

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LYVIA FERNANDA LEAL**

**SOCIEDADE, DEMOCRACIA E ESCOLA: limites e possibilidades do  
ideal democrático da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de  
Uberlândia-MG.**

**UBERLÂNDIA-MG**  
**2018**

**LYVIA FERNANDA LEAL**

**SOCIEDADE, DEMOCRACIA E ESCOLA: limites e possibilidades do  
ideal democrático da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de  
Uberlândia-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia com exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

**UBERLÂNDIA-MG  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L435s      Leal, Lyvia Fernanda, 1985-  
2018      Sociedade, democracia e escola [recurso eletrônico] : limites e possibilidades do ideal democrático da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia -MG / Lyvia Fernanda Leal. - 2018.

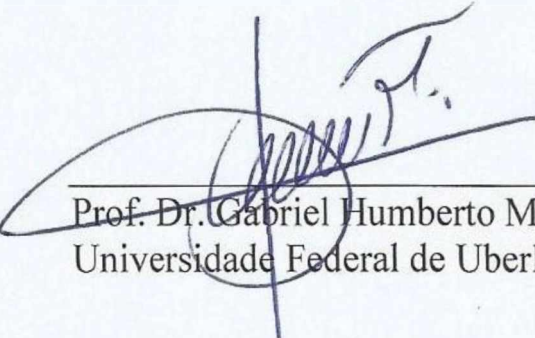
Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.629>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Sociologia educacional - Uberlândia (MG). 3. Educação - Uberlândia (MG). 4. Democracia e educação - Uberlândia (MG). I. Palafox, Gabriel Humberto Muñoz, 1958- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

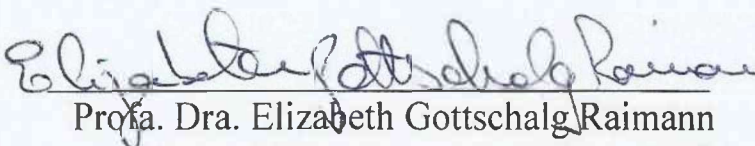
CDU: 37

## BANCA EXAMINADORA



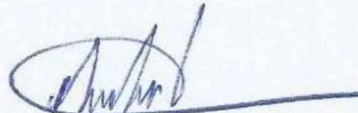
---

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann  
Universidade Federal do Goiás - UFG



---

Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a toda a minha família, em especial aos meus amados e dedicados pais, Maria Aparecida Leal e José Divino Leal, e a minha irmã, Lilian Raquel Leal, que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços na minha formação e no meu desenvolvimento como ser humano! Graças a vocês em minha vida, vários dos meus sonhos e objetivos se concretizaram durante todos esses anos que convivemos juntos. Família é a base de tudo!

Agradeço meu companheiro, Hércules Antônio, pelo amor, paciência e incentivos incansáveis nos momentos mais difíceis vividos durante a realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus amigos (as), Maria Helena Candelori, Gilson Machado, Petuccia Brunelli, Alessandra Raimundo, Marco Borba e Alexandre Fonseca por todo apoio e incentivo. A todos vocês a minha eterna gratidão!

Agradeço aos colegas de curso e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faced/UFU com quem convivi nesse espaço de tempo. Levarei desta experiência o melhor de cada um e espero ter deixado um pouco de mim na comunhão com todos;

Agradeço aos professores presentes nas bancas examinadoras de qualificação e de defesa pelo aceite e compartilhamento do conhecimento.

Agradeço especialmente ao meu orientador Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, cujo apoio na realização desta pesquisa foi indiscutível em termos de profissionalismo, paciência com os meus erros e desprendimento em me ajudar no período mais difícil de minha vida;

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma tornaram esse sonho possível!

