticas por período	1978-1983		1984-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2010		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Participação, Estado e Educação</i>	7	41,1	4	50	2	40	2	20			1	8,3	16	26,2
<i>Gestão/Gestão Democrática</i>					1	20	2	20	2	22,2	5	41,6	10	16,3
<i>Administração</i>	5	29,4	2	25							1	8,3	8	13,1
<i>Descentralização</i>	1	5,8					1	10	5	55,5	1	8,3	8	13,1
<i>Política Educacional</i>			2	25	1	20	1	1	1	11,1	3	25	8	13,1
<i>Democracia/Democratização</i>	2	11,7			1	20	3	30			1	8,3	7	11,4
<i>Educação e Desenvolvimento</i>	2	11,7											2	3,27
<i>Outras</i>							1	10	1	11,1			2	3,27
Total	17	100	8		5		10		9		12		61	100

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados coletados em *Educação & Sociedade* (1978-2010)

3.3 Da participação sócio-política à participação como “técnica de gestão”: concepções de participação na educação

Os artigos que compõem o conjunto da temática *Participação, Estado e Educação* enfatizam diversas questões referentes à participação na

perspectiva sócio-política da democracia, esta entendida como elemento promotor de cidadania, de controle social inovador, de constituição de novos sujeitos e novas subjetividades e de organização política de setores da sociedade. Como instrumento de cidadania e de controle social a ênfase recai na crítica aos fundamentos e princípios do Estado liberal moderno e na análise dos limites e possibilidades das formas de compartilhamento do poder entre o Estado e a sociedade civil e sua articulação com a construção de uma sociedade e de uma educação democráticas (SAVIANI, 1978; RAMOS, 1980; GANDINI, 1985; MANIFESTO..., 1985; CURY, 1986; AZEVEDO, 1987; FORUM..., 1991; ASSIS, 1997) assim como das novas formas de participação institucionalizadas em processos eleitorais, associações de educadores, partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais (CAMARGO e PINO; 1980; CUNHA, 1981; FONTANA, 1982; SOARES DO BEM, 2006). Aqui foram também agrupados os artigos que analisam questões teóricas sobre a constituição da subjetividade dos indivíduos sociais que participam da construção da sociedade democrática (GÓES, 1992; SEMERARO, 1999). Compõem ainda esse grupo, o relato de experiências de participação na escola (ALBERTANI, 1982) e a análise dos limites impostos pelos processos de treinamento empresarial (ROUX, 1982) que, portando uma ideologia que individualiza, negam a participação coletiva no trabalho.

O enfoque subjetivo dado ao conceito de participação por Góes (1992) em seu artigo sobre a participação do outro no funcionamento do sujeito diferencia-se das demais análises. Na perspectiva da autora, a realidade social participa na constituição do sujeito a partir do processo de internalização da *inter* e da *auto*-regulação, não sendo, portanto, um fator externo. Segundo Góes “o sujeito é parte (participa) da realidade social. O que quer que aconteça se dá entre sujeitos, em seus papéis complementares, posições reversíveis e relações recíprocas” (p.340).

Situando a questão da participação no nível objetivo das relações sociais Gandini (1985) questiona sobre as possibilidades de realização da democracia participativa no contexto em que as condições de trabalho impossibilitam ao trabalhador participar das tomadas de decisões até mesmo naquilo que o afeta

mais diretamente. Reconhece na divisão do trabalho, na conseqüente burocratização do Estado, nas relações autoritárias e no mito da técnica como a solução de todos os problemas – a tecnocracia, alguns dos principais entraves que impossibilitam a participação dos trabalhadores nos verdadeiros níveis de decisão. Para a autora, sem a superação dessas relações não há participação, pois “para que *„participação’ não se traduza em „legitimação de uma administração’ da crise*, é preciso discutir antes quem controla a organização, quem detém realmente o poder último de decisão” (p.143, grifos meus).

No que concerne a essa questão fundamental acerca do controle dos processos de tomada de decisão, essência do conceito de participação, observa-se em alguns estudos da década de 1980 uma preocupação com a questão da tecnocracia e seus efeitos negadores da participação na organização política do Estado e da escola. Ramos (1980) observa que a tecnocracia constitui-se como um dos “matizes ideológicos do capitalismo monopolista” ao postular a “eliminação da democracia e do político” pela “ascensão dos tecnocratas ao poder” (p.110). Para o autor

Com a instauração da tecnocracia, agrava-se a eliminação da participação e o caráter antidemocrático das decisões. O próprio partidarismo é visto como irracional e causa dos males da administração da sociedade. As decisões do tecnocrata não são tomadas em função de um mecanismo democrático, mas em função da competência técnica e da eficiência. Pouco a pouco o tecnocrata vai ocupando o espaço do político, na mesma proporção em que este é acusado de incompetente, demagogo etc. (p.110).

Para Ramos, contudo, apesar de se pretender “*„apolítica’*, a tecnocracia é efetivamente um ideário político” (p.110). Sua racionalidade instrumental é ideológica precisamente porque se apresenta como um agente superior, que paira acima dos indivíduos submetendo-os aos seus imperativos racionais e orientando-lhes a capacidade de decisão, quando na verdade é apenas mais um dos mecanismos de dominação do capital que opera pela “transformação do saber em poder” (p.114). Segundo Ramos,

a falsa representação das relações sociais, a partir do saber técnico, acaba encobrindo as contradições, mistificando o próprio saber, ao mesmo tempo que justifica o poder. Cria-se um verdadeiro mito: o do saber técnico. Celebra-se a técnica como um valor humano máximo, criando uma ordem

privilegiada de conhecimento, transcendente às múltiplas determinações de uma sociedade (1980, p.114).

Nesta perspectiva, todo problema social ou político deve ser resolvido pelo saber técnico-instrumental. A participação dos indivíduos e grupos sociais que não detêm esse saber está *a priori* descartada da busca desta resolução. A escola adquire aí um papel preponderante de reprodução desta lógica. Segundo o autor, o enfoque reprodutivista da função da escola, baseado na perspectiva althusseriana de “aparelho ideológico do Estado”, a vê como agência de reprodução dessa racionalidade técnica e instrumental subjacente à organização do Estado e da sociedade, que subjugando e neutralizando o conflito realiza “o que toda tecnocracia deseja: o tratamento elitista do saber, a visão dicotômica da realidade, a eliminação da totalidade e da contradição” (p.120). Para Ramos, contudo, é preciso apreender as possibilidades de formação crítica postas pela escola, através da produção de “um contradiscurso como força negadora da tecnocracia” que possibilite a “conversão da exigência técnica em exigência política, da razão tecnocrática em razão dialética” (p.121). Essa compreensão é fundamental para uma visão dialética da participação, que integre saber técnico e saber social.

Na vertente da crítica à participação como instrumento de cidadania e de controle social, situa-se Azevedo (1987), que partindo de um conceito amplo de cidadania, constituído por direitos sociais, civis e políticos, e vinculado à construção de espaços sociais democratizados, revela as contradições dos processos sociais que forjaram a cidadania brasileira. Segundo a autora, quando as políticas sociais surgiram aqui no Brasil já trouxeram em seu bojo “uma preocupação direta com a regulamentação das relações capital/trabalho”, concretizando-se, paradoxalmente, “não nos momentos em que o exercício dos direitos civis e políticos estiveram em pleno vigor, mas sobretudo nos momentos das conjunturas de sua negação” (p.99). A substância dessas políticas sociais, contudo, caracterizam-se não como conquistas de uma ampla cidadania, mas como forma de coação, de controle e de submissão aos imperativos dos processos de acumulação capitalista. Segundo a autora,

face ao novo padrão de acumulação concebido e implementado nos anos 60, que teve, *grosso modo*, nos governos militares a sua forma de expressão política, os espaços da reivindicação e da participação foram quase que totalmente vedados. Sendo assim, as políticas sociais desenvolvidas durante esse período, em lugar de se caracterizarem como um dos mecanismos de correção dos chamados efeitos perversos da acumulação, a exemplo do que ocorre em quase todos os países industrializados, caracterizam-se sobretudo como forma de coação (...), e não como conquistas no sentido da cidadania ampliada (1987, p.94).

A consequência direta destas conjunturas de negação foi sempre o fechamento dos canais de participação popular na definição destas políticas e uma crescente despolitização das relações sociais, o que segundo a autora compromete sua instituição, visto que “só através do debate e de um amplo processo coletivamente construído é que se pode legitimamente compor o perfil das políticas e dos direitos sociais” (p.102). Esclarece Azevedo que a

característica marcante do processo de constituição das políticas sociais e dos direitos da cidadania no Brasil é seu caráter ‘despolitizado’, dado que as formas de integração têm raízes numa estratificação diferenciada para o conjunto da população e dos trabalhadores, restringindo, controlando, ou subvertendo o poder de barganha e de participação nas decisões políticas. (...) Por um lado, a fragilidade da organização dos trabalhadores no sentido de forçar a entrada de suas pautas de reivindicações na arena política e, por outro, as características da formação do Estado na direção do bloqueio dos canais de participação através da cooptação ou da coação, forjam um tipo peculiar de exercício dos direitos políticos que pouco alcance adquire no processo de embate pelos direitos sociais (1987, p.101).

A autora reconhece que a efetiva participação dos trabalhadores na definição e implementação das políticas sociais é indispensável, posto que estas “não são passíveis de serem implementadas por decreto” pois “devem resultar da ação coletiva” e constituírem “síntese dos anseios e necessidades dos grupos sociais” (p.105). Deste modo, para a construção de uma “cidadania ampliada” faz-se necessário a existência de canais de participação política e social para toda a população. Essa cidadania, contudo, tem sentido emancipatório quando expressa concretamente a luta por uma igualdade constituída pela universalização do trabalho e pela partilha dos seus produtos.

A existência de canais de participação no Brasil tem uma história nada linear e que impacta na própria concepção de participação que se vem construindo. Mudanças na concepção de participação ao longo da história

sócio-política brasileira são observadas por Soares do Bem (2006), que credita à educação um papel crucial na constituição da cidadania. O autor enfatiza que o processo de democratização no Brasil iniciado no período entre 1945-1964 “abriu perspectivas para o desenvolvimento de várias formas de participação social, uma vez que trouxe de volta a disputa político-partidária e a revitalização sindical”. Contudo, reconhece que a forte intervenção estatal desse período na sociedade efetivava-se “por meio de políticas sociais de cunho *clientelista*” (p.1148). Assim, afirma o autor:

as teorias da marginalidade analisaram a existência de amplos setores urbanos desprovidos de canais institucionais de participação social, submetendo-se, por meio de elitistas sistemas partidários, aos interesses das classes dominantes, os quais, segundo as análises, reproduziam formas historicamente consolidadas de populismo e clientelismo. Muitos estudos comprovaram que a inserção política das classes populares ainda se processava por intermédio de mediações tradicionais (p.1148).

No plano econômico, o projeto do nacional-desenvolvimentismo inseriu o país nas dinâmicas do capitalismo global desenvolvidas após a Segunda Guerra Mundial, processo que apesar de “alterar consideravelmente os indicadores de crescimento econômico, manteve uma grande concentração de renda, calcada sobre um tremendo arrocho salarial sobre as classes populares” (SOARES DO BEM, 2006, p.1148). Nesse período, as pressões populares por melhorias nas condições de vida deram origem a vários movimentos sociais, sendo estes inclusive respaldados legalmente pela Constituição liberal de 1946 que, entre outras garantias político-sociais, instituiu o direito à greve e regulamentou a organização sindical.

Todavia, segundo o autor, foi o aprofundamento da exclusão social causada pelas políticas neoliberais a partir da década de 1990 que forçaram a Sociedade Civil organizada a compartilhar com o Estado a busca de soluções aos problemas sociais mais prementes. Para Soares do Bem (2006),

se nas décadas anteriores, os movimentos sociais eram definidos por uma enorme capacidade de pressão e reivindicação, a partir da década de 90 estes passaram a institucionalizar-se por meio das organizações não-governamentais. Tais organizações assumiram o papel não apenas de fazer oposição ao Estado, mas de *participar da elaboração de políticas públicas*, contribuindo, assim, para ampliar a esfera pública para além da esfera estatal. Marcam, dessa forma, ainda que embrionariamente, a *transição de*

um modelo meramente representativo de democracia para um modelo centrado no exercício ativo da cidadania (p.1153, grifos meus).

A emergência desses “novos movimentos sociais” politicamente organizados forjou uma reestruturação na relação do Estado com a sociedade, “forçando-o a uma permanente negociação e integração das demandas sociais” (p. 1154). Para o autor, essa capacidade historicamente demonstrada pela sociedade civil de “co-participar do controle e da gestão da coisa pública”, a exemplo da experiência do Orçamento Participativo, é desafiada atualmente pela “busca de formas qualitativamente superiores e mais estáveis de organização e de atuação”. Para a realização desse desafio o autor sugere que “a educação permanece como um dos mais importantes instrumentos para a garantia da passagem de um modelo de democracia representativa para aquele centrado no exercício ativo da cidadania” (p.1154).

Os limites dessa visão harmônica entre Estado e sociedade civil são demonstrados por Cruz (2004) que observa na teoria dos movimentos sociais, distanciada das macro-explicações de corte classista, uma apreensão da sociedade civil “como uma pluralidade de ‘atores coletivos’ emergindo e intervindo na esfera pública”. Segundo o autor,

na retórica neoconservadora, ganha espaço a sociedade civil “virtuosa” e “moderna”, como aquela que não contesta, mas concede através da filantropia, da parceria e do voluntariado os bens e serviços sociais. A resignificação do conceito de sociedade civil como equivalência de movimentos sociais, ONGs, economia social e terceiro setor em harmonia com o Estado, ao mesmo tempo em que manipula e maneja os conflitos para o interior da sociedade civil supõe que as empresas e as entidades sem fins lucrativos possam se combinar e atender às necessidades pontuais e localizadas dos grupos mais vulneráveis, objetivando com isso quebrar a espinha dorsal dos espaços organizativos das classes subalternas (CRUZ, 2004, p.182).

Vê-se assim que de uma participação sócio-política, comprometida com as lutas populares, contestadora e resistente ao controle por parte do Estado, passa-se a uma participação social coesa e integrada à gestão pública estatal, nem sempre isto significando avanços nas políticas públicas sociais.

Os desdobramentos teórico-práticos destas mudanças na forma da participação podem ser evidenciados nos estudos de *E&S* a partir do debate

conceitual sobre as formas de organização interna das instituições públicas, especialmente, nas discussões sobre a problemática da *Administração* e da *Gestão* da educação.

A este respeito vale ressaltar que em alguns estudos observa-se que na mesma medida em que a concepção de gestão vai, a partir de 1990, se firmando como categoria balizadora da administração pública, o tema da *Administração* vai perdendo espaço nas discussões da área. Nesse sentido, em que pesem as análises sobre questões teóricas da administração (PEREIRA e ANDRADE, 2005), onde se evidencia uma conotação política à concepção de administração educacional nos tempos de abertura democrática no país, e as discussões sobre o sentido social da administração da educação e o fundamento dialético que a preside (ARROYO, 1979; NOSELLA, 1982), os estudos analisados em *E&S* sobre essa temática, sobretudo nas décadas de 1970-80, concentram-se na análise e crítica da estrutura de poder interno das Universidades (GEORGEN, 1978; RESENDE, 1979; FÁVERO, 1983; FREITAS, 1987; FREITAS, 1988;) posto que esta instituição foi alvo de profundas reformas em seu desenho político e educativo empreendidas pelos governos ditatoriais, o que transformou sua estrutura administrativa num caráter autoritário e concentrado, configurado no sistema departamental.

Arroyo (1979), ao refletir sobre o sentido social e as dimensões políticas das tendências na administração educacional em voga no Brasil nos finais do século XX, observa que a modernização administrativa visada pela política educacional parece significar tão-somente uma adequação aos modelos e métodos da administração das empresas. Em sua acepção, contudo, não se trata apenas de uma política localizada, mas de uma política ampla de “educação para o desenvolvimento”, em que a “necessidade de modernização da educação é justificada pela vinculação específica entre escola, preparo de recursos humanos e construção de tecnologia”, e pela necessidade de adaptação das incipientes e morosas estruturas internas da escola às necessidades mais amplas da reprodução do processo social, ajustando-a à dinamicidade e racionalidade da administração capitalista (p.37). Arroyo vê nessa importância dada às soluções de ordem administrativas a imputação das

causas dos problemas educacionais ao funcionamento interno do sistema escolar que, nessa lógica, opera de forma irracional, desviando o foco de sua verdadeira causa, o sistema sócio-econômico e político. Para o autor a irracionalidade está no sistema de desigualdade que impera no meio social e não na escola. Segundo o autor,

sem dúvida que, em uma sociedade desigual, o sistema escolar pode estar distribuindo desigualmente a educação com maior ou menor grau de eficiência. Mas o fato de ele distribuir a educação de maneira desigual, em quantidade e qualidade, pode ser um sintoma de racionalidade. A irracionalidade está em pretender uma escola igual e igualitária numa sociedade onde o sistema sócio-econômico e político tem que ser desiguais. A irracionalidade, pois, deveria ser buscada no modelo de economia e sociedade. O ajustamento que se pretende com as reformas administrativas não questiona a irracionalidade da sociedade e da economia. Pretende-se antes, reforçá-las. (ARROYO, 1979, p.38)

Esse caráter político restritivo da racionalização da administração educacional posto em evidência por Arroyo (1979) serve de fundamento para seu argumento em favor de uma análise macro-social da escola “inserida no processo global da formação e da transformação da sociedade” (p.44) e de uma nova leitura política da administração educacional que caminhe no sentido de sua democratização. Para o autor, as teorias da administração estão distanciadas dos mecanismos de poder, liberdade, participação e igualdade que predominam nas empresas e na sociedade. À crescente racionalização empresarial, social e estatal corresponde uma igualmente crescente redução da participação, em nome da eficiência e da eficácia que se encontram alojadas nas elites intelectuais. Assim, “em nome da administração racional, a participação dos pais e dos grupos sociais na formação da política educacional, na definição de objetivos e conteúdos para a educação, vem tornando-se mais remota” (p.44). A esta constatação Arroyo questiona:

será inerente à administração mais racional dos bens públicos a tendência à concentração e a redução da participação? É possível uma administração que leve a uma maior participação de todas as camadas no processo educativo? Que implicações traria para os currículos de administração escolar um sistema de educação com estruturas mais participantes e igualitárias? (1979, p. 44).

Essas são questões fundamentais para pensar o tema da participação na particularidade da educação. Para Arroyo, a proposta de democratização da administração da educação coloca-se na contra-corrente da concepção hegemônica da administração racional capitalista. Trata-se de uma proposta que tem na ampla participação política e social seu fundamento principal. O desafio que se põe neste contexto é por quais mecanismos se pode ampliar essa participação:

frente à tendência à administração da produção e dos serviços públicos que se torna *política* na medida em que reforça o poder e exclui a participação, devemos responder com mecanismos *políticos*, de participação e controle pela opinião pública, pelos pais, associações, partidos, grupos religiosos, intelectuais... O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação dos recursos e sobretudo na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere o seu sentido social (ARROYO, 1979, p.46).