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao melhor e mais corajoso ser humano que fez parte de minha vida, a minha querida e sempre saudosa mãe, Maria Aparecida Leal, “*in memoriam*”, que embora não esteja mais entre nós foi a minha maior apoiadora e seguirá sendo a minha fonte de inspiração e força pelo resto de minha vida! Estará sempre no meu coração e nas minhas melhores lembranças. Você foi um exemplo de caráter e dedicação e por tudo que representa em minha vida e para os seus, eu não poderia deixar de lhe prestar uma homenagem, e dizer que se a vida na terra é um sopro, é uma eternidade em outras paragens.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por finalidade fazer uma reflexão crítica sobre a relação entre a educação e a prática da democracia nas escolas, tomando como exemplo a Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Uberlândia (RPME/UDI). Assim, o objetivo geral da pesquisa foi fazer uma descrição sucinta sobre os principais fundamentos, contradições, limites e possibilidades de realização da democracia ao longo da sua existência enquanto prática social como forma de governo, sua relação com a educação formal a partir da constituição da sociedade burguesa, e seus reflexos histórico-político no contexto da Rede de Ensino Pública do Município de Uberlândia ao longo do século XXI. Quanto aos objetivos específicos buscou-se, historicizar a democracia desde suas origens até nossos dias, com a finalidade de identificar as principais características que contribuem, dentre outros aspectos, para compreensão dos seus vários sentidos/significados na contemporaneidade; caracterizar as diferentes formas de governo instituídas na idade média e moderna e seus reflexos no campo da educação e das lutas pela democracia; analisar criticamente a estrutura e funcionamento da educação no contexto da democracia burguesa; identificar e analisar os limites e as possibilidades históricas de realização da escola democrática no âmbito da RPME/UDI, a partir de um processo de compilação bibliográfica das produções científicas da área. O procedimento metodológico utilizado para o fiel cumprimento dos objetivos propostos foi a pesquisa bibliográfica, que consistiu no levantamento, compilação, interpretação e análise de livros, dissertações de mestrado e doutorado e artigos publicados em revistas especializadas de educação, relacionadas ao tema desta pesquisa. O método de abordagem foi o qualitativo, devido a natureza social do trabalho. A pesquisa bibliográfica foi dividida em duas etapas, sendo que a primeira abarcou as obras que discutem em caráter geral o termo democracia, sua origem e evolução ao longo da história da humanidade e sua aplicabilidade na educação. A segunda etapa consistiu em uma análise sobre a gestão democrática na Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Uberlândia (RPME/UDI), o qual abarcou o período de 2000 aos dias atuais, a fim de acompanhar se de fato foram empreendidas ações nesse sentido nos governos municipais do referido Município. Concluiu-se com base no material pesquisado que de fato ocorreu uma tentativa de implementar a gestão democrática na RPME/UDI, através da criação do Programa Escola Cidadã que abrangeu o período de 2001 a 2004, que instituiu ações como a elaboração de Projeto Político Pedagógico nas Escolas da Rede Pública Municipal; a Consolidação da Carta de Princípios Político-Pedagógicos e que abarcou o período de 2003- 2004, a realização de eleições diretas para diretor e vice diretor das escolas; a atualização de proposta curricular etc. Entretanto, pode se inferir que estas ações foram interrompidas após a implementação de políticas conservadoras na educação no período das gestões 2005-2008 e 2009-2012. E que apesar das boas intenções apresentadas no discurso oficial da SME/UDI da gestão (2013-2016), é possível afirmar, que as ações instituídas no campo da educação municipal neste período, não contribuíram de forma significativa para a criação de condições estruturais necessárias à instalação de um paradigma democrático na educação.

Palavras-chave: Democracia. Gestão Democrática da Educação. Política Educacional. RPME/UDI.

## **ABSTRACT**

The present research had as purpose to make a critical reflection on the democratic management in the schools, taking as an example the Municipal Public School of Education of the Municipality of Uberlândia (RPME / UDI). Thus, the general objective of the research was to give a succinct description of the main foundations, contradictions, limits and possibilities of realization of democracy throughout its existence as a social practice as a form of government, its relation with formal education from the constitution of bourgeois society, and its historical-political repercussions in the context of the Public Education Network of the Municipality of Uberlândia throughout the 21st century. As to the specific objectives, we sought to historicize democracy from its origins to the present day, in order to identify the main characteristics that contribute, among other aspects, to an understanding of its various meanings / meanings in contemporary times; characterize the different forms of government instituted in the middle and modern ages and their reflections in the field of education and struggles for democracy; to critically analyze the structure and functioning of education in the context of bourgeois democracy; to identify and analyze the limits and historical possibilities of the realization of the democratic school within the scope of the RPME / UDI, starting from a process of bibliographical compilation of the scientific productions of the area. The methodological procedure used for the faithful fulfillment of the proposed objectives was the bibliographical research, which consisted in the collection, compilation, interpretation and analysis of books, master's and doctoral dissertations and articles published in specialized journals of education related to the theme of this research. The method of approach was quantitative, due to the social nature of the work. The bibliographical research was divided in two stages, the first one encompassing the works that generally discuss the term democracy, its origin and evolution throughout the history of humanity and its applicability in education. The second stage consisted of an analysis of democratic management in the Municipal Public School of Education of the Municipality of Uberlândia (RPME / UDI), which covered the period from 2000 to the present day, in order to follow if in fact actions were taken in this direction municipal governments of the said Municipality. It was concluded from the material researched that in fact an attempt was made to implement democratic management in the RPME / UDI, through the creation of the Citizen School Program that covered the period from 2001 to 2004, which instituted actions such as the elaboration of a Political Pedagogical Project in the Schools of the Municipal Public Network; the Consolidation of the Charter of Political-Pedagogical Principles and which covered the period 2003-2004, the holding of direct elections for director and deputy director of schools; the updating of curricular proposal, etc. However, it can be inferred that these actions were interrupted after the implementation of conservative policies in education in the 2005-2008 and 2009-2012 periods. And despite the good intentions presented in the official address of the SME / UDI of the administration of the mayor Gilmar Machado (2013-2016), it is possible to affirm that the actions instituted in the field of municipal education in this period did not contribute significantly to the creation of the necessary structural conditions for the installation of a democratic paradigm in education.

**Keywords:** Democracy. Democratic Management of Education. Educational politics. RPME / UDI.