O processo de “redemocratização das estruturas, da organização e dos conteúdos da educação” implica na articulação dos diversos setores e forças sociais que compõem a sociedade brasileira, com todas as suas diferenças, conflitos de interesses e complexidades. Ao propor uma perspectiva de democratização da educação, Arroyo (1979) enfatiza o cuidado que se deve ter com a situação de marginalização das massas populares vulneráveis à manipulação dos interesses elitistas, por isso mesmo demandando uma educação que “os capacite a participar na construção de uma sociedade mais igualitária” (p.45). Na perspectiva apontada pelo autor,

o movimento seria uma ação pedagógica com base nas forças sociais existentes, que implique no encontro de intelectuais, educadores, religiosos, administradores, com as bases da sociedade, as massas urbano-rurais (...) Nesse encontro de educadores, intelectuais e bases, seriam buscados os mecanismos mais adequados de administração, estrutura e funcionamento de um sistema escolar adaptado às reais necessidades dessas bases da sociedade. (...) A perspectiva proposta é retomar o debate em torno dos fins da educação e não apenas em torno da adequação de meios e fins tidos como únicos e inquestionáveis (p.45).

O autor alerta, contudo, que esta perspectiva não deve ser entendida como a eliminação da presença do Estado na oferta dos serviços públicos.

Mas, ao contrário, significa a busca de mecanismos, não formais ou simbólicos, mas efetivos e substanciais, que submetam as “decisões do Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos” (p.44). A possibilidade de êxito dessa proposta em discussão há muitas décadas no Brasil, na perspectiva apontada neste trabalho, deve articular-se à criação de estratégias negadoras da alienação do trabalho pedagógico e a afirmação das suas possibilidades de emancipação humana.

No movimento de análise da temática da administração, Freitas (1987) coteja a literatura referente à questão da estrutura de poder interno nas universidades brasileiras destacando as propostas para sua democratização que emergiram na década de 60 a partir da Reforma Universitária e ressurgiram nos anos de abertura democrática. Na proposta dos governos militares, seu “teor modernizante-autoritário” exaltava, abstratamente, o princípio democrático, destacando a participação de professores e alunos na construção da universidade ao mesmo tempo em que os excluía da sua elaboração e execução. O que prevaleceu nesta reforma, segundo Freitas (1987), foi a substituição de um sistema de dominação por outro: do sistema de cátedra de caráter oligárquico, pelo sistema departamental de caráter plutocrático, com uma estrutura administrativa complexa, que na realidade “objetivava adequar a universidade ao novo estágio capitalista e ao Estado nacional respectivo, inspirando-se, dessa maneira, no modelo da moderna empresa internacional” (p.55).

Tendo a ampliação da participação nas tomadas de decisões como princípio nuclear das propostas dos anos de abertura democrática o debate acerca da questão vai girar em torno das teses da “paridade” e da “proporcionalidade” dos segmentos internos aptos a participar das estruturas de tomadas de decisão da universidade. Para Freitas (1988), o caráter liberal das proposições de estruturação departamental das universidades, apesar de ampliar a participação e representatividade dos segmentos internos, não ensejou maior democratização, pois propiciou uma participação não igualitária de docentes e alunos, exclusão completa dos funcionários técnicos e de restrições à participação da sociedade civil.

Seguindo a perspectiva de apreensão da concepção de participação nas páginas da revista ressalta-se a discussão sobre o tema da *Gestão/Gestão Democrática*, que se destaca a partir de 1990⁴⁰, como evidencia a tabela 2 acima, concentrando-se mais no final da última década deste século (WEBER, 1992; ROSAR, 1999; KRAWCZYK, 1999; MENDONÇA, 2001; GAZZINELLI, LOPES, PEREIRA, e GAZZINELLI, 2001; OLIVEIRA, FONSECA, e TOSCHI, 2005; FREITAS, 2007; DOURADO, 2007; CARVALHO, 2009; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Segundo Freitas (2007) o conceito de gestão nasceu como alternativa crítica ao caráter conservador e autoritário da administração burocrática amplamente utilizada na área da educação. Portando uma significação política e pedagógica o termo gestão contrapunha-se ao aspecto meramente técnico-burocrático da administração. Em defesa de uma concepção ampla de gestão educacional, Dourado (2007) adverte sobre suas especificidades, argumentando que

a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (p. 924).

Ao longo das duas últimas décadas, no entanto, o termo gestão foi adquirindo um sentido restrito passando a designar apenas “o processo pelo qual se viabiliza determinada política educacional” (FREITAS, 2007, p.503). Também nesse contexto, afirma a autora, conforme as lógicas e fundamentos que vão norteadando a concepção de gestão, o termo passou a receber diferentes adjetivações: gestão democrática, gestão participativa, gestão

⁴⁰ Ressalta-se que a menção ao termo *gestão* no Brasil não é exclusivo desse período, podendo ser encontrado em artigos da década de 1980, contudo, ainda não com a mesma significação e centralidade teórica e política que vai adquirir depois das reformas neoliberais na educação. Ver, por exemplo, os artigos de Oliveira (1981) e Grinspun (1987).

dialógica, gestão compartilhada, gestão estratégica, etc. Parece evidenciar essa redução do conceito o uso do termo gestão para designar operações localizadas de controle e execução de serviços públicos pela comunidade, tais como a experiência apresentada por Gazzineli *et al* (2001) sobre a “gestão dos resíduos urbanos”.

O debate entre as forças conservadoras e progressistas acerca da administração da educação no Brasil, segundo Rosar (1999), acirrou-se no contexto de superação do regime militar, sobretudo na segunda metade da década de 1980, culminando na elevação da temática da democratização da educação e da sua gestão democrática como eixo central a ser defendido na Assembléia Nacional Constituinte de 1988.

Assim, nas décadas seguintes, evidencia-se um aumento nos estudos sobre gestão democrática e sua materialização nas políticas dos sistemas educacionais. Nesses estudos a questão da participação passou a ser a temática principal, observou Mendonça (2001) em pesquisa realizada no início da década de 2000, o que é corroborado por Freitas (2007) que enfatiza a centralidade do princípio da participação no conceito de gestão democrática cunhado pelas forças sociais de oposição ao autoritarismo do regime militar. Freitas (2007) ressalta, no entanto, que nesta concepção progressista não se trata apenas de participação comunitária, mas de mudanças estruturais na forma de tomada de decisões, o que contrapõe-se à noção restrita que foi se constituindo a partir do anos 1990 para o conceito de gestão democrática na perspectiva neoliberal, isto é, o gerenciamento por parte da comunidade local das decisões tomadas pelo poder central. Segundo a autora, *gestão democrática*

consiste num complexo processo que tem a participação como um de seus elementos principais. Porém, *não qualquer participação, mas a participação que permite aos cidadãos influenciar/tomar parte do poder, ter parte na deliberação e tomada de decisão públicas*, ou seja, aquela que Motta (1987) considerou ser a “autêntica participação”. No entanto, há que não se reduzir a *gestão democrática* à participação (representativa e direta), uma vez que são diversos os elementos que a constituem, mencionando-se estes: compromisso cotidiano e substantivo com a transformação das relações sociais e com a justiça social; compartilhamento do poder e da autoridade; práticas culturais emancipadoras, ou seja, que propiciem liberação de submissões, dominações, tutelas e explorações; práticas administrativas regidas pela legalidade, impessoalidade, transparência (publicidade),

moralidade; liderança colegiada; trabalho coletivo; diálogo como princípio e método da gestão de conflitos e do trabalho; competência e eficiência como expressões da responsabilidade com o que é público. Não há, porém, uma única concepção de *gestão democrática*, até porque não há uma só concepção de *gestão* e de *democracia*. Por isso mesmo, os elementos acima mencionados podem apresentar-se com distintos significados. Daí a impropriedade de se falar genérica e abstratamente em *gestão democrática*, como se não existissem dissensões teórico-práticas essenciais, bem como escolhas a fazer (FREITAS, 2007, p.514, grifos meus).

Freitas (2007) observa, portanto, que nesta distinção de significados, a concepção de participação na gestão democrática instituída pela legislação vigente no país, em que pesem os embates políticos travados entre as forças sociais antagônicas, foi reduzida a uma representação no âmbito escolar, tendo o governo não compartilhado poder com a sociedade civil em instâncias decisórias mais amplas e permanentes de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas educacionais.

No que concerne às lógicas e fundamentos que acompanham a problemática da gestão democrática no contexto da reforma do Estado iniciada nos anos de 1990, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) afirmam que “o deslocamento do foco da participação da sociedade do controle social entendido como mecanismo de acompanhamento das ações estatais” deu-se pela mudança na lógica da gestão pública para a lógica do privado, ou seja, pela adoção do gerencialismo como fundamento da organização administrativa do Estado postulado pelo ideário político-ideológico neoliberal e da Terceira Via. A gestão democrática, segundo as autoras, foi profundamente afetada por esta nova lógica, pois o entendimento de democracia deste ideário é aquele da sociedade assumindo tarefas do Estado, participação significando responsabilização pela execução das tarefas, numa nítida separação entre o econômico e o político:

a reforma do Estado, na perspectiva de sua retração para as políticas sociais e, particularmente, para a política educacional, destituiu a sociedade civil da participação política no sentido republicano. O que se conclama desde então é uma *participação do tipo voluntariado*, da ajuda mútua dos “amigos da escola”, enfim, das *parcerias*, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a *participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal*. Em tal lógica, o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar caberia agora a pedagogia da conformação e

da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009, p. 773-774, grifos meus).

Para as autoras, neste projeto político-social e pedagógico hegemônico em construção na sociedade brasileira nesse início de século a “democracia enquanto participação política” não está contemplada nem nas suas políticas sociais, de modo geral, e nem na política educacional, de modo específico. Segundo elas,

de fato, neste cenário, uma política educacional que expressasse a democracia enquanto participação política, no sentido de que as contradições engendradas no âmbito econômico, político e social pudessem ser postas em sua desconstrução, à medida que tal participação fosse articuladora de lutas sociais, definitivamente, não compõe a agenda da política societária hegemônica (p.773).

Seguindo também esta linha de análise da lógica da concepção de gestão dos anos 1990, Carvalho (2009) argumenta que essa reforma na educação brasileira teve por base a nova forma de gerenciamento, que redefinindo o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares, re-significou alguns princípios democráticos antes defendidos pelas forças populares (democracia, participação, autonomia). Ao relacionar os aspectos do modelo gerencial com os aspectos atuais da gestão da educação, materializados em programas, projetos e ações implantados pelo governo central (“Amigos da Escola”, “Acorda, Brasil”, PDE, Fundeb, Saeb, Enem, Ideb etc) a autora demonstra como o Estado vai deixando seu papel de investidor e mantenedor para assumir o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada.

Um exemplo emblemático da materialização desta concepção de gestão pública que permeia as políticas neoliberais é demonstrado por Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), em estudo⁴¹ que apresenta os mecanismos de racionalização do trabalho pedagógico propostos e efetivados pelo Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, “o principal produto” do Programa

⁴¹ Investigação realizada em escolas do Estado de Goiás analisando o impacto das experiências de gestão e de organização do trabalho escolar pela adoção da metodologia do planejamento estratégico proposto pelo PDE/FUNDESCOLA.

FUNDESCOLA⁴², cujo objetivo é “modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa” (p.132).

Os autores observaram que a adoção da metodologia do planejamento estratégico levou a uma crença por parte dos gestores escolares na “participação coletiva em prol da melhoria da qualidade de ensino e do desempenho da escola” (p.129), quando na verdade o que se materializa é “uma organização que se aproxima da racionalidade taylorista, na medida em que recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica: facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações” (p.142).

Para os autores, o sentido democrático e participativo da gestão escolar está ausente dos objetivos do PDE. Este sentido pode ser recuperado pela elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) pela comunidade escolar (docentes, discentes, pais e comunidade), estabelecido pela LDB e pelo PNE (2001-2010) como um processo de participação na escola. Segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2005) é nesta perspectiva de construção participativa do PPP “que se delineia um novo sentido de gestão escolar, a *gestão democrática*, entendida como ação que prevê a descentralização pedagógica e administrativa como um meio para alcançar a participação mais decisória dos protagonistas escolares” (p.130).

Atentar para o embate entre os sentidos que permeiam as concepções que fundamentam as políticas educacionais é crucial. Trata-se de separar o que possibilita a emancipação pelo controle dos trabalhadores daquilo que objetiva meramente a conservação do existente, num claro reforço ao domínio das forças do capital. Assim, no novo papel atribuído ao Estado pelo ideário neoliberal está entre seus objetivos, segundo Carvalho (2009), “aumentar a participação social em atividades que antes eram de sua [do Estado] exclusiva competência” (p.1153), não na perspectiva de um controle social efetivo pelas

⁴² O FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) é um programa do governo federal em parceria com o Banco Mundial voltado para a gestão das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

forças organizadas do trabalho, mas como desresponsabilização do poder público pelos custos das políticas sociais. Segundo a autora,

no atual estágio do capitalismo, essa racionalidade, empenhada em ampliar democraticamente a *participação dos atores locais* no processo educacional, encontra-se muito mais relacionada à sua responsabilização pela manutenção dos sistemas de ensino, em termos de financiamento (complementação orçamentária e mobilização de recursos adicionais). Ela *redefine, assim, o conceito de participação*, relacionando-o não ao sentido de cidadania participativa, mas ao de “*participação-colaboração*” ou “*participação-coesão*”, ou seja, a “*uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e qualidade*”, nos moldes empresariais (Lima, 1994, p. 131) (CARVALHO, 2009, p. 1158, grifos meus).

A idéia da participação “*como uma técnica de gestão*” parece sintetizar bem o sentido atribuído a este conceito no âmbito das políticas educacionais pós-reforma neoliberal do Estado. A participação nesta perspectiva pode ser entendida como uma técnica facilitadora da organização e consecução local dos objetivos e finalidades previamente estabelecidos por um poder central. Uma participação coesa e integrada à gestão pública orientada para promover a funcionalidade, eficiência e eficácia das políticas estabelecidas. Segundo Lima (2001),

a defesa da gestão participada e da co-participação, que não da participação da direcção e nos processos de decisão, está na ordem do dia e começa a ser transferida para o sector público e para a educação. Este tipo de participação-coesão, funcional e fictício, *é claramente entendido como uma técnica de gestão* para a promoção da eficácia e da qualidade. A participação “alargada” dos “interessados” assenta numa estratégia de delegação política para reduzir os conflitos institucionais, *uma estratégia neo-conservadora (...)* e não numa descentralização/devolução de poderes (embora frequentemente numa descentralização de encargos) (p.132-133, grifos meus).

Nesse sentido, participar traduz-se em procedimentos de discussão e execução das normas e operações práticas que darão materialidade às diretrizes políticas estabelecidas por um poder central, exigindo um saber técnico-instrumental que conduzirá à eficácia, eficiência e qualidade de todo o sistema educacional. As dimensões técnica e quantitativa da participação se sobressaem à dimensão política, que nesse nível mostra-se sem capacidade de influenciar significativa e decisivamente nas tomadas de decisões. Deste modo, nas palavras de Lima, participação significa “*integração e colaboração*, e

não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses” (2001, p.133).

Entende-se, porém, que sem o resgate da dimensão política da participação no âmbito educacional as possibilidades de emancipação tornam-se reduzidas, pois conforme demonstra Mészáros, é no campo da política, nas lutas dos grupos sociais comprometidos com causas públicas e tendo a emancipação do trabalho como norte que se pode iniciar mudanças sustentáveis na realidade social. Essa forma da participação – que se pode chamar de reificada posto que não são os indivíduos em suas esferas concretas de produção da vida o sujeito da tomada de decisão, mas sim um sistema burocratizado e alienado de definições políticas - mantém a estrutura hierárquica de dominação da sociedade, não possibilitando a autonomia e a cooperação entre os diferentes grupos que compõem o campo educacional.

Os estudos até aqui apresentados sinalizam que essa forma reificada da participação, aqui definida como técnica de gestão, é contraditada na realidade sócio-política pelas concepções progressistas gestadas por forças sociais em disputa pela hegemonia de uma concepção emancipatória de educação e de sociedade. Essas forças sociais vêm produzindo uma concepção de participação sócio-política baseada na transferência real de poder aos trabalhadores. No campo educacional, a maioria dos estudos aqui analisados faz referência a algumas dessas concepções progressistas, tais como às concepções de gestão democrática, ancorada na construção coletiva e autônoma do Projeto Político-Pedagógico da Escola, a concepção de descentralização do poder, ideal político forjado nas lutas dos movimentos sociais por espaços de decisão, etc.

Em que pesem os processos de resignificação desses ideários operados pelas políticas neoliberais, como se verá a seguir também com a questão da descentralização, o importante a assinalar é o caráter polissêmico dessas concepções, o que demonstra as disputas teórico-políticas que ocorrem no plano real e que revelam as possibilidades de reapropriação e novas significações que podem ser construídas na materialização das políticas educacionais pelos sujeitos do processo educativo.

3.3.1 Formas concretas da participação como “técnica de gestão” nas políticas educacionais: desconcentração da execução e centralização da concepção

No desenvolvimento da questão da participação outro tema que sobressai é o da *Descentralização*, que tem predomínio absoluto a partir dos anos 2000 e tratamento associado aos problemas do respeito às identidades culturais, da gestão escolar, da municipalização da educação e do federalismo (OLIVEIRA, 1981; PINO, 1995; ROSAR e KRAWCZYK, 2001; ARRETCHE, 2002; AZEVEDO, 2002; CURY, 2002; MARQUES, 2003; KRAWCZYK, 2005).

O conceito de descentralização surge nos anos 1970 e 1980 como uma reivindicação democrática das forças sociais em luta contra o autoritarismo e centralização política e administrativa do poder militar, fundamentando-se nos princípios de eficiência, participação e transparência na formulação e execução das políticas públicas (ARRETCHE, 2002). Tem, portanto, seu fundamento na questão histórica da distribuição do poder político-administrativo nas instituições sociais, estando assim estreitamente ligado às formas de participação política da sociedade contemporânea.

A primeira notação a este conceito, no escopo dos estudos analisados, aparece ainda na década de 1980 em Oliveira (1981) que observa que a idéia de descentralização, ao partir do questionamento feito pelos “novos movimentos sociais” do caráter centralizador e distribuidor de serviços por parte do Estado, postula uma nova forma democratizada de acesso e controle dos serviços e projetos sociais por parte da população, constituindo-se, nesta perspectiva, como “única maneira de favorecer a emergência de uma multiplicidade de identidades culturais” (p.50). Sob essa perspectiva democrático-participativa, descentralização significa um dos meios de alargamento do espaço público, em que escalões locais participam da concepção das políticas, requerendo para tal uma nova relação entre Estado e sociedade de modo que a participação da comunidade efetive a gestão democrática (AZEVEDO, 2002).

Contudo, ressalta Azevedo (2002), o que passa a predominar hegemonicamente a partir dos anos 2000 é a perspectiva gerencialista, adotada pelos governos que ascenderam ao poder político no país a partir da década de 1990 e instituíram reformas de cunho neoliberal no Estado, dando novos sentidos às antigas bandeiras de luta dos movimentos sociais. Segundo a autora, a “idéia da descentralização, por exemplo, que sempre foi identificada pelas forças progressistas com as aspirações por maior participação nas decisões e, portanto, com práticas democráticas substantivas, é inteiramente re-significada” (p.58). O que se passou a denominar “descentralização” foram, na verdade, práticas de desconcentração administrativa, em que o nível local responsabiliza-se apenas pela gestão e execução das políticas concebidas de modo centralizado no governo nacional. Na acepção de Cury (2002) “a descentralização, nas mãos de um governo central poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais de governo” (p.196).

É nesta perspectiva que Azevedo (2002) localiza, por exemplo, o processo de municipalização da educação que se desencadeou amplamente no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, fundamentado numa lógica economicista-instrumental que objetivava adequar o Estado aos rearranjos do capitalismo globalizado. Segundo a autora:

o processo de municipalização, tal como o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo da acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas do século XX, de acordo com as estratégias políticas e financeiras que os grupos hegemônicos passaram a impor ao mundo (Fiori, 2001). Esses reordenamentos implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária (p.55).

A abordagem da descentralização como municipalização tem, portanto, um sentido restritivo, limitado aos aspectos formais da gestão educacional que não alteram as estruturas de poder, pois acrescentam pouco ou nada à ampliação dos processos participativos (MENDONÇA, 2001).

Rosar e Krawczyk (2001) afirmam que a retórica da descentralização e redistribuição do poder propalada pelas reformas educacionais em curso nos países da América Latina a partir dos anos 1990, concretizou-se numa nova organização e gestão da educação pública “em que o localismo e o comunitarismo constituem-se como a contraface da centralização e da privatização”. Para as autoras, as políticas educacionais implementadas nesse contexto constituem-se em “elementos fundamentais do processo de reforma global do Estado na América Latina, que redefine as funções do Estado e privatiza as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornando mais complexo o quadro de institucionalização de estruturas públicas e privadas no âmbito da educação” (p.39).

Krawczyk (2005), vê nesse processo um novo modelo de regulação que consolida uma nova organização e governação do sistema educacional e da escola, tendo o mercado como princípio definidor do processo de descentralização. Segundo a autora,

em décadas anteriores, quando se falava em descentralização, pensava-se, principalmente, no processo de redistribuição de responsabilidades, atribuições e autonomia de decisão entre diferentes órgãos de governo. A reformulação da relação entre Estado e sociedade acarreta uma dinâmica descentralizadora de responsabilidade e atribuições mais complexa e envolve outras dimensões que atuam conjuntamente. Além da dimensão territorial, que outorga novas funções aos governos central, estaduais ou provinciais e municipais, vamos encontrar, como inovação desse processo, a descentralização para a escola e a descentralização para o mercado (p.803-804).

Alterando-se, portanto, toda a lógica de distribuição de poderes de decisão significativos, a “descentralização para a escola” vai operar com a centralidade dada à gestão local da escola nas políticas educacionais, invertendo seu sentido democratizador, postulado pelas forças populares do período da redemocratização, para assumir o sentido mercantilista de centro da gestão financeira e administrativa do sistema público de ensino. A “descentralização para o mercado” vai se dá por duas vias: a primeira pela “constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais”, balizado pela “lógica da oferta e da demanda” (p. 811); a segunda, pela “transferência

de funções e responsabilidades para a comunidade através do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola” (p.813).

O mercado como princípio definidor da descentralização vai impor uma série de limites à sua realização na perspectiva democrática. A participação quando subordinada às leis de funcionamento do mercado, que possuem dinâmicas próprias baseadas na competitividade e eficiência, tem dificuldade para se realizar democraticamente, posto que decisões contrárias à lógica mercantil pode interferir nos rumos do projeto educativo estabelecido hegemonicamente. Nesta perspectiva, de fato o que pode ocorrer é tão somente a descentralização da execução, ficando as decisões relativas à concepção das políticas educacionais centralizadas em um poder maior que, no caso da organização político-jurídica brasileira, é constituído pelo governo federal.

Assim, quando descentralização é associada à questão do federalismo, alguns dos autores estudados (ARRETICHE, 2002; CURY, 2002) afirmam que, apesar da coincidência histórica entre os conceitos – ambos nasceram no contexto de redemocratização do país –, eles são distintos em seus fundamentos: um Estado federativo, afirma Arretche (2002, p. 28) é “uma forma particular de governo dividido verticalmente, de tal modo que diferentes níveis de governo têm autoridade sobre a mesma população e território” enquanto a descentralização “diz respeito à distribuição das *funções administrativas entre os níveis de governo*” (p. 29). Para Arretche (2002), a característica essencial do federalismo é a autonomia política dos governos locais, enquanto a descentralização diz respeito à autonomia de gestão das políticas públicas.

Ao longo dos anos de 1980, as bases do Estado federativo no Brasil foram recuperadas, segundo Arretche (2002), por meio do processo de democratização política e da redistribuição da autoridade fiscal proposta pela Constituição de 1988, e alteraram profundamente as bases de poder decisório dos governos locais. Segundo a autora,

a autoridade política de governadores e prefeitos voltou a ser baseada no voto popular direto. Paralelamente, estes últimos também expandiram expressivamente sua autoridade sobre recursos fiscais – uma vez que se ampliou a parcela dos tributos federais que é automaticamente transferida

aos governos subnacionais –, assim como passaram a ter autoridade tributária sobre impostos de significativa importância (p.29).

Arretche (2002) observa que no início dos anos 1990 ocorre a completa instauração das instituições políticas federativas, mas não a efetivação da descentralização da gestão das políticas públicas. O governo federal continuou centralizando a “gestão e o financiamento das políticas de saúde, habitação, merenda escolar, livro didático, assistência social etc.” (p.30). Foram as políticas neoliberais do governo FHC (1995-2002) que reverteu esse quadro ao introduzir os princípios de mercado na oferta dos serviços públicos, com ampla participação do setor privado e ao implementar a agenda de descentralização por meio da indução aos governos locais para assumirem a gestão de políticas sociais, porém, com reduzida capacidade de veto às exigências do governo central. Caso exemplar analisado por Arretche (2002) é o já citado processo de municipalização do ensino fundamental que resultou dos incentivos fiscais propiciados pela alteração constitucional que criou o FUNDEF, assumido pelos governos locais na intenção de preservar as receitas de impostos pelo aumento de matrículas.

Para Arretche (2002), portanto, “federalismo e descentralização não implicam engenharias políticas gêmeas”. Na perspectiva de Cury (2002), não obstante, os dois conceitos se articulam profundamente:

o Brasil é um país federativo. E um *país federativo* supõe o *compartilhamento do poder* e a *autonomia* relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Outra suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a *não-centralização do poder*. Isso significa a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordçar a diversidade. E, na forma federativa adotada pela CF/88, com 27 estados e mais de 5.500 municípios, só a realização do sistema federativo por *cooperação recíproca*, constitucionalmente previsto, poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país (p.171, grifos meus).

Para Cury (2002) o pacto federativo instituído legalmente pela Constituição de 1988 no Brasil, mas nunca regulamentado, é tencionado seriamente pelo já citado processo de “desconcentração da execução e centralização da concepção” das políticas públicas educacionais, pois para o autor,

a federação, calcada na noção de *colaboração*, supõe um trabalho conjunto no interior do qual os agentes públicos buscam, pelo consenso, pelo respeito aos campos específicos de atribuições, tanto metas comuns como os meios mais adequados para a consecução das finalidades maiores da educação nacional. Esta noção implica, então, o despojamento de respostas e caminhos previamente prontos e fechados (CURY, 2002, p.194).

No âmbito de um Estado federativo, composto de um ordenamento jurídico complexo em que competências privativas coexistem com competências concorrentes e com competências comuns dos diferentes níveis de governo, abre-se espaço para a participação decisória em várias esferas e níveis de poder. Nesse modelo plural, descentralizado e cooperativo, segundo Cury (2002), novos mecanismos de participação social são produzidos ampliando o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões, o que “exige entendimento entre os entes federativos e a participação supõe abertura de arenas públicas de decisão” (p.172).

Contudo, a noção de participação forjada no âmbito das políticas que propõem uma “descentralização centralizada” não significou o controle das instâncias decisórias pelos sujeitos sociais do trabalho educativo, mas apenas participação na execução pelo gerenciamento local das decisões anteriormente tomadas pelas instâncias centrais (MARQUES, 2003). Marques assim expressa esse deslocamento conceitual, ou no seu entender essa re-significação da participação:

no discurso neoliberal, observamos o entendimento da descentralização como a delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (escolas), sob rígida fiscalização e controle. Além disso, argumenta-se que, em face da crise do Estado, não é possível dar conta, de forma eficiente, das demandas sociais. Logo, o governo repassa a responsabilidade às escolas, a fim de que cumpram sua finalidade de oferecer educação de qualidade à população brasileira. Podemos, portanto, caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, haja vista que é um movimento de “cima para baixo”, não havendo, na verdade, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar. *O que há é uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional*, aliás necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede sob o controle da organização focal. Não se pode esquecer, portanto, de que nesta perspectiva *participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias* (2003, p.581, grifos meus).

Marques acredita, todavia, que esses mecanismos de “descentralização centralizada” orientados pelos princípios neoliberais das propostas dos organismos internacionais e impostos pelo governo central podem, contraditoriamente, criar “condições de organização da comunidade escolar” e assim dar outro sentido a essas políticas no âmbito local, a exemplo dos processos de construção participativa do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Contudo, o estudo empírico apresentado pela autora realizado em duas escolas de bairros periféricos da cidade de Recife-PE, demonstra que o que prevalece é essa mesma concepção de participação controlada, limitada a aspectos periféricos do processo educacional e da organização escolar⁴³.

No que concerne às questões sobre participação discutidas no âmbito da temática *Política Educacional*, os estudos selecionados de E&S discorrem, de modo geral, sobre o papel do Estado e da sociedade civil nas proposições das políticas públicas para a educação. Assim, nota-se que a ênfase na década de 1980 é no exame das propostas governamentais ou da sociedade civil de mudanças no interior da instituição escolar, evidenciando seus limites ou suas possibilidades de maior democratização da participação ou de manutenção das relações autoritárias (PARO, 1988; GRINSPUN, 1987). Na década de 1990, observa-se o exame dos mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro baseado em relações clientelistas e o seu tencionamento pelo surgimento de novas forças políticas que têm como princípio a extensão da participação democrática na formulação das políticas públicas em todas as esferas do Estado (AVELAR, 1996; AGUIAR, 1992).

Na primeira década do século XXI, a ênfase nesses estudos recai sobre os processos político-educacionais em consolidação nas esferas estatais fundamentados nos princípios neoliberais adotados pelo governo central, dentre eles a não participação de organizações sociais e educacionais na definição das políticas curriculares (BONAMINO e MARTINEZ, 2002) e os processos de privatização da educação por meio das parcerias público-

⁴³ Marques (2003) desenvolve uma pesquisa sobre as representações sociais dos vários segmentos das escolas pesquisadas a fim de conhecer suas representações sobre a participação na construção do projeto político-pedagógico. A fala de um dos representantes dos membros da comunidade é ilustrativa: “Acho que ninguém participa, ninguém conhece as coisas que está [sic] acontecendo. Acho que seja isso. Que não se sabe o que se faz, o que o filho fez” (Entrevista 16)” (p. 591).

privadas firmadas pelos governos para atender aos reclamos de mais e melhor educação por parte da sociedade (ARELARO, 2007; CARDOSO, 2009). Neste grupo insere-se, ainda, a discussão sobre o papel da avaliação institucional nas políticas públicas participativas (FREITAS, 2005). De modo geral, a participação aparece institucionalizada nos mecanismos de gestão democrática que deverão permear todas as esferas administrativas da educação.

A descentralização das políticas educacionais tal qual se apresenta neste estudo parece propiciar a concretização da concepção de participação como uma “técnica de gestão” aplicada às esferas locais, que se traduz em discussões procedimentais e execução de normas e operações práticas que vão materializar as diretrizes gerais das políticas educacionais estabelecidas pelo poder central. Evidencia-se, conforme os estudos, uma “*participação controlada*” em que não há controle real das instâncias decisórias por parte dos agentes locais, mas sim “*integração e colaboração*” na implementação dos planos educacionais definidos a partir de critérios e objetivos alheios às comunidades usuárias da escola pública. No contraponto dessa concepção há a defesa da participação sócio-política efetiva que propicie aos sujeitos sociais comprometidos com uma educação pública e emancipatória o poder de tomar decisões acerca das políticas educacionais.

A apreensão dos limites e contradições interpostos pelas formas de participação negadoras do poder de decisão real, portanto, é de suma importância para o entendimento dos objetivos e finalidades desses novos espaços locais – criados no âmbito das políticas descentralizadoras – pelos indivíduos que os compõem. O desafio que subjaz a essa apreensão é pensar quais as possibilidades reais postas por esses novos mecanismos de participação previamente controlada de serem reapropriados pelos sujeitos locais dando-lhes uma nova orientação? Ou, como rearticular o funcionamento desses espaços para uma estratégia de mudança nas relações sociais, que contemple relações humanas democráticas e igualitárias?

3.3.2 Democratização da participação: concepções em disputa

As discussões no âmbito da temática *Democracia/Democratização* giram em torno de questões gerais como a democratização da sociedade ou mais específicas como a democratização das instituições ou de seus processos institucionais. A questão da democracia fortemente articulada à democratização da sociedade é uma preocupação mais candente nos anos de 1980 e 1990 (ARROYO, 1980; PAIVA, 1995; RIBEIRO, PAIVA, 1995) e tem como pressuposto o questionamento da base social imposta pelo modelo capitalista, com suas relações hierarquizadas e autoritárias entre os homens. Apesar de partir desse mesmo pressuposto, outras análises focalizam questões institucionais mais específicas e seus limites impostos à participação, como as relações no trabalho (LEITE, 1993), no partido político⁴⁴ (GARCIA, 1980), no currículo da educação para a democracia (BELANGER, 1995) ou na educação (MARQUES, 2008), esta última diferenciando-se no seu pressuposto e na perspectiva teórica de análise.

Arroyo (1980) ressalta que a reorganização das forças populares em pleno processo de democratização do país à época situa-se “dentro de um movimento profundo de transformação das relações sociais de produção, das relações de trabalho e das condições coletivas de vida desses trabalhadores” (p. 10) o que terá forte impacto sobre a educação e a organização da escola pública que, do seu ponto de vista, “se converteu num espaço de luta por interesses de classe” (p.18). Para o autor, o fenômeno mais relevante na sociedade brasileira desse período histórico era a reorganização da sociedade, especialmente das classes populares, o que implicaria numa “redefinição de forças que se refletem, sem dúvida, no Estado, em suas políticas públicas e na política educacional” (p.9). Essa “nova organização e participação das classes populares na vida do país” (p.9) por meio de greves, pressões coletivas e

⁴⁴ Garcia (1980) observa que uma leitura ortodoxa de Lênin e Gramsci evidencia o centralismo democrático como inerente à organização partidária, o que destitui o partido da necessidade de democratizar suas estruturas internas.

organização comunitária, sindical e partidária passou a requerer dos educadores uma redefinição de sua relação com esses movimentos e com sua consciência de classe.

A respeito das abordagens teóricas sobre essa reorganização das forças populares no processo de democratização, Paiva (1995) adverte contra a tendência, muito em voga à época, de focalização do Estado como o irradiador de relações autoritárias e a sociedade como a portadora das virtudes democráticas. Nesta tendência teórico-metodológica, a democratização do Estado não passaria pela democratização da sociedade, o que constitui, para a autora, uma falsa interpretação da realidade social. Assim,

se o autoritarismo do Estado é um produto autônomo e não um reflexo de uma sociedade autoritária, nenhuma educação democrática cobra sentido. Tal maniqueísmo não interpreta corretamente a vida social e das instituições e manifesta-se na tendência a associar autoridade e classe ou estamento – classe dominante autoritária, classes populares democráticas, militares autoritários, intelectuais democráticos (PAIVA, 1995, p.607).

Para a autora, no entanto, as relações autoritárias existem porque estão impregnadas na cultura do povo, manifestam-se na organização social, nas concepções de cidadania, nas relações de gênero, na formação das elites e das massas populares, etc. “O autoritarismo difuso no tecido social, presente na ideologia vivida e na cultura do povo, deixa-se ver no respaldo e na legitimidade que ações estatais explicitamente autoritárias encontram na população” (RIBEIRO e PAIVA, 1995, p. 636).

Partindo desse pressuposto de que a democratização das instituições depende da democratização da sociedade, Leite (1993) questiona se realmente as empresas brasileiras estão se afastando das relações autoritárias em seu interior e construindo relações de trabalho mais democráticas e participativas, conforme vinha pregando a literatura da administração empresarial da época. Toma como base teórica a afirmação de Carole Pateman de que para a existência de “uma forma de governo democrática é necessária a existência de uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas” (PATEMAN, 1992, p. 61 apud

LEITE, 1993, p 191), julgando a autora ser a indústria a área mais importante a ser democratizada.

No que concerne ao processo de democratização das relações trabalhistas nas empresas capitalistas, Leite (1993) analisa empiricamente as proposições teóricas que, fundamentadas nos efeitos da modernização tecnológica, postulam novas formas de organização do trabalho apoiadas na integração de tarefas de concepção e execução e novos padrões de gestão da mão-de-obra baseados na cooperação e participação dos trabalhadores. De sua análise resulta a conclusão de que no Brasil esse ideário tem sido, na prática, traduzido em novos mecanismos de precarização do trabalho e desarticulação da organização sindical operária, posto que a participação dos trabalhadores é requerida “apenas naquilo que se refere a problemas cotidianos da produção” (p. 202) e novos e sutis mecanismos de controle do trabalho são realizados pelos próprios operários. Segundo a autora,

na realidade, concluir que as formas de gestão participativas que estão se difundindo nas empresas brasileiras estariam levando a uma democratização das relações de trabalho é não levar em consideração que se, por um lado, as novas políticas de recursos humanos têm significado algumas melhorias importantes nas condições de trabalho, há também um conjunto de aspectos negativos que não podem ser desconsiderados. É não levar também em conta o fato de que o poder continua concentrado nas mãos da gerência das empresas, assim como a resistência das firmas em permitir que a participação dos trabalhadores em qualquer tipo de decisão extrapole as relativas às atividades produtivas de rotina (LEITE, 1993, p.203).

Leite (1993) encontra nestas formas de gestão ditas participativas uma redução do conceito de democracia, que neste caso estaria sendo utilizado para designar “mais o clima geral que existe na empresa, criado pelo tipo de abordagem ou pelo estilo dos supervisores e dos gerentes, do que um tipo particular de estrutura de autoridade” (p.203). A crítica desta mistificação conceitual da participação, segundo a autora, demonstra que

a experiência brasileira de difusão das formas de gestão participativas parece, assim, estar apontando para um conjunto de controles e limitações que têm muito pouco a ver com um processo real de democratização das relações de trabalho, assim como para um processo de exclusão e de desarticulação das entidades representativas dos trabalhadores que, na realidade, caminha no sentido contrário a um processo de democratização da sociedade (LEITE, 1993, p.203).

A análise da democratização da educação empreendida por Marques (2008) percorre outro caminho, fundamentando-se no aporte teórico das modernas perspectivas da democracia: *a democracia radical e plural* e *a democracia participativa*. Esta última é interpretada pela autora como a que mais tem ganhado força nas discussões acadêmicas e políticas na área educacional pela sua potencial contribuição para “garantir a democratização das relações que se estabelecem na escola e no sistema escolar” (p. 73). Baseando-se em Boaventura de Sousa Santos, a autora define a democracia participativa como uma

alternativa que se coloca no campo das teorias não-hegemônicas [da democracia] e espaço da emancipação social pela transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada (...) um dos grandes campos sociais e políticos, nos quais, no início do novo século, a emancipação social está sendo reinventada. Ela está ligada aos processos de democratização por que passaram os países do Sul, nos quais houve um processo de redefinição de seu significado cultural e da gramática social, possibilitando a disputa pelo significado de práticas políticas e a incorporação de novos atores sociais e novos temas à democracia (MARQUES, 2008, p.70-71).

Nesta perspectiva, a teoria democrática passa por um processo de renovação de seus fundamentos em que os novos critérios de participação vão além de eleições periódicas e representação político-partidária, mas diz respeito “à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva” (p.72). O espaço de criação dessa nova cultura são os espaços locais, onde se manifestam as identidades culturais próprias de um determinado segmento social, que aspirando reconhecimento de suas diferenças lutam por direitos específicos de sua constituição subjetiva. Neste sentido, a transformação e a emancipação social derivam da “construção de relações democráticas nos espaços educativos” (p.74). Este ponto de vista da democratização fundamenta-se nos princípios da subjetividade e do respeito às diferenças postulados pelos “novos movimentos sociais” surgidos no final da década de 1960, que creditou à ação individual e coletiva dos atores sociais a responsabilidade de criar alternativas institucionais de participação e de lutas democráticas que respeitem as individualidades e necessidades das diferentes subjetividades que compõe o todo social. Aqui, o

conceito de cidadania baseado em direitos e deveres universais é fortemente rechaçado como algo que homogeneiza as diferenças. Segundo Marques (2003),

as transformações ocorridas nas duas últimas décadas levaram à emergência dos novos movimentos sociais, que representam a afirmação da subjetividade sobre a cidadania, desenvolvendo lutas no campo da emancipação pessoal, social e cultural, protagonizadas por diferentes grupos sociais, que trazem a recontextualização e reparticularização das identidades e práticas que conduzem à reformulação das interações sociais, emergindo, assim, novos sujeitos sociais. Suas lutas pautam-se pela democracia participativa como forma organizativa, ocorrendo no marco da sociedade civil e não do Estado, incluindo em sua constituição desde formas de ação social pelo controle do sistema político e cultural até modos de transformação e participação cotidiana de auto-reprodução societária, alargando a política para além do marco liberal da distinção entre Estado e sociedade civil. Assim, há a politização da subjetividade, da identidade e dos processos de identificação (p.57-58).

Essa perspectiva da democracia participativa moderna contrapõe-se aos processos da democracia liberal representativa pelo seu não reconhecimento das identidades e da pluralidade cultural, em uma palavra, pelo seu apelo à universalização dos direitos de cidadania considerados “homogeneizadores”. A democratização da sociedade reside na mobilização dos agentes coletivos que particularizando seus interesses buscam satisfazê-los e assim concorrem para a criação de redes institucionais locais de participação. Diferindo, portanto, da perspectiva anterior defendida por Paiva e Leite, nesta “a vivência democrática nos diferentes espaços sociais leva à democratização da sociedade” (MARQUES, 2003, p. 73). Por conseguinte, são as práticas educativas democratizadas que contribuem para a democratização da sociedade e não as relações sociais como um todo, ou seja, a sociedade democratizada, baseada na igualdade como valor universal, que possibilitará a democratização da educação. Nesta perspectiva teórica a pretensão de universalidade não compõe suas bases e fundamentos.

Os artigos que compõem o tema *Educação e Desenvolvimento*, discutem questões relativas ao papel da educação como fator de desenvolvimento econômico a partir da reforma educacional dos anos 1960/1970 que, segundo Rodrigues, teve como consequência a perda de seu caráter político-ideológico (RODRIGUES, 1981); e sobre a questão do

desenvolvimento rural e a importância da educação no fomento à participação do camponês nos processos de planejamento e execução de programas pela própria comunidade camponesa (RICHARDSON, 1981). Esta participação, segundo Richardson (1981), depende tanto da distribuição da terra e da renda quanto de uma educação que conscientize, ajude na organização política e desenvolva a autoconfiança individual e coletiva.

Por fim, os artigos categorizados como *Outras* temáticas focalizam questões variadas, mas que de modo geral evidenciam a participação nos processos educacionais ou na formulação de políticas numa perspectiva afirmativa: o estudo da Universitat de Barcelona (1998) trata da importância da participação de pessoas adultas nos processos formativos como forma de inserção de grupos sociais na aí exaltada sociedade da informação; e a discussão sobre o planejamento participativo na elaboração de políticas sociais que postula como sua base teórica a necessidade de um novo contrato social fundamentado na participação de todos na busca da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável (CAVALCANTE e FERRARO JÚNIOR, 2002). Ambos não aprofundam nos limites colocados para esses processos participativos pelas questões relativas à organização sócio-política e econômica da sociedade.

Neste debate entre duas perspectivas da democratização da participação pode-se inferir que está em disputa o papel atribuído às estratégias para as mudanças sociais. Na primeira perspectiva apresentada são as relações basilares de produção e distribuição da riqueza social que precisam ser mudadas para que os produtos dessas relações, ou seja, as instituições sociais e seus processos mediadores entre os indivíduos possam ser democratizados e se realize a participação efetiva. Na segunda perspectiva, a aposta é que mudanças nas formas institucionais que mediam as relações entre os indivíduos e a sociedade possam irradiar mudanças na base social, democratizando as relações entre as classes sociais. A questão a ser posta a esta última visão é se essas mudanças participativas no âmbito das relações institucionais estão estrategicamente orientadas para a emancipação social ou somente para a manutenção das relações vigentes, dando-lhe

apenas um aspecto democratizado? A resposta a esta questão é vital para a crítica à concepção de participação aí apresentada.

Observa-se que apesar da diversidade temática dos artigos analisados as inferências às concepções de participação apresentadas nos estudos de *E&S* tencionam a relação Estado-sociedade civil nas proposições das políticas públicas para a educação evidenciando os embates, as contradições e os desafios que daí advém para a participação popular. Na década de 1980, a ênfase no exame crítico dos mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista e do Estado brasileiro denuncia as relações autoritárias, burocráticas e clientelistas que os constituem e, ao mesmo tempo, evidencia o tencionamento destas relações pelo surgimento de novas forças políticas que postulam como princípio de luta a participação democrática na formulação das políticas públicas para a educação e em todas as esferas sociais. Neste contexto, em que pesem os diferentes enfoques teórico-metodológicos adotados pelos autores, há um entendimento de que as possibilidades da participação estão intrinsecamente ligadas às transformações na base das relações capitalistas. Neste entendimento, a democratização das instituições sociais, entre elas a educação, depende de mudanças estruturais na forma das relações de produção e reprodução da vida coletiva constituída pelos indivíduos em sociedade.

A partir da década de 1990, e durante toda a década de 2000, os estudos sobre os processos político-educacionais, em consolidação nas esferas estatais, evidenciam em seus fundamentos dois princípios contraditórios: de um lado, os princípios neoliberais adotados pelo governo central que, postulando um Estado mínimo em sua capacidade de provimento das políticas sociais, mas forte na sua capacidade de controle social, negam a participação efetiva das organizações e grupos sociais e educacionais na definição das políticas públicas, requerendo, porém, sua participação na execução em âmbito local das ações, programas e projetos já definidos em suas finalidades e objetivos pelas esferas centrais de poder. De outro lado, os princípios democráticos – de participação, transparência, autonomia, descentralização etc. – cunhados e defendidos pelas forças sociais que em luta

por espaços públicos de decisão requerem participação efetiva na elaboração, execução e avaliação das políticas públicas em geral.

Alguns desses estudos, como observado acima, enfatizam um processo de apropriação desses princípios democráticos pelas políticas neoliberais, dando a estes novos significados ao seu conteúdo e à sua forma. No caso específico do conceito de participação os estudos demonstram o deslocamento da idéia de participação sócio-política como controle efetivo das instâncias decisórias pelos sujeitos sociais para a idéia da participação como uma “*técnica de gestão*” dos serviços públicos pensados pelos idealizadores das políticas sociais. Como “*técnica de gestão*” a participação está ligada aos processos locais e ocorre por meio de procedimentos operacionais de execução das políticas educacionais.

Esta concepção evidencia um processo de reificação da participação ao tratá-la como simples procedimento operacional em que as dimensões técnica e quantitativa subordinam a dimensão política, ou seja, a dimensão da luta entre interesses divergentes, do debate de idéias e da definição de rumos, em uma palavra, a dimensão em que os indivíduos socializados em suas organizações políticas se tornam sujeitos do processo de controle social. Observa-se, portanto, a coisificação de um processo que é inerentemente humano, que só tem sentido se realizado por indivíduos no pleno gozo de sua capacidade humana de deliberar conscientemente e de agir coletivamente.

Os processos de descentralização propostos pelas políticas educacionais de corte neoliberal parecem ter criado condições favoráveis à realização dessa participação como técnica gerencial de execução local de planos educacionais pré-definidos, posto que não se trata de uma distribuição do poder de decisão significativo entre os vários níveis de governo, mas de um processo de desconcentração de atribuições e competências na execução, transferidas aos níveis inferiores que continuam subordinados às decisões tomadas pelo poder central.

Outra questão que emerge dos estudos são as perspectivas teóricas da democratização das relações sociais: uma que defende a democratização das instituições sociais como consequência da democratização da sociedade, pois

é na base da sociedade que relações democráticas ou autoritárias se constituem. E outra que postula a idéia de que a democratização das instituições, materializadas em processos locais de participação, irá resultar na democratização da sociedade como um todo. Esta última idéia sugere o entendimento de que a participação na tomada de decisões pelos indivíduos particulares em suas relações locais será o fundamento da construção de relações sociais participativas mais amplas, que se irradiará pela sociedade como um todo.

Essa polarização local/global, contudo, requer um olhar acurado para não obscurecer a realidade de problemas que são inerentes ao modo de produção da vida social neste contexto histórico e, assim, mistificar o conceito de participação, posto que nesta relação – local/global – há sempre uma dialeticidade que a constitui, pois o local é sempre manifestação de adaptação e/ou resistência à produção e reprodução de uma lógica global, assim como o global, isto é, a lógica social mais ampla é a totalidade das manifestações da ação local de indivíduos historicamente situados.

Assim, a questão fundamental desse debate não é tanto por onde se inicia a democratização da participação, mas sim qual o sentido da participação que se pretende, ou seja, se as mudanças na forma da participação orientam-se para um processo de emancipação humana, baseada na igualdade social, ou se a participação é apenas para manter e sacralizar as relações sociais vigentes ou corrigir-lhe seus defeitos mais desumanizantes por meio da democratização de aspectos meramente formais no âmbito das instituições, mantendo intacta a estrutura hierarquizada e exploradora do metabolismo social.

As evidências postas pela apreensão das concepções de participação presentes nos artigos publicados em *E&S*, que revelam as contradições que a realidade sócio-histórica vai impondo à sua realização no âmbito da Educação, instigam alguns desafios ao pensamento e à prática educacional, pois nos marcos da sociabilidade capitalista, que individualiza e desagrega as relações entre os homens, as possibilidades de construção de uma participação efetivamente democrática na Educação, ou em qualquer esfera social, estão

intrinsecamente articuladas às mudanças urgentes que se deve realizar no processo de controle sociometabólico entre o homem e a natureza e entre os próprios homens, conforme alerta Mészáros. Para o autor,

o cumprimento dessa nova tarefa histórica [de transformação social] envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital (...) e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

Nesse sentido, a participação dos indivíduos nessa sociabilidade deveria ser encarada como um dos elementos mediadores para a transformação da sociedade, rumo a relações sociais baseadas na igualdade entre os homens. Assim, surge o desafio de como, no âmbito da educação enquanto prática social institucionalizada, se pode constituir espaços participativos que tenham como horizonte a emancipação social e não a adaptação pelas formas alienantes e reificadas da participação?

Considerações Finais

Não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compelir ao pensamento.
(Karl Marx)

A concepção de participação que os estudos publicados em *E&S*, de 1978 a 2010, aqui analisados, evidenciaram como a que se materializa na prática institucionalizada da educação fundamenta-se na idéia da participação como uma “*técnica de gestão*” dos serviços públicos idealizados em suas finalidades e meios por um poder central que toma decisões. Como “*técnica de gestão*” a participação está ligada aos processos locais e ocorre por meio de procedimentos operacionais de discussão e execução das políticas educacionais. Essa idéia contrapõe-se à concepção de participação sócio-política como controle efetivo das instâncias decisórias pelos sujeitos sociais que compõem o campo educacional e que serve de fundamento aos estudos dos autores analisados.

De acordo com a perspectiva teórica adotada nesse estudo a apreensão dos fundamentos sócio-históricos que constituem a participação no mundo moderno partiu da reflexão sobre a tensa e controversa relação indivíduo e sociedade postulada pelas teorias clássicas da modernidade. O suposto que presidiu a análise empreendida nestes termos é de que são os homens enquanto seres individuais e sociais que constituem o tecido das relações sociais. Portanto, o fundamento da crítica ao conceito de participação partiu dessa relação histórica entre o indivíduo que constrói a realidade e é por ela constituído, buscando apreender seus fundamentos e as contradições que permeiam as possibilidades de sua realização ao longo da história das relações entre os homens. A análise empírica das concepções de participação assumidas na prática social institucionalizada da educação teve como base os estudos publicados no periódico científico *Educação & Sociedade* e as análises e considerações aqui apresentadas referir-se-ão aos fundamentos e às concepções evidenciadas.

Na incursão sobre os fundamentos sócio-históricos essenciais que constituem o conceito de participação os princípios de liberdade e igualdade, fundamentais na questão da democracia no mundo antigo, constituíram-se em duas categorias mediadoras da relação indivíduo e sociedade. Na concepção filosófica antiga o indivíduo é visto como um ser que se constitui na medida em que é uma parte do todo social, numa relação de dependência mútua com os outros que possibilita a sua existência, e a liberdade é concebida como um princípio que objetiva prender esses indivíduos aos laços sociais vigentes, pois a liberdade individual, como um ideal político e moral, está ausente do mundo antigo. No contexto de desigualdade sócio-econômica própria desse período o princípio da igualdade vai se configurar como ideal de participação no poder político que constituirá a democracia antiga.

A reconfiguração teórica desses princípios, nas marchas e contramarchas da modernidade, operada pela nova compreensão que se construiu da relação indivíduo e sociedade, determinou novos fundamentos para o conceito de participação. Nesta compreensão, predomina a visão liberal do indivíduo isolado, livre de relações comunitárias e em busca da realização do auto-interesse, instituída pelas condições sócio-históricas próprias do modo de reprodução do sistema do capital e sua necessidade de um sistema de poder capaz de romper os antigos laços sociais entre os indivíduos em nome da preservação da moderna propriedade privada dos meios de produção.

Esse sistema de poder instituído pela burguesia capitalista em sua ascensão ao poder político e econômico da sociedade não prescindiu da participação desses indivíduos isolados na vida política das nações ocidentais, posto que o antagonismo entre as classes sociais que compõem a sociedade moderna repõem-se sempre em patamares mais críticos, mais violentos, e de maior exploração e, por conseguinte, de maior luta política por autonomia individual e coletiva entre as classes. Contudo, as formas dessa participação têm sido limitadas e formalizadas em uma institucionalidade democrática que assumiu a forma representativa do poder de decisão e que tem suas bases ancoradas na institucionalização e formalização dos princípios de liberdade e

igualdade em códigos legais que ainda não se traduziram em realidade efetiva para a maioria das populações humanas.

O sistema político-jurídico de sustentação e justificação destas relações de exploração e dominação opera por meio de uma participação restrita a parcelas reduzidas de sujeitos sociais institucionalizados nos órgãos burocratizados do Estado. Assim, o Estado moderno, alicerçado no princípio da democracia liberal, aparece como a esfera institucional do controle sócio-político, não por meio da participação direta dos indivíduos, como se esperaria de um sistema democrático, mas sim por meio de um sistema de representação parlamentar, e mais contemporaneamente, também por meio de instrumentos participativos que fazem a intermediação entre Estado e sociedade civil, que postulam uma participação no nível gerencial da execução de políticas sociais.

Esse controle estatal, contudo, como revelará Mészáros, está submetido aos objetivos mais amplos do modo de produção sociometabólico dominado pelo sistema do capital, orientado exclusivamente para a produção de mercadorias e que transformou o próprio homem em uma mercadoria. Nesse nível, o que se evidencia é a ausência de participação popular na definição dos objetivos, finalidades e meios nas diversas esferas de mediação da vida social.

A crítica de Marx à visão liberal do indivíduo isolado e da sociedade que o oprime e isola, fundamentada na categoria mediadora do trabalho, revela que o ideário do indivíduo independente e auto-suficiente proposto pela teoria burguesa mostra-se irreal, uma mera aparência. O conceito de participação em comum dos indivíduos em todas as esferas da vida social constitui, desde o início, como um fundamento da constituição social. A relação indivíduo e sociedade, portanto, é entendida como uma relação recíproca. Ambos conceitos se articulam de forma indissociável. O indivíduo se forma na sua relação com os outros. São os confrontos e tensões entre o particular e o universal, ou seja, o indivíduo e a sociedade, os constituintes da consciência de si – ou autoconsciência - que caracteriza o ser individual que produz a realidade social.

Ao revelar o estranhamento que o processo de fetichização da mercadoria e seu efeito coisificador da consciência do trabalhador produz nas relações entre os homens e em si mesmo a análise de Marx permite compreender que o indivíduo alienado tem uma participação reificada na construção da sociedade. Sua fragmentação interna reflete a fragmentação da sociedade, que isolado em partes fracionadas no processo de produção e destituído do sentido de totalidade social deixa-se dominar pelos produtos de sua produção. Nessas condições, a forma da participação desses indivíduos é caracterizada pela racionalização crescente dos processos produtivos e sociais orientados para a produção de mercadorias e não para a satisfação das necessidades humanas. Essa reificação da participação torna os indivíduos produtores – os verdadeiros sujeitos sociais – apenas executores dos planos estrategicamente calculados na intenção do aumento da produção capitalista.

A resistência a essa reificação institui a luta de classes que cria possibilidades de participação comprometidas com a emancipação do trabalho do jugo do capital. Os movimentos dos grupos sociais em defesa desta emancipação cunham concepções de participação fundamentadas nas ideias de cooperação, autogestão, autonomia e igualdade social. A articulação prática de todos esses conceitos, que servem como norte na orientação da luta política nas atuais condições históricas, somente ganhará sentido, na perspectiva assumida neste estudo, na construção de uma sociedade alternativa baseada no trabalho que satisfaz necessidades sociais. Ou seja, pensar autogestão, cooperação ou mesmo a participação nos marcos do reforço da sociabilidade capitalista parece ser uma contradição em termos, posto que estes são conceitos antagônicos à lógica excludente, exploradora e desumanizante do sistema do capital. A construção desses conceitos é um aspecto da resistência e da contradição imanente às relações humanas e assim devem ser tomados pelas forças sociais em luta pela superação da forma atual de sociabilidade.

Neste sentido, a suposta superação desse processo de reificação da participação por meio da ascensão do indivíduo à condição de cidadão político portador de direitos de cidadania e de liberdades civis na sociedade capitalista mostra-se limitada pelas condições de exploração e dominação desenvolvidas

no âmbito do processo de trabalho, que mantém um sistema de desigualdade entre os homens e de formalização da liberdade que traduzem as aspirações do indivíduo burguês e não alteram as formas substantivas de vida nessa sociedade. Na perspectiva marxista a efetiva participação do indivíduo na construção da sociedade se dará por meio da universalização do trabalho, sua atividade vital consciente, e da distribuição igual dos seus produtos. Somente nessas condições se poderá falar efetivamente de igualdade – a realidade compelindo ao pensamento, conforme Marx – da qual emergirá um sistema de relações sociais com suas respectivas instituições moldadas a partir das necessidades humanas, sintetizadas por Marx no lema: “De cada qual segundo suas capacidades; a cada qual segundo suas necessidades”.

No plano das contradições da realidade sócio-histórica a instituição dos direitos de cidadania e das liberdades civis tem possibilitado avanços importantes na luta contra os processos de reificação e alienação humana. A instituição de um direito social, por exemplo, cria as bases para que novos direitos sejam reclamados pelos trabalhadores. No caso específico da participação, entendida como direito político formalizado, sua objetivação mesmo em condições limitadas possibilita criar novos mecanismos de participação e conscientização acerca desses limites que podem conter os germes de sua superação. Esse seria o aspecto educativo da participação, conforme sinaliza o ideário de Rousseau.

A análise histórica dos pressupostos marxianos desenvolvida por Mézáros à luz dos desdobramentos contemporâneos da luta entre capital e trabalho revitaliza o conceito de política revelando que as mudanças necessárias no processo sociometabólico entre os homens e entre estes e a natureza serão desencadeadas no âmbito de uma luta política conduzida pelos sujeitos do trabalho. Neste sentido, a apropriação da estrutura institucional do Estado, que hoje condensa todo o poder político da sociedade, é uma condição necessária para iniciar as mudanças gerais e transformar as promessas de cidadania e liberdade em realidade. Mas, é também imprescindível a criação de novos órgãos de controle político-social independentes do poder estatal e que se contraponham aos alienantes interesses hegemônicos.

A estratégia central dessa nova forma da política é a restituição da tomada de decisões pela base social da qual esse poder foi subtraído, isto é, os “produtores livremente associados”, que orientarão a participação ativa no âmbito da institucionalidade vigente pela perspectiva de superação das relações existentes, numa dupla relação de negação e afirmação: negação consciente do que produz a alienação e a dominação; e afirmação positiva do trabalho como real sujeito histórico da produção social.

A partir desta perspectiva teórica, a concepção de participação que vem se materializando nas políticas públicas educacionais, compreendida como uma “*técnica de gestão*” ligada aos processos de execução, revela algumas contradições.

A participação que essa concepção postula traduzida em procedimentos operacionais de discussão e execução das normas e diretrizes estabelecidas por um poder central, foi propiciada pela propalada política de descentralização do poder nas esferas educacionais que, na verdade, gerou uma desconcentração de competências quanto ao gerenciamento das políticas educacionais nos diversos níveis de poder, mantendo centralizado o poder de decisão, o que revela que a participação que se materializa na realidade educacional é controlada para se manter coesa com os processos estruturais da sociedade atual.

O conceito de participação reificada que emergiu da crítica marxiana aos postulados liberais da relação indivíduo-sociedade tornou-se uma categoria analítica de importância fundamental para o desvelamento dos limites da participação “como técnica de gestão”. Nesta concepção as dimensões técnica e quantitativa sobressaem-se sobre a dimensão política da participação, evidenciando um processo de reificação que se caracteriza pela negação aos sujeitos sociais do poder de decidir e controlar o sistema educacional como um todo. O controle pelo gerencialismo técnico-burocrático de atividades de execução coloca para a educação desafios externos aos processos de formação humana, situando-os no âmbito dos interesses hegemônicos da sociedade capitalista.

Assim, evidencia-se, nesta concepção, um processo de reificação da participação ancorada tanto na destituição do poder de decisão dos reais sujeitos do trabalho educativo, os que o produzem (professores e demais funcionários) e os seus usuários diretos (alunos, pais, comunidade local), quanto na definição de políticas orientadas para necessidades de um sistema alienante de produção do qual a educação é uma dimensão mediadora importante.

Na perspectiva aqui entendida, as concepções teóricas da democratização da participação que defende a democratização das instituições sociais como consequência da democratização da sociedade e a outra que postula a idéia de que a democratização das instituições, materializadas em processos locais de participação, resultará na democratização da sociedade como um todo, podem ser recolocadas em um plano comum de análise que recupere a dialeticidade que essas dimensões, local/global, possuem em sua objetividade. Neste sentido, a questão fundamental passa a ser o sentido da participação que se pretende local e globalmente: se de mudanças substantivas na forma da sociedade ou se de adaptação às relações sociais vigentes ou meramente de reforma em aspectos não essenciais.

Essa distinção teórica e política é fundamental para a defesa de uma concepção de participação que propicie aos sujeitos sociais comprometidos com uma educação pública e emancipadora o poder de tomar decisões acerca das políticas educacionais, contrapondo-se à concepção reificante e revelando as resistências a essa lógica dominante. Essa concepção emancipatória da participação na educação fundamenta as análises da maioria dos autores dos estudos de *E&S* como um contraponto importante dos embates entre as forças sociais em disputa.

Este embate de concepções revela a educação como uma prática social mediadora das relações entre os homens e não expressão natural das relações sociais capitalistas, podendo, portanto, como dirá Frigotto (1993), “ser um instrumento de mediação e negação destas relações sociais de produção” (p.24). Neste sentido, atuar no resgate da dimensão política da participação no restrito âmbito da prática educacional tem uma importância significativa para as

lutas dos grupos sociais comprometidos com essa concepção emancipatória. Todavia, deve-se ter presente que o que está em causa são as condições desumanizantes do sistema total de mediações imposto pelo sociometabolismo do capital, que enquanto não for negado e superado continuará obstaculizando a realização das promessas de liberdade e igualdade entre os homens, bases fundamentais para um novo projeto de sociedade e de educação.

O estudo aqui realizado, pela sua especificidade, não pretendeu esgotar a temática da participação e, certamente, deixa muitas lacunas e outras tantas possibilidades de abordagem do tema. Pois, pensar os processos participativos no âmbito da prática social da educação como elemento de mediação na disputa entre projetos de sociedade, de homem e de educação defendidos pelas forças em conflito na sociedade capitalista, tal qual evidenciados pelos estudos teóricos e empíricos, recoloca para o campo educacional o velho desafio de reelaborar estratégias de recomposição da unidade entre o técnico e o político, o teórico e o prático, que tenham como norte não apenas a compreensão, mas, sobretudo, a transformação da realidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *História da Filosofia*. 4.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1992. Vol. VI.

ALBUQUERQUE, Maria do Carmo A. de. Participação e controle da sociedade sobre políticas sociais no Cone Sul. In.: DAGNINO, Evelina; TATAGIBA, Luciana (orgs.). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó: Argos, 2007. p. 205-258.

AMADEO, Javier. Mapeando o Marxismo. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.) *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Introdução: a substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo et al. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARISTÓTELES. *Política*. Trad., introd. e notas de Mário Gama Kury. 3.ed. Brasília: Ed. UnB, 1997.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Stuart Mill: Liberdade e representação. In. WEFFORT, Francisco (org.) *Os clássicos da política: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx*. Vol. 2. 10.ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 189-199.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BORON, Atílio. *Filosofia política marxista*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2003.

BORON, Atílio A. Os “novos Leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e a decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAPES. Ministério da Educação. *Documento de Área 2007*. Disponível em <http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios20072009/Criterios_Qualis_2008_38.pdf> Consultado em 18/10/2010.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas: de Maquiavel a nossos dias*. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In.: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.11-39.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CRUZ, José Adelson da. Movimentos sociais e práticas educativas. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 29 (2): 175-185, jul./dez. 2004.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Educação, reificação e reconhecimento*. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT17-6015--Int.pdf, consultado em 13/02/2011.

DELORS, Jacques *et all*. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

FURET, François. Prefácio. In. TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.11-39.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, jan-abr/ 2004.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUGLIANO, Alfredo A. Processos participativos de gestão pública em Porto Alegre e Montevideu: comparando semelhanças e diferenças. In.: DAGNINO, Evelina; TATAGIBA, Luciana (orgs.). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó: Argos, 2007. p. 259-274.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. (org.).

Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-75.

HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Col. Os Pensadores.

HOBBS, Eric. *A Era do capital: 1848-1875*. 11.ed. Trad. Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.) *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. Tradução Álvaro Cabral. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2000.

JORNAL DA UNICAMP. „Educação & Sociedade’ chega ao nº 100. Universidade Estadual de Campinas – 26 de novembro a 2 de dezembro de 2007. disponível:

<<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamphoje/jornalPDF/ju381pag03.pdf>>, consultado em 06/11/2010.

KURY, Mário Gama. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Política*. Trad., introd. e notas de Mário Gama Kury. 3.ed. Brasília: Ed. UnB, 1997.

LESSA, Sérgio. O Trabalho Continua vivo. Entrevista. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 52, Unijuí, Ijuí, Setembro/2005.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiro do governo civil*. 4.ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2006.

LUKÁCS, Georg. *Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. Trad. Carlos Néelson Coutinho. São Paulo: Livraria de Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento; Rev. Tad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACPHERSON, C. B. *Ascensão e queda da justiça econômica e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 99-103.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Vol. 2. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d. p. 205-225.

MÉSZÁROS, István. *Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009a.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo et al. São Paulo: Boitempo, 2009b.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, Jul./dez, 2003. disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29829214.pdf>>, consultado em 26/09/2010.

PARO, Victor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PLATÃO. *A República de Platão*. Trad. e org. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RESENDE, Anita Cristina A. *Para a crítica da subjetividade reificada*. Goiânia: UFG, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social: princípios do direito político*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Luiz Gustavo A. da. *Educação e Participação*. Goiânia: editora da UFG, 2006.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Trad. Luiz João Baraúna. Vol. I, 3.ed. São Paulo: Nova cultural, 1988.

STUART MILL, John. Governo Representativo. In: BALBACHEVSKY, Elizabeth. Stuart Mill: Liberdade e representação. In. WEFFORT, Francisco (org.) *Os clássicos da política: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx*. Vol. 2. 10.ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 216-223.

STUART MILL, John. *Ensaio sobre a Liberdade*. São Paulo: Scala, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VERGNIÈRES, Solange. *Ética e política em Aristóteles: physis, ethos, nomos*. Trad. Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1998.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges da Fonseca. 16.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os gregos, os historiadores, a democracia: o grande desvio*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

WILLIAMS. Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Referências dos artigos analisados no periódico *Educação & Sociedade*

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A Política Educacional no Brasil e o Papel do Conselho Nacional dos Secretários de Educação: uma questão polêmica. *Educ. Soc.* Campinas, vol.13, n.42, pp. 219-227, ago. 1992.

ALBERTANI. Helena Maria Becker; ALMEIDA, Milton José. A Participação do Aluno no Processo Educativo: uma experiência concreta. *Educ. Soc.* Campinas, vol.4, n.11, pp. 99-105, jan. 1982.

ANDE; ANPED; CEDES. Manifesto aos participantes da III Conferência Brasileira de Educação. In: *Educ. Soc.* Campinas, v 7, n.20, p.6, jan/abr. 1985.

ARELARO, Lisete R.G.. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n.100, pp. 899-919, out. 2007.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. *Educ. Soc.* Campinas, vol.23, n.80, pp. 25-48, set. 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da Educação, Poder e Participação. *Educ. Soc. Campinas*, vol.1, n.2, pp. 36-46, jan. 1979.

ARROYO, Miguel. Operários e Educadores se Identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educ. Soc. Campinas*, vol.2, n.5, pp.5-23, jan. 1980.

ASSIS, Luiz Fernandes de. Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo. *Educ. Soc. Campinas*, vol.18, n.59, pp. 369-387, ago. 1997.

AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. *Educ. Soc. Campinas*, vol.17, n.54, pp. 34-51, abr. 1996.

AZEVEDO, Janete Lins de. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. *Educ. Soc. Campinas*, vol.9, n.28, pp. 93- 105, dez. 1987.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educ. Soc. Campinas*, vol.23, n.80, pp. 49-71, set. 2002.

BELANGER, Paul. Desafiando as fronteiras da educação democrática. *Educ. Soc. Campinas*, vol.16, n.53 - *Especial*, pp. 621-633, 1995.

BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, Sílvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educ. Soc. Campinas*, vol.23, n.80, pp. 368-385, set. 2002.

CAMARGO, Elizabeth S. Pompeu de; PINO, Ivany Rodrigues. Movimento dos trabalhadores em Educação. *Educ. Soc. Campinas*, vol.2, n.6, pp.140-151, jun. 1980.

CARDOSO, Clementina Marques. Governar o estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Europeia. *Educ. Soc. Campinas*, vol.30, n.108, pp. 819-843, out. 2009.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol.30, n.109, pp. 1139-1166, set./dez. 2009.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda e FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa). *Educ. Soc.* Campinas, vol.23, n.81, pp. 161-190, dez. 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol.3, n.9, pp. 5-48, maio 1981.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje. *Educ. Soc.* Campinas, vol.8, n.25, pp.44-45, dez. 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, vol.23, n.80, pp. 168-200, set. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, vol.31, n.113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n.100, pp. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. vol. 1, n. 1, p.3, setembro de 1978.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc.* Campinas, v.1, n.2, p.3, jan. 1979.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.2, n.5, p.3, jan. 1980.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.4, n.11, p.3, jan. 1982.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v. 5, n. 15, p. 3, ago. 1983.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.9, n.28, p.3, dez. 1987.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.10, n.29, p.3-4, jul. 1988.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v. 10, n. 32, p. 3, abr. 1989.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.13, n.41, p.5-6, abr. 1992.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.14, n. 44, p. 9, abr. 1993.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v. 15, n. 49, p. 361, dez. 1994.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.19, n.63, p.3, ago. 1998.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educ. Soc. Campinas*, v.22, n.74, p.5, abr. 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: poder e participação. *Educ. Soc. Campinas*, vol.5, n.16, pp. 42-61, dez. 1983.

FERNANDES, Florestan. A Reforma Educacional. *Educ. Soc. Campinas*, v. 9, n.28, pp. 5-11, dez. 1987.

FONTANA, Remy. Governo Amin – um voto de desconfiança – “a opção pelos pequenos” como meio de realizar a política dos grandes. *Educ. Soc. Campinas*, vol.5, n.15, pp. 32-60, ago. 1983.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. Apreciação de Emendas ao Projeto de LDB: Questões fundamentais em defesa da escola pública. *Educ. Soc. Campinas*, vol.12, n.38, pp. 133- 152, abr. 1991.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educ. Soc. Campinas*, vol.28, n.99, pp. 501-521, maio/ago. 2007.

FREITAS, Elizabeth Cassimiro. A estrutura de poder interno na universidade: as propostas para a democratização, dos anos 60 à atualidade. *Educ. Soc. Campinas*, vol.9, n.27, pp.47-64, set. 1987.

FREITAS, Elizabeth Cassimiro de. Subsidiando a análise da estrutura de poder interno da Universidade Federal de Pernambuco. *Educ. Soc. Campinas*, vol.10, n.29, pp. 31-72, Jul. 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ. Soc. Campinas*, vol.26, n.92, pp. 911-933, out. 2005.

GANDINI, Raquel Pereira C. Participação ou Legitimação. *Educ. Soc. Campinas*, vol.7, n.21, pp. 140-144, Maio/Ago. 1985.

GARCIA, Fernando Coutinho. Teoria da Organização e o Centralismo Democrático: os limites do ortodoxo. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 2, n. 5, pp. 90-121, jan. 1980.

GAZZINELLI, Maria Flávia; LOPES, Andréia; PEREIRA, Wesley e GAZZINELLI, Andréia. Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais. *Educ. Soc. Campinas*, vol.22, n.74, pp. 225-241, abr. 2001.

GEORGEN, Pedro L. A Universidade, Sua Estrutura e Função. *Educ. Soc.* Campinas, vol.1, n.2, pp. 47-59, dez. 1978.

GÓES, M. Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educ. Soc.* Campinas, vol.13, n.42, pp. 336-341, ago. 1992.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Z. Políticas públicas em orientação educacional. *Educ. Soc.* Campinas, vol.9, n.28, pp. 138-149, dez. 1987.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educ. Soc.* Campinas, vol.20, n.67, pp. 112-149, ago. 1999.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.* Campinas, vol.26, n.92, pp. 799-819, out. 2005.

LEITE, Márcia de Paula. Novas Formas de Gestão da Mão-de-obra e Sistemas Participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? *Educ. Soc.* Campinas, vol.14, n.45, pp. 190-210, ago. 1993.

MANIFESTO aos participantes da III Conferencia Brasileira de Educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol.7, n.20, pp. 5-9, jan./abr. 1985.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educ. Soc.* Campinas, vol.24, n.83, pp. 577-597, ago. 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol.29, n.102, pp. 55-78, jan./abr. 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, v. 22, n. 75, pp. 84-108, ago. 2001.

NOSELLA, Paolo. A Dialética da Administração Escolar. *Educ. Soc.* Campinas, vol.4, n.11, pp 92-98, jan. 1982.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. Os movimentos sociais reinventam a educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol.3, n.8, pp. 33-60, mar. 1981.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educ. Soc.* Campinas, vol.26, n.90, pp. 127-147, jan./abr. 2005.

PAIVA, Vanilda. Educação e Democracia. *Educ. Soc.* Campinas, vol.16, n.53 - *Especial*, pp. 606-620, 1995.

PARO, Victor H. et al. Viabilidade da escola pública de tempo integral. *Educ. Soc.* Campinas, vol.10, n.29, pp.86-99, jul. 1988.

PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). *Educ. Soc.* Campinas, vol.26, n.93, pp. 1393-1411, set./dez. 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.* Campinas, vol.30, n.108, pp. 761-778, out. 2009.

PINO, Ivany. Os novos rumos da nova LDB: dos processos e conteúdos. *Educ. Soc.* Campinas, vol.16, n.51, pp. 356-378, ago. 1995.

RAMOS, César Augusto. Tecocracia e Escola. *Educ. Soc.* Campinas, vol.2, n.5, pp. 108-122, jan.1980.

RESENDE, Antonio Muniz de. Administrar é Educar ou ... Deseducar. *Educ. Soc.* Campinas, vol.1, n.2, pp. 25-35, jan. 1979.

RIBEIRO, Sérgio C.; PAIVA, Vanilda. Autoritarismo social e educação. *Educ. Soc.* vol.16, n.53 - *Especial*, pp. 634-647, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pobreza rural, desenvolvimento e educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol.5, n.14, pp. 71-82, abr. 1983.

RODRIGUES, Neidson. Estado e Educação no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, vol.4, n.10, pp. 41-54, Set. 1981.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, vol.20, n.69, pp. 165-176, dez. 1999.

ROSAR, Maria de Fátima Felix e KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educ. Soc.* Campinas, vol.22, n.75, pp. 33-43, ago. 2001.

ROUX, Jorge. Treinamento, Empresa e Hegemonia. *Educ. Soc.* Campinas, vol.4, n.12, pp. 39-60, Set. 1982.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: problemas. *Educ. Soc.* Campinas, vol.1, n.1, pp. 50-63, set. 1978.

SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. *Educ. Soc.* Campinas, vol.20, n.66, pp. 65-83, abr. 1999.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Educ. Soc.* Campinas, vol.27, n.97, pp. 1137-1157, set./dez. 2006.

UNIVERSITAT DE BARCELONA. Crea (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes). Participación y no participación en educación de personas adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación. *Educ. Soc.* Campinas, vol.19, n.63, pp. 153-173, ago. 1998.

VIEIRA, Evaldo. Editorial. *Educ. Soc.* Campinas, vol.9, n.27, p. 5-8, set. 1987.

VIEIRA, Evaldo. Editorial. *Educ. Soc.* Campinas, vol.16, n.50, p.9-14, Abr. 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público, o privado e o comunitário na educação. *Educ. Soc.* Campinas, v. 9, n.27, pp. 5-12, set. 1987.

WEBER, Silke. Autonomia, Qualidade e Gratuidade no Ensino Fundamental. *Educ. Soc.* Campinas, vol.13, n.42, pp. 247- 255, ago. 1992.

Apêndice 1

LEVANTAMENTO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA PARTICIPAÇÃO NA REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE* (CEDES)

Revistas Impressas – 1978 a 1996

Revistas *On Line* – 1997 a 2010

PERIÓDICO	Nº/LOCAL/MÊS/ANO (FASCÍCULO)	ARTIGOS: AUTORES/TÍTULOS/REFERENCIAS
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Revista do CEDES)	v. 1 n. 1 Campinas set. 1978 "O educador precisa ser educado" Publicada por Unicamp/Cortez & Moraes	SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: problemas. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1978, vol.1, n.1, pp. 50-63.
	v.1 n.2 Campinas jan. 1979 "Administração, Poder e Trabalho" Publicada por Unicamp/Cortez & Moraes/CEDES	RESENDE, Antonio Muniz de. Administrar é Educar ou ... Deseducar. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1979, vol.1, n.2, pp. 25-35. ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da Educação, Poder e Participação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1979, vol.1, n.2, pp. 36-46. GEORGEN, Pedro L. A Universidade, Sua Estrutura e Função. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1979, vol.1, n.2, pp. 47-59.
	v. 1 n. 3 Campinas maio 1979 "Pedagogia do Oprimido, Educação do Colonizador" Publicada por Unicamp/Cortez & Moraes/CEDES	
	v.1 n.4 Campinas set. 1979 "Ilusão Política, Desilusão Pedagógica" Publicada por Unicamp/Cortez & Moraes/CEDES	
	v. 2 n. 5 Campinas jan. 1980 "Trabalhador = Educador" Publicada por Unicamp/Cortez & Moraes/CEDES	ARROYO, Miguel. Operários e Educadores se Identificam: que rumos tomará a educação brasileira? <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jan. 1980, vol.2, n.5, pp.5-23. GARCIA, Fernando Coutinho. Teoria da Organização e o Centralismo Democrático: os limites do ortodoxo. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jan. 1980, vol. 2, n. 5, pp. 90-121. RAMOS, César Augusto. Tecnocracia e Escola. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jan.1980, vol.2, n.5, pp. 108-122.
	v. 2 n. 6 Campinas jun. 1980 "Resistência/Submissão" Publicada por Cortez/Autores Associados/CEDES	CAMARGO, Elizabeth S. Pompeu de; PINO, Ivany Rodrigues. Movimento dos trabalhadores em Educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jun. 1980, vol.2, n.6, pp.140-151.
	v. 2 n. 7 Campinas set. 1980 "Educação e Imperialismo" Publicada por Cortez/Autores Associados/CEDES	
	v. 3 n. 8 Campinas mar. 1981 "Educação: Instrumento de luta" Publicada por Cortez/CEDES	OLIVEIRA, Rosiska Darcy. Os movimentos sociais reinventam a educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Mar. 1981, vol.3, n.8, pp. 33-60.
	v. 3 n. 9 Campinas maio 1981 "Luta pela Organização dos Educadores" Publicada por Cortez/Autores Associados/CEDES	CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Maio 1981, vol.3, n.9, pp. 5-48.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Revista do CEDES)	v. 4 n. 10 Campinas set. 1981 "Dimensão Política da Ação Educativa" Publicada por Cortez/Autores Associados/CEDES	RODRIGUES, Neidson. Estado e Educação no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Set. 1981, vol.4, n.10, pp. 41-54
	v. 4 n. 11 Campinas jan. 1982 "A Luta pela Autonomia e Contra a Exclusão" Publicada por Cortez/CEDES	NOSELLA, Paolo. A Dialética da Administração Escolar. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. jan. 1982, vol.4, n.11, pp 92-98. ALBERTANI, Helena Maria Becker; ALMEIDA, Milton José. A Participação do Aluno no Processo Educativo: uma experiência concreta. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. jan. 1982, vol.4, n.11, pp 99-105.
	v. 4 n. 12 Campinas Set. 1982 "Avançando na Luta" Publicada por Cortez/CEDES	ROUX, Jorge. Treinamento, Empresa e Hegemonia. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Set. 1982, vol.4, n.12, pp. 39-60.
	v. 4 n. 13 Campinas dez. 1982 "Após as Eleições, o Debate Continua" Publicada por Cortez/CEDES	.
	v. 5 n. 14 Campinas abr. 1983 "A crítica e a Prática da Educação" Publicada por Cortez/CEDES	RICHARDSON, Roberto Jarry. Pobreza rural, desenvolvimento e educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. abr. 1983, vol.5, n.14, pp. 71-82.
	v. 5 n. 15 Campinas ago. 1983 "Pensar a Educação é Pensar a Sociedade" Publicada por Cortez/CEDES	FONTANA, Remy. Governo Amin – um voto de desconfiança – "a opção pelos pequenos" como meio de realizar a política dos grandes. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. ago. 1983, vol.5, n.15, pp. 32-60.
	v. 5 n. 16 Campinas dez. 1983 "Pensar a Educação é Pensar a Transformação Social" Publicada por Cortez/CEDES	FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: poder e participação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. dez. 1983, vol.5, n.16, pp. 42-61.
	v. 6 n. 17 Campinas abr. 1984 "Educar é Preciso" Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 6 n. 18 Campinas ago. 1984 "Educação: educar – saber – resistir – lutar" Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 6 n. 19 Campinas dez. 1984 "3ª CBE – A Educação em Revista" Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 7 n. 20 Campinas Jan./Abril 1985 "Mudança ou Transformação?" Publicada por Cortez/CEDES	MANIFESTO aos participantes da III Conferencia Brasileira de Educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. jan./abr. 1985, vol.7, n.20, pp. 5-9.
	v. 7 n. 21 Campinas Maio/Ago. 1985 Publicada por Cortez/CEDES	GANDINI, Raquel Pereira C. Participação ou Legitimação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Maio/Ago. 1985, vol.7, n.21, pp. 140-144.
	v. 7 n. 22 Campinas Set./Dez. 1985 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 8 n. 23 Campinas Abril 1986 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 8 n. 24 Campinas Ago. 1986 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 8 n. 25 Campinas Dez. 1986 Publicada por Cortez/CEDES	CURY, Carlos Roberto Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Dez. 1986, vol.8, n.25, pp.44-45.
v. 9 n. 26 Campinas Abr. 1987 Publicada por Cortez/CEDES		
v.9 n. 27 Campinas Set. 1987 Publicada por Cortez/CEDES	FREITAS, Elizabeth Cassimiro. A estrutura de poder interno na universidade: as propostas para a democratização, dos anos 60 à atualidade. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Set. 1987, vol.9, n.27, pp.47-64.	
v. 9 n. 28 Campinas Dez. 1987	AZEVEDO, Janete Lins de. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Dez. 1987, vol.9, n.28, pp. 93- 105. GRINSPUN, Mirian Paura S. Z. Políticas públicas em orientação	

	Publicada por Cortez/CEDES	educacional. Educ. Soc. [impresso]. Dez. 1987, vol.9, n.28, pp. 138-149.
	v. 10 n. 29 Campinas Jul. 1988 Publicada por Cortez/CEDES	FREITAS, Elizabeth Cassimiro de. Subsidiando a análise da estrutura de poder interno da Universidade Federal de Pernambuco. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jul. 1988, vol.10, n.29, pp. 31-72. PARO, Victor H. et al. Viabilidade da escola pública de tempo integral. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jul. 1988, vol.10, n.29, pp.86-99.
	v. 10 n. 30 Campinas Ago. 1988 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 10 n. 31 Campinas Dez. 1988 Publicada por Cortez/CEDES	
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Revista do CEDES)	v. 10 n. 32 Campinas Abr. 1989 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 10 n. 33 Campinas Ago. 1989 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 10 n. 34 Campinas Dez. 1989 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 11 n. 35 Campinas Abr. 1990 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 11 n. 36 Campinas Ago. 1990 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 11 n. 37 Campinas Dez. 1990 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 12 n. 38 Campinas Abr. 1991 Publicada por Cortez/CEDES	FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. Apreciação de Emendas ao Projeto de LDB: Questões fundamentais em defesa da escola pública. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Abr. 1991, vol.12, n.38, pp. 133- 152.
	v. 12 n. 39 Campinas Ago. 1991 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 12 n. 40 Campinas Dez. 1991 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 13 n. 41 Campinas Abr. 1992 Publicada por Cortez/CEDES	
	v. 13 n. 42 Campinas Ago. 1992 Publicada por Papyrus/CEDES	AGUIAR, Márcia Ângela da S. A Política Educacional no Brasil e o Papel do Conselho Nacional dos Secretários de Educação: uma questão polêmica. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1992, vol.13, n.42, pp. 219-227. WEBER, Silke. Autonomia, Qualidade e Gratuidade no Ensino Fundamental. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1992, vol.13, n.42, pp. 247- 255. GÓES, M. Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1992, vol.13, n.42, pp. 336-341.
	v. 13 n. 43 Campinas Dez. 1992 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 14 n. 44 Campinas Abr. 1993 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 14 n. 45 Campinas Ago. 1993 Publicada por Papyrus/CEDES	LEITE, Márcia de Paula. Novas Formas de Gestão da Mão-de-obra e Sistemas Participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1993, vol.14, n.45, pp. 190-210.
	v. 14 n. 46 Campinas Dez. 1993 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 14 n. 47 Campinas Abr. 1994 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 15 n. 48 Campinas Ago. 1994 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 15 n. 49 Campinas Dez. 1994 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 15 n. 50 Campinas Abr. 1995 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 15 n. 51 Campinas Ago. 1995 Publicada por Papyrus/CEDES	PINO, Ivany. Os novos rumos da nova LDB: dos processos e conteúdos. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.51, pp. 356-378.
v. 16 n. 52 Campinas Dez.1995 Publicada por Papyrus/CEDES		

	v. 16 n. 53 Campinas <i>Especial</i> 1995 Publicada por Papyrus/CEDES	PAIVA, Vanilda. Educação e Democracia. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.53, pp. 606-620. BELANGER, Paul. Desafiando as fronteiras da educação democrática. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.53, pp. 621-633. RIBEIRO, Sérgio C.; PAIVA, Vanilda. Autoritarismo social e educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.53, pp. 634-647.
	v. 17 n. 54 Campinas Abr. 1996 Publicada por Papyrus/CEDES	AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1996, vol.17, n.54, pp. 34-51.
	v. 17 n. 55 Campinas Ago. 1996 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 17 n. 56 Campinas Dez. 1996 Publicada por Papyrus/CEDES	
	v. 17 n. 57 Campinas <i>Especial</i> 1996 "Teorias Críticas e Liberalismo: contrastes e confrontos" Publicada por Papyrus/CEDES	
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Revista do CEDES)	v.18 n.58 Campinas jul. 1997	
	v.18 n.59 Campinas ago. 1997	ASSIS, Luiz Fernandes de. Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1997, vol.18, n.59, pp. 369-387.
	v.18 n.60 Campinas dez. 1997	
	v.18 n.61 Campinas dez. 1997	
	v. 19 n. 62 Campinas abr. 1998	
	v. 19 n. 63 Campinas ago. 1998 Dossiê: "Universidade em tempos difíceis"	UNIVERSITAT DE BARCELONA. Crea (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes). Participación y no participación en educación de personas adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1998, vol.19, n.63, pp. 153-173.
	v. 19 n. 64 Campinas Set. 1998	
	v. 19 n. 65 Campinas Dez. 1998	
	v. 20 n.66 Campinas abr. 1999	SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.66, pp. 65-83.
	v.20 n.67 Campinas ago. 1999	KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 112-149.
	v.20 n.68 Campinas dez. 1999	
	v.20 n.69 Campinas dez. 1999	ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.69, pp. 165-176.
	v.21 n.70 Campinas abr. 2000 Dossiê Ensino Médio	
	v.21 n.71 Campinas jul. 2000	
	v.21 n.72 Campinas ago. 2000	
	v.21 n.73 Campinas dez. 2000 Dossiê "Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas"	
	v.22 n.74 Campinas abr. 2001 Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação	GAZZINELLI, Maria Flávia; LOPES, Andréia; PEREIRA, Wesley e GAZZINELLI, Andréia. Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 225-241.
v.22 n.75 Campinas ago. 2001 Dossiê: "Políticas educacionais"	ROSAR, Maria de Fatima Felix e KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 33-43. MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [online] v. 22, n. 75, pp. 84-108.	

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Revista do CEDES)	v.22 n.76 Campinas out. 2001	
	v.22 n.77 Campinas dez. 2001	
	v.23 n.78 Campinas abr. 2002 Dossiê: Pierre Bourdieu	
	v.23 n.79 Campinas ago. 2002 Dossiê: "Diferenças"	
	v.23 n.80 Campinas set. 2002	ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 25-48. BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 368-385. AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 49-71. CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 168-200.
	v.23 n.81 Campinas dez. 2002 Dossiê: "Letramento"	CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda e FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa). <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 161-190
	v.24 n.82 Campinas abr. 2003 Dossiê: "Políticas educativas em Portugal e no Brasil"	
	v.24 n.83 Campinas ago. 2003 Dossiê: "Adorno e a Educação"	MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 577-597.
	v.24 n.84 Campinas set. 2003	
	v.24 n.85 Campinas dez. 2003	
	v.25 n.86 Campinas abr. 2004 Dossiê: "Imagem e pesquisa em educação: currículo e cotidiano escolar"	
	v.25 n.87 Campinas maio/ago. 2004 Dossiê: "Globalização e educação: precarização do trabalho docente"	
	v.25 n.88 especial Campinas out. 2004	
	v.25 n.89 Campinas set./dez. 2004 Dossiê: "Globalização e educação: precarização do trabalho docente"	
	v.26 n.90 Campinas jan./abr. 2005	OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.90, pp. 127-147
	v.26 n.91 Campinas maio/ago. 2005 Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças"	
	v.26 n.92 Campinas out. 2005	FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 911-933. KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 799-819.
	v.26 n.93 Campinas set./dez. 2005	PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1393-1411.
	v.27 n.94 Campinas jan./abr. 2006c	

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Revista do CEDES)	v.27 n.95 Campinas maio/ago. 2006 Dossiê: "Políticas educacionais e diferenças culturais"	
	v.27 n.96 Campinas out. 2006	
	v.27 n.97 Campinas set./dez. 2006	BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2006, vol.27, n.97, pp. 1137-1157.
	v.28 n.98 Campinas jan./abr. 2007 Dossiê: "Cotidiano escolar"	
	v.28 n.99 Campinas maio/ago. 2007 Dossiê: "O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise"	FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2007, vol.28, n.99, pp. 501-521.
	v.28 n.100 Campinas out. 2007 Educação Escolar: Os Desafios da Qualidade	ARELARO, Lisete R.G.. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 899-919. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 921-946.
	v.28 n.101 Campinas set./dez. 2007	
	v.29 n.102 Campinas jan./abr. 2008	MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 55-78.
	v.29 n.103 Campinas maio/ago. 2008	
	v.29 n.104 Campinas out. 2008	
	v.29 n.105 Campinas set./dez. 2008	
	vol.30 n.106 Campinas jan./abr. 2009	
	vol.30 n.107 Campinas maio/ago. 2009 Dossiê: "Saúde e trabalho docente: articulação imprescindível"	
	vol.30 n.108 Campinas out. 2009	PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de e FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 761-778. CARDOSO, Clementina Marques. Governar o estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Europeia. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 819-843.
	vol.30 no.109 Campinas set./dez. 2009	CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1139-1166.
	vol.31 no.110 Campinas jan./mar. 2010	
	vol.31 no.111 Campinas abr./jun. 2010	
vol.31 no.112 Campinas jul./set. 2010		

Apêndice 2

SÍNTESE/RESUMO DAS IDÉIAS SOBRE PARTICIPAÇÃO NOS ARTIGOS ANALISADOS DA REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE* (1978- 2010) CATEGORIZADOS POR TEMAS

ARTIGOS	SÍNTESE/RESUMO	TEMAS
ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da Educação, Poder e Participação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1979, vol.1, n.2, pp. 36-46.	Administração da educação – participação da sociedade na definição de políticas, administração e planejamento do sistema educacional; Sentido social da administração da educação	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1393-1411.	À administração educacional, nos tempos de abertura democrática, é conferida uma conotação política na qual a participação, a mobilização e a organização dos estratos populares constituem trunfos simbólicos e políticos nas lutas pela reorganização dos educadores; Neste contexto, a palavra participação venceu a figura do tecnocrata, conforme Cury. A participação, distanciando-se do autoritarismo e do tecnicismo parece significar o elemento aglutinador importante na empresa de remodelação do papel do administrador da educação;	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
NOSELLA, Paolo. A Dialética da Administração Escolar. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. jan. 1982, vol.4, n.11, pp 92-98.	Autonomia da escola – identificação da função de produção e de direção pelos mesmos sujeitos que produz e usufrui da escola; Não trata especificamente de participação sócio-política	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GEORGEN, Pedro L. A Universidade, Sua Estrutura e Função. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1978, vol.1, n.2, pp. 47-59.	Participação da universidade na vida social – Universidade e sociedade; estrutura administrativa da universidade não propicia sua participação na vida social	ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
RESENDE, Antonio Muniz de. Administrar é Educar ou ... Deseducar. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1979, vol.1, n.2, pp. 25-35.	Atividade administrativa – participação dos meios na natureza dos fins Não trata especificamente de participação sócio-política	ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: poder e participação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. dez. 1983, vol.5, n.16, pp. 42-61.	Participação na universidade – democratização dos espaços de tomada de decisões, execução e avaliação de todas as atividades que a constituem;	ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FREITAS, Elizabeth Cassimiro. A estrutura de poder interno na universidade: as propostas para a democratização, dos anos 60 à atualidade. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Set. 1987, vol.9, n.27, pp.47-64.	Participação na estrutura de poder interno das universidades – participar não só da discussão, mas da formulação, implementação e avaliação das políticas universitárias por meio dos órgãos colegiados representados por todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade organizada; Participação limitada aos órgãos gestores da universidade por meio da representação – caráter conservador e liberal da democracia;	ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FREITAS, Elizabeth Cassimiro de. Subsidiando a análise da estrutura de poder interno da	Participação como elemento de democratização da estrutura interna da universidade Federal de Pernambuco;	ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE

<p>Universidade Federal de Pernambuco. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jul. 1988, vol.10, n.29, pp. 31-72.</p>	<p>O sistema departamental que substitui o sistema de cátedra após 1968 não ensejou mudanças significativas na democratização e, portanto, na abertura da maior participação de docentes, discentes e técnicos</p>	
<p>GARCIA, Fernando Coutinho. Teoria da Organização e o Centralismo Democrático: os limites do ortodoxo. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jan. 1980, vol. 2, n. 5, pp. 90-121.</p>	<p>Organização partidária e democracia interna – centralismo em Lênin e Gramsci Em Lênin, o partido político deve introjetar no operariado os fundamentos do socialismo. Pois sua participação direta no processo de produção não promove sua consciência de proletariado. Assim como sua participação na luta política não faz sua política uma política social-democrata.</p>	<p>DEMOCRACIA PARTIDÁRIA</p>
<p>RIBEIRO, Sérgio C.; PAIVA, Vanilda. Autoritarismo social e educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.53, pp. 634-647.</p>	<p>A escola não é autoritária em si mesma. A escolaridade pode facilitar a crítica social e a reivindicação de direitos, aumentando a cidadania; O autoritarismo está difuso no tecido social; a denúncia da escola autoritária e reprodutora é parte dos mitos que não reconhece o autoritarismo imerso na ideologia e na cultura do povo; Os códigos da cultura elaborada sempre foram reivindicados pelas camadas populares;</p>	<p>DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE</p>
<p>BELANGER, Paul. Desafiando as fronteiras da educação democrática. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.53, pp. 621-633.</p>	<p>Participação política ignorada pelos currículos da educação para a democracia; referência ao discurso aceito sobre democracia representativa passando uma visão reducionista da democracia; Difusão de um conceito restrito de representação democrática em detrimento da noção mais abrangente de participação democrática e da relação entre democracia social e democracia política. Currículo escolar sobre a democracia centralizado na política institucional – silencia sobre as lutas sociais e os conflitos que modificam a arena pública; Os movimentos sociais desafiam essas fronteiras limitantes da educação democrática postulando uma concepção mais ampla de democracia que abarcam lutas coletivas, transformações sociais e conflitos entre o político e o social; Fora e dentro do sistema escolar estatal;</p>	<p>DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO</p>
<p>MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 55-78.</p>	<p>A participação aparece como técnica de gestão, como forma de legitimação de uma integração consentida nas atuais concepções hegemônicas de democracia – a democracia liberal, esta entendida como um procedimento de governo; A participação como elemento de emancipação e, portanto, de mudança social é apresentada pelas teorias não-hegemônicas de democracia. Duas destas perspectivas teóricas são a <i>democracia participativa</i> e <i>democracia radical e plural</i>; A democracia participativa é discutida nas políticas educacionais como forma de garantir a democratização das relações que se estabelecem na escola e no sistema escolar. Para os neoliberais, a participação implica em desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais; para os progressistas a participação é entendida como alargamento dos direitos sociais; o estudo da democracia na educação não pode se prender aos aspectos normativos, como proposto pelas teorias hegemônicas, mas sim às relações que se constroem nos diferentes espaços educativos. a vivência democrática nos diferentes espaços sociais leva à democratização da sociedade; a democracia se consolida como prática social cotidiana, por meio de processos de formulação e renovação de uma cultura política nos diferentes espaços sociais, realizando uma repolitização global das práticas sociais e criando novas</p>	<p>DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p>

	oportunidades ao exercício democrático;	
LEITE, Márcia de Paula. Novas Formas de Gestão da Mão-de-obra e Sistemas Participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1993, vol.14, n.45, pp.. 190-210.	<p>Participação no trabalho como forma de democratização das relações trabalhistas;</p> <p>Democratização da empresas – baseada em novas formas de organização do trabalho apoiadas na integração de tarefas e dos trabalhos de planejamento e execução e em novos padrões de gestão da mão-de-obra por meio da cooperação e participação dos trabalhadores; tendência à integração dos trabalhos de concepção e execução;</p> <p>A participação dos trabalhadores neste contexto das novas tecnologias pode estar ensejando mais a precarização do que o enriquecimento do trabalho;</p> <p>No Brasil, participação dos trabalhadores apenas naquilo que se refere a problemas cotidianos da produção;</p> <p>Processo de participação parcial, limitado e controlado; exclusão e desarticulação das entidades representativas dos trabalhadores; o que demonstra a feição autoritária desse processo</p>	DEMOCRATIZAÇÃO DAS EMPRESAS
ARROYO, Miguel. Operários e Educadores se Identificam: que rumos tomará a educação brasileira? <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jan. 1980, vol.2, n.5, pp.5-23.	<p>Reorganização social capitalista e participação das classes populares na vida do país – democratização da sociedade civil;</p> <p>Escola como espaço de luta de classes – redefinição da escola pública</p>	DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE
PAIVA, Vanilda. Educação e Democracia. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1995, vol.16, n.53, pp. 606-620.	<p>Crítica às tendências que focalizam o autoritarismo nas bases do Estado isentando a sociedade civil. O autoritarismo do Estado visto como autônomo da sociedade. Endemonização do Estado e endeusamento da cultura popular;</p> <p>Desfocar o autoritarismo do Estado para a sociedade – as relações autoritárias penetra na cultura do povo, manifesta-se na organização social, nas concepções de cidadania, nas relações de gênero, na formação das elites e das massas populares, etc.</p> <p>Educação – formação de um <i>ethos</i> democrático por meio da interação comunicativa e da apreensão dos mecanismos de reprodução das estruturas sociais objetivas;</p> <p>Não cita especificamente o termo participação</p>	DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE
OLIVEIRA, Rosiska Darcy. Os movimentos sociais reinventam a educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. mar. 1981, vol.3, n.8, pp. 33-60.	<p>Participação como afirmação da identidade cultural das comunidades;</p> <p>Educação – participação de todos os membros da comunidade na decisão, gestão e execução dos projetos comunitários</p> <p>o questionamento do Estado centralizador e distribuidor de serviços orienta em direção à constituição de unidades descentralizadas, onde o envolvimento de todos os membros da comunidade na decisão, gestão e execução de cada projeto comum constituem a educação.</p> <p>a democratização ao nível da escolha, da gestão e dos benefícios oferecidos pelos instrumentos sociais que está no centro do processo de transformação, associada à idéia de descentralização. Ela é a condição mesma de um controle pela população dos projetos sociais, ao mesmo tempo em que é a única maneira de se favorecer a emergência de uma multiplicidade de identidades culturais. É a partir destas idéias de descentralização e de afirmação de identidade que é possível e necessário pensar uma nova educação.</p>	DESCENTRALIZAÇÃO
PINO, Ivany. Os novos rumos da nova LDB: dos processos e conteúdos. <i>Educ. Soc.</i>	Participação na lógica interna dos substitutivos de LDB tramitando no Congresso Nacional (Cid Sabóia e Darcy Ribeiro) – binômio desconcentração/descentralização;	DESCENTRALIZAÇÃO

<p>[impresso]. 1995, vol.16, n.51, pp. 356-378.</p>	<p>Participação no substitutivo CS – desconcentração do poder via criação de novos espaços de participação para categorias de atores sociais – constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade e escolha de diretores;</p> <p>No substitutivo DR – não propõe diretrizes para escolha dos diretores mas aumenta seu poder;</p> <p>Os dois subst. Fortalecem a diretriz da participação dos docentes na elaboração do PPP;</p>	
<p>ROSAR, Maria de Fatima Felix e KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 33-43</p>	<p>O modo de realização das práticas democráticas nos diferentes países da América Latina condicionam as tendências de descentralização ou centralização das políticas educacionais no âmbito da Reforma dos anos 1990;</p> <p>As reformas se processam em sociedades com diferentes culturas políticas e associativas que seguramente intervêm, de alguma forma, na concretização das mudanças;</p> <p>Na perspectiva teórico-metodológica da reterritorialização as novas propostas se articulam com a cultura e a tradição existente, produzindo-se assim novos sentidos, sem garantia de que seus resultados sejam mais democráticos.</p>	DESCENTRALIZAÇÃO
<p>ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 25-48.</p>	<p>a descentralização como reivindicação democrática dos anos 70 e 80 apontava como alternativa à centralização do poder militar prometendo eficiência, participação e transparência.</p> <p>O federalismo como base da organização do Estado brasileiro não é a mesma coisa que descentralização apesar de sua coincidência histórica – ambos nascem como negação do autoritarismo e da centralização;</p> <p>A descentralização da alocação de recursos federais operadas no governo FHC abriu espaço para a participação do poder privado na provisão de serviços públicos;</p>	DESCENTRALIZAÇÃO
<p>AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 49-71.</p>	<p>O processo de municipalização é uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização; A descentralização é considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, que promove a eficácia e eficiência dos serviços públicos; os postulados democráticos são usados como justificativa da transferência de competências do poder central para as localidades;</p> <p>Essa forma de descentralização economicista-instrumental se caracteriza muito mais como práticas desconcentradoras, em que o local é uma instância administrativa e de execução das políticas;</p> <p>Na perspectiva democrático-participativa a descentralização é um dos meios de alargamento do espaço público, em que os escalões locais participam da concepção das políticas, requerendo uma nova relação entre Estado e sociedade, de modo que se efetive a participação da comunidade na gestão democrática;</p>	DESCENTRALIZAÇÃO
<p>CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 168-200.</p>	<p>A participação ativa e crítica do sujeito na definição de uma sociedade justa e democrática torna indispensável o direito social à educação como um dever do Estado;</p> <p>No âmbito de um Estado federativo, composto de um ordenamento jurídico complexo em que competências privativas coexistem com competências concorrentes, e ainda competências comuns. Abre-se ainda espaço para a participação delegada pelo poder central a outras esferas;</p> <p>Nesse modelo plural, descentralizado e cooperativo se cruzam novos mecanismos de participação social e ampla</p>	DESCENTRALIZAÇÃO

	<p>o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Isto exige entendimento entre os entes federados e a participação supõe abertura de arenas públicas de decisão;</p> <p>As políticas de descentralização nas mãos de um governo central ganha o sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais. É uma política de desconcentração de execução e de centralismo decisório;</p>	
<p>MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 577-597.</p>	<p>A idéia de descentralização, identificada originalmente com aspirações por maior participação nas decisões e com práticas democráticas substantivas, vem sendo ressignificada no âmbito do ideário neoliberal; Aqui é entendida como delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais sob rígida fiscalização e controle.</p> <p>Na perspectiva crítica seu sentido é de um processo de construção de uma escola pública democrática, autônoma, universal e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, possibilitando novas relações com o espaço público, formação para a cidadania e democracia, envolvendo partilha de poder;</p> <p>O que há na verdade é uma desconcentração de responsabilidades, sem redistribuição do poder no interior do sistema escolar. A participação é aí controlada; e a autonomia é meramente operacional. Participar, portanto, de um processo social não significa controlar suas instâncias decisórias;</p> <p>Participação na elaboração do PPP da escola – conflitos e negociações que promovem a aprendizagem democrática;</p> <p>Os mecanismos de “descentralização centralizada” impostos pelas políticas centrais de cunho neoliberal criam condições de organização da comunidade escolar que possibilita-lhes apropriar-se deles para mudar os rumos da política;</p>	<p>DESCENTRALIZAÇÃO</p>
<p>KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 799-819.</p>	<p>O modelo de descentralização da educação em curso na América Latina é a expressão de uma nova proposta de governação e de governabilidade da educação pública distinta do modelo que imperou no período do Estado de bem-estar social;</p> <p>Esta proposta adota o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais e ressignifica o conceito de cidadão enquanto consumidor;</p> <p>A descentralização será para a escola e para o mercado. Para a escola, define-se pela preocupação com a unidade escolar como centro de unidade financeira e de regulação social; a descentralização para o mercado, redefine o mercado como o responsável, o controlador e o promotor da universalização do serviço educativo; em outra via, descentraliza por meio da transferência de funções e responsabilidades para a comunidade através do envolvimento privado;</p> <p>Os estudos empíricos dão conta de que esse modelo de descentralização não significou maior participação da comunidade educativa na gestão da escola;</p>	<p>DESCENTRALIZAÇÃO</p>
<p>RODRIGUES, Neidson. Estado e Educação no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Set. 1981, vol.4, n.10, pp. 41-54</p>	<p>Educação como fator de desenvolvimento econômico – perda do seu caráter ideológico;</p> <p>Reforma educacional dos anos 60/70 – ajustamento às demandas do processo produtivo</p> <p>Não trata especificamente de participação sócio-política</p>	<p>EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO</p>
<p>RICHARDSON, Roberto Jarry. Pobreza rural, desenvolvimento e educação.</p>	<p>Participação do camponês no processo de desenvolvimento rural – planejamento e execução de programas pela própria comunidade camponesa;</p>	<p>EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL</p>

<p><i>Educ. Soc.</i> [impresso]. abr. 1983, vol.5, n.14, pp. 71-82.</p>	<p>Educação – fundamental para a tomada de consciência e para o alcance da autoconfiança individual e coletiva;</p>	
<p>WEBER, Silke. Autonomia, Qualidade e Gratuidade no Ensino Fundamental. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1992, vol.13, n.42, pp. 247- 255.</p>	<p>Democratização da gestão do ensino público – legalização a partir da luta de segmentos sociais pela participação na formulação e gestão de políticas governamentais;</p> <p>Participação na seleção de prioridades e na tomada de decisões governamentais sobre a educação pública por meio de formas colegiadas de direção do trabalho educativo;</p> <p>Participação – caminho para práticas educacionais comprometidas com a transformação da sociedade brasileira;</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO</p>
<p>ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.69, pp. 165-176.</p>	<p>Com a superação do regime militar o debate acerca da administração educacional acirrou-se entre a perspectiva conservadora e a progressista, culminando na elevação da temática da democratização da educação e da sua gestão democrática como eixo central a ser defendido na Assembléia Constituinte;</p> <p>Na perspectiva do Estado mínimo configura-se uma escola municipalizada e administrada de forma democrática com a participação da comunidade, responsável pela produção da qualidade total;</p> <p>O conceito de gestão democrática compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do MEC até o micro da escola, com a participação de diversos setores sociais;</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO</p>
<p>MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2001, v. 22, n. 75, pp. 84-108.</p>	<p>A participação é a temática principal dos estudos sobre gestão democrática do ensino; Na constatação realizada observou-se que os foros de participação são monopolizados por diretores e professores; os mecanismos adotados legalmente impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar;</p> <p>A implantação de colegiados é o mecanismo largamente utilizado como expressão da gestão democrática e como limitador do monopólio do poder do diretor escolar;</p> <p>A descentralização comumente associada a democratização, no entanto, é restritiva, pouco ou nada acrescentando à ampliação de processos participativos ou em alterações na estrutura de poder;</p> <p>O sistema de ensino voltado para a implantação de mecanismos participativos, fundado em princípios democráticos, teria dificuldade de funcionar no modelo doméstico, patrimonialista, que se instalou na vida social brasileira.</p> <p>O Estado funciona de maneira autocrática e autoritária e não permite que políticas públicas sejam implementadas de modo impessoal e universal; O modelo patrimonial não faz distinção entre o público e o privado;</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO</p>
<p>FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2007, vol.28, n.99, pp. 501-521.</p>	<p>O conceito de gestão nasceu como uma crítica ao caráter conservador e autoritário da administração na área da educação. Ele conferia um caráter político e pedagógico para a administração educacional subordinando a dimensão técnica. Seu significado era distinto de gerenciamento;</p> <p>Atualmente, a literatura educacional emprega o termo gestão com um significado restrito, designando o processo pelo qual se viabiliza uma política educacional;</p> <p>O termo sofre um processo de adjetivação que conferiu-lhes distintas lógicas e fundamentos: gestão democrática, gestão participativa, gestão dialógica, gestão compartilhada, ...</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO</p>

	<p>Gestão democrática, no entanto, não se limita à participação comunitária. A concepção ampla de gestão democrática implica na redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro até o nível micro da escola;</p> <p>As normas fixadas na LDB para a gestão democrática exigiu a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local na elaboração do PPP da escola; a participação aí foi reduzida à representação somente no âmbito escolar. A lei abriu mão de instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil que partilhasse com o governo a formulação, o acompanhamento e avaliação da política educacional. Renunciou à regulamentação do princípio da gestão democrática, deixando-a cargo dos entes federados;</p> <p>A gestão democrática tem na participação um de seus elementos principais. Participação que permite aos cidadãos influenciar/tomar parte do poder, ter parte na deliberação e tomada de decisão públicas. Mas gestão democrática não se reduz apenas à participação (representativa ou direta), mas também significa compromisso com a transformação social, com o compartilhamento do poder, com práticas culturais emancipadoras, com liderança colegiada, trabalho coletivo, diálogo, competência...</p>	
<p>PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de e FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 761-778.</p>	<p>Na reforma do Estado brasileiro evidencia-se o deslocamento do foco da participação da sociedade do controle social entendido como mecanismo de acompanhamento das ações estatais, para a execução das políticas sociais, no bojo dos projetos neoliberalizantes da administração pública de cunho gerencial;</p> <p>A administração pública gerencial pretendida pela reforma do Estado é apresentada como a solução dos tradicionais problemas que afetam o Estado brasileiro, como clientelismo, burocratismo e patrimonialismo;</p> <p>Nesse modelo a sociedade civil apresenta-se como o público não-estatal que deve responsabilizar-se pela implementação de políticas sociais; que atue como espaço de transferência das responsabilidades estatais; A sociedade civil foi destituída de sua participação política no sentido republicano. Sua participação é do tipo voluntariado, de ajuda mútua, de parceria;</p> <p>No contexto da redemocratização da sociedade brasileira dos anos 1980, a educação era apontada como um canal possível de reconstrução de participação política, com o ensino contribuindo com a construção de uma esfera pública e o alcance de um Estado de direito democrático; A gestão democrática da educação permitiu que se construísse experiências de gestão participativa nas escolas;</p> <p>A partir dos anos 90, a adoção do modelo gerencial a gestão democrática da educação foi subsumida pela lógica da administração por objetivos, pela divisão do trabalho, pela racionalidade instrumental e hierarquia estrutural com vistas à qualidade total;</p> <p>Na agenda da política social hegemônica não comporta uma política educacional que expresse a democracia enquanto participação política, articuladora de lutas sociais que caminham no sentido de desconstrução das contradições econômicas, políticas e sociais;</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO</p>
<p>GAZZINELLI, Maria Flávia; LOPES, Andréia; PEREIRA, Wesley e GAZZINELLI, Andréia. Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento</p>	<p>Participação na gestão dos resíduos urbanos; elaboração participativa de um modelo de gestão do lixo;</p>	<p>GESTÃO DO LIXO</p>

<p>de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 225-241.</p>		
<p>KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 112-149.</p>	<p>A maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola é uma das grandes vitórias da luta pela construção democrática no campo político-educativo;</p> <p>A concepção de gestão escolar aparece ancorada nas formas descentralizadas de prestação de serviços públicos propostas pela reforma do Estado a partir dos anos 1980;</p> <p>O novo modelo de gestão tem como proposta a descentralização financeira e administrativa e a autonomia das instituições escolares, responsabilizando-as pelos resultados educativos;</p> <p>A tendência hegemônica mundial para a gestão escolar é a descentralização administrativa, a participação da sociedade civil e a autonomia dos sistemas e escolas públicas;</p> <p>Gestão escolar é entendida como renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Refere-se às relações de poder nos sistemas e nas instituições escolares e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional;</p> <p>A gestão escolar pode ser pensada como espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola.</p> <p>A participação coletiva dos diferentes atores educativos nos processos de planejamento e avaliação do funcionamento da escolar é convocada na perspectiva ecológica de autonomia escolar, esta entendida como sinônimo de auto-organização.</p>	<p>GESTÃO ESCOLAR</p>
<p>OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.90, pp. 127-147.</p>	<p>O Programa FUNDESCOLA, voltado para a gestão das escolas fundamentais, tem suas propostas de descentralização e autonomia respaldadas pela própria legislação educacional brasileira (LDB e PNE);</p> <p>A implantação da gestão democrática proposta pelo PNE demanda um regime de colaboração entre os diferentes fóruns nacionais e locais de planejamento, conselhos de educação em diferentes níveis e participação da comunidade educacional e da família na tomada de decisões relativas à escola em conselhos escolares ou equivalentes; Na LDB, a gestão democrática deve materializar-se com a elaboração e a execução do PPP da escola, com a participação docente no processo;</p> <p>Nesta perspectiva, a gestão escolar ganha um novo sentido, como gestão democrática, entendida como ação que descentraliza as ações pedagógicas e administrativas como meio para alcançar a participação mais decisória dos atores escolares;</p> <p>A perspectiva gerencialista da gestão escolar, que objetiva modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, tem no planejamento estratégico o meio para participação; nesta, o trabalho escolar organiza-se a partir dos princípios e métodos da gerência técnico-científica de base taylorista: divisão parcelar do trabalho, separação entre execução e concepção;</p>	<p>GESTÃO ESCOLAR</p>
<p>DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 921-946.</p>	<p>A escola entendida como instituição social tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos. A gestão educacional deve fundamentar-se, portanto, numa concepção ampla que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas e a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias;</p>	<p>GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>

	<p>A democratização dos processos de organização e gestão educacional deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, os graus de autonomia das escolas e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente de professores, pais e alunos;</p> <p>No Brasil, vivencia-se um conjunto de ações governamentais que de maneira geral contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa;</p> <p>A descentralização da educação é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica;</p> <p>Para garantir a participação da sociedade civil nas políticas educacionais muito ainda há por ser feito, visto a natureza patrimonial do Estado brasileiro;</p>	
<p>CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1139-1166.</p>	<p>Uma das características do regime de acumulação flexível do capital é a <i>concentração de poder sem centralização</i>. Na nova forma de administração proposta neste regime, a <i>autoridade burocrática</i> é substituída pela <i>autonomia democrática</i>, cujo gestor não mais centraliza o poder, mas coordena e agiliza a tomada de decisões por parte das equipes de trabalho.</p> <p>Nessa nova lógica empresarial, o gerenciamento e a liderança são as chaves para a vantagem competitiva. O trabalho em grupo, a cooperação, a participação, a autonomia e a gestão descentralizada do trabalho tornaram-se aspectos relevantes para a prática administrativa moderna. Dissemina-se a ideia de que estes aspectos contribuem para as modificações na posição do trabalhador dentro da empresa e para a <i>democratização</i> das relações de trabalho.</p> <p>No entanto, a ênfase na ideia de democratização não significa que dentro da empresa o controle esteja desaparecendo, mas sim que surgem formas mais sutis de centralização, controle e regulação dos processos de trabalho, como o monitoramento por meios eletrônicos (e-mails, celulares, computação móvel, intranets de comunicação), denominados por Lima (1994, p. 120) de <i>neotaylorismo</i> ou <i>taylorismo informático</i>. O trabalho é descentralizado, mas o controle sobre o trabalhador é mais direto. O que se verifica é a <i>reinvenção da burocracia</i>, por meio da <i>concentração sem centralização</i>.</p> <p>o novo modelo de gestão pública, no campo educacional, caracteriza-se por novas formas e combinações de financiamento, fornecimento, regulação e controle. A participação corresponde aos novos processos de regulação, cujas bases são as formas indiretas de controle, as novas condições de exercício do poder e a reconfiguração dos papéis nas várias instâncias do sistema educativo. A gestão, seja empresarial ou pública, passa a se apoiar em novos padrões, ou seja, na participação e nas formas coletivas de trabalho, nas quais se compartilham responsabilidades e poder. Em face disso, o novo líder é aquele cujo poder decorre da influência e não do mando.</p> <p>Os novos mecanismos de controle, resultam em “despersonalização do poder” (Bruno, 1997) e em uma autonomia meramente operacional de participação controlada dos agentes educativos, não significando o controle das instâncias decisórias e de poder. (p.1157)</p> <p>Essa racionalidade, empenhada em ampliar <i>democraticamente</i> a participação dos atores locais no processo educacional, encontra-se muito mais relacionada à sua responsabilização pela manutenção dos sistemas de</p>	<p>GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>

	<p>ensino, redefinindo conceito de participação, relacionando-o não ao sentido de cidadania participativa, mas ao de “participação-colaboração” ou “participação-coesão”, ou seja, a “uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e qualidade”, nos moldes empresariais (Lima, 1994, p. 131). (p.1158)</p> <p>Podemos dizer que os mesmos poderes que apelam para a participação dos atores sociais associam esta energia a dispositivos de privatização, semiprivatização e mercantilização dos serviços sociais. Sob esta ótica, a proposta do governo de ampliar a participação da comunidade é uma forma de levar os cidadãos a fomentar o mercado de acordo com seus próprios valores e necessidades (Osborne & Goebler, 1998).</p>	
SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: problemas. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1978, vol.1, n.1, pp. 50-63.	<p>Fragmentação cultural; controle social - participação na produção e usufruto da cultura</p> <p>Não trata especificamente de participação sócio-política</p>	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
RAMOS, César Augusto. Tecnocracia e Escola. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jan.1980, vol.2, n.5, pp. 108-122.	<p>Tecnocracia - eliminação da participação na tomada de decisões; valorização da racionalidade técnica, instrumental; As decisões do tecnocrata são tomadas não em função de um mecanismo democrático, mas em função da competência técnica e da eficiência.</p> <p>A eliminação da democracia e do político opera-se na mesma intensidade com a ascensão dos tecnocratas ao poder. A democracia é entendida como o governo da indecisão, baseada antes no oportunismo ideológico, significando obstáculos às decisões corretas dos tecnocratas. Contudo, embora se pretenda ‘apolítica’, a tecnocracia é efetivamente um ideário político.</p> <p>Escola é vista como reprodutora dessa racionalidade.</p>	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
GÓES, M. Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. ago. 1992, vol.13, n.42, pp. 336-341.	<p>Participação do outro no funcionamento do sujeito – internalização da <i>inter</i> e da <i>auto</i>-regulação a partir da realidade social é constitutiva na criação do funcionamento do sujeito;</p> <p>A realidade social é vista como participando na criação do funcionamento do sujeito, e não como um fator externo. O sujeito é parte (participa) da realidade social;</p>	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
CAMARGO, Elizabeth S. Pompeu de; PINO, Ivany Rodrigues. Movimento dos trabalhadores em Educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jun. 1980, vol.2, n.6, PP.140-151.	Participação nas decisões da política educacional – criação de canais de participação dos educadores	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Maio 1981, vol.3, n.9, pp. 5-48.	<p>Participação dos Educadores e estudantes na elaboração da política educacional do Estado;</p> <p>Conferências de Educação como mecanismo de participação</p>	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
ALBERTANI, Helena Maria Becker; ALMEIDA, Milton José. A Participação do Aluno no Processo Educativo: uma experiência concreta. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. jan. 1982, vol.4, n.11, pp. 99-105.	Experiência prática de participação dos alunos nas decisões da escola	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
ROUX, Jorge. Treinamento, Empresa e Hegemonia. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Set. 1982, vol.4, n.12, pp. 39-60.	<p>Participação nas empresas – relação entre particularidade e universalidade – os indivíduos participantes não representam os interesses de classe;</p> <p>O treinamento empresarial individualiza e retira a história da cena</p>	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO
FONTANA, Remy. Governo Amin – um voto de	Participação sócio-política da Nova Direita – processo de integração ideológica das massas; captação do consenso;	PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO

<p>desconfiança – “a opção pelos pequenos” como meio de realizar a política dos grandes. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. ago. 1983, vol.5, n.15, pp. 32-60.</p>	<p>formas controladas de mobilização e de participação seletiva</p>	
<p>GANDINI, Raquel Pereira C. Participação ou Legitimação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Maio/Ago. 1985, vol.7, n.21, pp. 140-144.</p>	<p>Participação como igualdade de participação dos indivíduos na tomada de decisões; como instrumento de cidadania e não como submissão ao Estado, como se coloca no debate atual;</p> <p>Condições sócio-econômicas e políticas – condições mínimas para a participação;</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>MANIFESTO aos participantes da III Conferencia Brasileira de Educação. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. jan./abr. 1985, vol.7, n.20, pp. 5-9.</p>	<p>Participação de professores, pais, alunos e profissionais em todos os níveis de decisão da gestão da educação;</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>ASSIS, Luiz Fernandes de. Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1997, vol.18, n.59, pp. 369-387.</p>	<p>Participação cidadã limitada pelos condicionantes institucionais e históricos: subserviência do legislativo ao executivo; clientelismo nas relações entre representante e representado; o corporativismo parlamentar e a impunidade;</p> <p>Participação cidadã favorecida pela racionalidade administrativa;</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>CURY, Carlos Roberto Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Dez. 1986, vol.8, n.25, pp.44-45.</p>	<p>Participação dos agentes pedagógicos na definição dos conteúdos escolares;</p> <p>Tendências sócio-políticas no processo de transição política no país – transição e ruptura; a participação adquire formas diversas nestas duas tendências e em suas diferentes versões;</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>AZEVEDO, Janete Lins de. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Dez. 1987, vol.9, n.28, pp. 93- 105.</p>	<p>Participação cidadã como elemento fundamental na elaboração e consecução das políticas e direitos sociais;</p> <p>Participação no poder político – viabiliza os direitos sociais;</p> <p>No Brasil o bloqueio dos canais de participação pelo Estado autoritário forjam um tipo peculiar de exercício dos direitos sociais</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. Apreciação de Emendas ao Projeto de LDB: Questões fundamentais em defesa da escola pública. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Abr. 1991, vol.12, n.38, pp. 133-152.</p>	<p>Participação ampliada concretiza o principio fundamental da democratização da gestão, considerada condição para a democratização da educação;</p> <p>Participação da comunidade escolar e acadêmica e comunidade externa nos processos de definição da política educacional e do funcionamento das instituições educacionais;</p> <p>Garantia do principio da gestão democrática;</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.66, pp. 65-83.</p>	<p>A participação ativa das massas e a organização da sociedade civil são percebidos por Gramsci como os determinantes da história e da política moderna;</p> <p>O Estado moderno abarca a multiplicidade dos organismos da sociedade civil onde se manifesta a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e seus valores...</p> <p>O Estado democrático tem função ética, educativa, de impulso histórico e de elevação cultural e moral das massas;</p> <p>A sociedade civil é o âmbito particular da subjetividade e de suas múltiplas expressões; é a arena privilegiada da organização e associação das classes trabalhadoras em seus projetos ético-políticos;</p> <p>Um projeto de sociedade aberto à participação de todos os</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>

	<p>trabalhadores é tarefa de novos sujeitos sociais formados pela catarse que os ascenda ao nível superestrutural, à liberdade e ao social;</p> <p>Sociedades às quais o indivíduo pode participar: são muito numerosas, mais do que se pode imaginar. É por meio dessas sociedades que o indivíduo faz parte do gênero humano;</p>	
<p>BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2006, vol.27, n.97, pp. 1137-1157.</p>	<p>A redemocratização do período entre 1945-1964 abriu perspectivas a várias formas de participação social, trazendo de volta a disputa político-partidária e a revitalização sindical. A intervenção estatal na sociedade cunhou o clientelismo urbano nesse mesmo período. Apesar dele, o povo irrompeu na cena política com algum poder de pressão dando origem a muitos movimentos sociais;</p> <p>A partir da década de 90, as políticas neoliberais e suas conseqüências de crescente exclusão social, forçaram a sociedade civil organizada à busca de soluções compartilhadas. Os movimentos sociais institucionalizaram-se por meio das organizações não-governamentais, que assumiram o papel de participar da elaboração de políticas públicas, ampliando a esfera pública para além da estatal. Transitam de um modelo representativo para um modelo centrado no exercício ativo da cidadania.</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, ESTADO E EDUCAÇÃO</p>
<p>PARO, Victor H. et al. Viabilidade da escola pública de tempo integral. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Jul. 1988, vol.10, n.29, pp.86-99.</p>	<p>Participação da comunidade (professores, pais, alunos) na gestão da escola como elemento fundante da sua autonomia;</p> <p>A falta de autonomia determina relações autoritárias;</p> <p>participação ativa, por meio de gestão colegiada;</p>	<p>POLÍTICA EDUCACIONAL</p>
<p>GRINSPUN, Mirian Paura S. Z. Políticas públicas em orientação educacional. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Dez. 1987, vol.9, n.28, pp. 138-149.</p>	<p>Participação como um dos pressupostos das políticas públicas em orientação educacional;</p> <p>Participação nos instrumentos de acesso e decisão dentro da escola: colegiados, direção, reuniões; grêmios estudantis, conselhos....</p>	<p>POLÍTICA EDUCACIONAL</p>
<p>AGUIAR, Márcia Ângela da S. A Política Educacional no Brasil e o Papel do Conselho Nacional dos Secretários de Educação: uma questão polêmica. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. Ago. 1992, vol.13, n.42, pp. 219-227.</p>	<p>Participação no período de redemocratização do país – rearticulação das forças sociais exige participação efetiva nas definições das políticas públicas;</p> <p>A crescente organização de setores da sociedade civil busca viabilizar canais de expressão de seus interesses na formulação das políticas educacionais;</p> <p>O Estado passa a ser o <i>locus</i> da expressão dos interesses conflituosos;</p>	<p>POLÍTICA EDUCACIONAL</p>
<p>ARELARO, Lisete R.G.. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 899-919.</p>	<p>Na ausência de condições para efetivar as pressões da população por maior qualidade no ensino e por uma gestão educacional competente, os governos estabelecem parcerias com a iniciativa privada que implementam a lógica do mercado, em que a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar é dispensada;</p> <p>A participação popular nas discussões de propostas e necessidades junto ao poder público permite uma definição mais adequada de suas políticas e maior coerência na sua implementação e permanência dos investimentos financeiros;</p> <p>O planejamento se torna inútil se os que sofrem a ação planejada não participam da elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos;</p> <p>No contexto do nacional-desenvolvimentismo, a criação do homem novo implicava em maior participação de todos no projeto pedagógico a fim de viabilizar uma radical reformulação da escola pública. O movimento da Escola Nova convida os novos atores a participar de forma mais</p>	<p>POLÍTICA EDUCACIONAL</p>

	<p>ativa da vida da escola e integrar conselhos estaduais e nacional de educação. Estes conselhos não floresceram, devido ao golpe militar de 1964 que implantou uma reforma administrativa baseada na “descentralização das ações e centralização das decisões”</p>	
<p>AVELAR, Lúcia. Cientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. <i>Educ. Soc.</i> [impresso]. 1996, vol.17, n.54, pp. 34-51.</p>	<p>Estado brasileiro – mecanismos de funcionamento clientelista, em que os vínculos particularistas, pessoais, de vizinhança e favorecimento são o centro do processo de negociação de interesses;</p> <p>A emergência da política ideológica da sociedade organizada, nova força política, tem como princípio a extensão da participação democrática na esfera política a todas as esferas sociais;</p> <p>Os focos de interesse e solidariedade dessa nova força social organizada são os laços de natureza universalista relacionados às posições de classe;</p>	POLÍTICA EDUCACIONAL
<p>BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 368-385.</p>	<p>A participação das instancias políticas do Estado nas definições curriculares ilustram a lógica centralizadora das decisões governamentais e o escasso envolvimento das outras instancias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica.</p>	POLÍTICA EDUCACIONAL
<p>FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 911-933.</p>	<p>As políticas públicas neoliberais implicam em as ações gerenciais administradas desde um centro pensante, técnico; as políticas participativas propõem gerar envolvimento na ponta do sistema;</p> <p>As políticas neoliberais têm sua concepção eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de padrões de qualidades externos aos grupos;</p> <p>As políticas participativas necessitam desenvolver um processo de reflexão contínuo conduzido pela comunidade interna de forma participativa, num processo de avaliação institucional participativo;</p>	POLÍTICA EDUCACIONAL
<p>CARDOSO, Clementina Marques. Governar o estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Europeia. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 819-843.</p>	<p>A participação de entidades privadas comerciais e não-comerciais na gestão, financiamento, provisão, avaliação e inspeção da educação na União Europeia é consolidada através de parcerias, contratação directa, criação de serviços paralelos; As funções do Estado e o papel do governo alteram-se para acompanhar e estimular essa participação;</p> <p>O tipo de privatização decorrente da participação de entidades privadas é diferente da privatização da propriedade dos recursos ou das instituições; A participação de entidades privadas se dá na formulação de políticas e na execução de funções ou actividades estatais, na comercialização destas e na escolarização civilista.</p> <p>Ao integrar a lógica do mercado às regras, práticas e mecanismos na decisão pública, altera-se o ciclo e a própria decisão pública, agora sujeita às restrições do segredo comercial;</p> <p>No quadro da regulação europeia para a transação mercantil de serviços, a Directiva 123, proporciona a intensificação do acesso a fundos públicos nacionais e europeus por entidades privadas e a promoção da comercialização, por parte dos governos, para que estes actuem com reduzida participação das comunidades educativas.</p> <p>A participação de entidades privadas comerciais e não-comerciais na gestão, financiamento, provisão, avaliação e inspeção da educação na União Europeia é o melhor</p>	PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

	<p>elemento caracterizador do que está a acontecer à educação, pois, através de parcerias, contratação directa ou criação de serviços paralelos, essa participação altera as funções do Estado e o papel do governo e redefine os mecanismos de financiamento e do que se entende por autonomia escolar.</p>	
<p>UNIVERSITAT DE BARCELONA. Crea (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes). Participación y no participación en educación de personas adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 1998, vol.19, n.63, pp. 153-173.</p>	<p>Participação em processos educativos e culturais – cursos profissionalizantes; formação básica, idiomas, etc.</p> <p>Os recursos intelectuais e educacionais, nesse modelo social, devem ser desenvolvidos como capacidades necessárias ao processamento da informação;</p> <p>A participação de pessoas adultas nos processos formativos podem contribuir para aumentar a dualização da sociedade se concentrar-se apenas nos grupos culturalmente privilegiados; reduz as desigualdades quando se estende a todos os grupos;</p> <p>A participação em determinados contextos sociais e culturais necessitam de domínio de conhecimentos estabelecidos pela cultura dominante; Esses conhecimentos se convertem em critério de seleção social, econômica e cultural, remetendo grupos sociais a não participação na sociedade da informação;</p> <p>A participação aumenta quando a oferta cultural parte da comunidade por meio de um enfoque comunicativo que capte a reflexão dos próprios atores sociais;</p>	<p>FORMAÇÃO DE ADULTOS</p>
<p>CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda e FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa). <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 161-190</p>	<p>No fosso existente entre sociedade civil e Estado no Brasil, a proposta política é aumenta o controle democrático do Estado pela sociedade civil através da participação organizada. É um novo contrato social fundado no direito de ser;</p> <p>A estratégia educacional desse novo contrato é o estabelecimento de espaços de negociação permanente e a estratégia política a constituição de redes de sustentabilidade da participação;</p> <p>O novo contrato social deve readequar a cidadania individual, a soberania nacional e a ordem mundial à realidade e sua construção fundamenta-se na participação de todos na busca de uma qualidade de vida melhor e sustentável;</p> <p>As propostas políticas na direção desse novo contrato tem no planejamento participativo seu pressuposto fundamental para a constituição de sujeitos coletivos. Sujeito entendido como o indivíduo que se percebe como tal e assume a posição de agente transformador da própria realidade;</p>	<p>PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO</p>

Apêndice 3

PLANILHA DE ANÁLISE E DOCUMENTAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS DE *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*

Identificação/Caracterização do artigo

AUTOR/INSTITUIÇÃO:

TÍTULO:

PUBLICAÇÃO:

RESUMO:

PALAVRAS-CHAVE:

PRINCIPAIS CATEGORIAS:

ASPECTOS DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO:

SUJEITO(S) DA PARTICIPAÇÃO:

- Indivíduos
- Instituições ou Grupos Sociais
- Movimento Social
- outra resposta:

REFERENCIAL TEÓRICO QUE FUNDAMENTA A ANÁLISE:

PRINCIPAIS AUTORES CITADOS:

NÍVEL DE ENSINO ABORDADO NO ARTIGO

- Educação Básica
- Educação Superior
- Todos os níveis
- Nenhum nível de ensino

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO

- está claramente explicitada
- não está claramente explicitada
- não é abordada
- outra resposta:

QUESTÕES REFERENTES À POLÍTICA EDUCACIONAL

- estão claramente explicitadas
- não estão claramente explicitadas
- não são abordadas
- outra resposta:

CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO

- está claramente explicitada
- não está claramente explicitada
- não é abordada
- outra resposta;

QUESTÕES RELACIONADAS À RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE

- estão claramente explicitadas
- não estão claramente explicitadas
- não são abordadas
- outra resposta:

QUESTÕES RELACIONADAS À RELAÇÃO EDUCAÇÃO-SOCIEDADE

- estão claramente explicitadas
- não estão claramente explicitadas
- não são abordadas
- outra resposta: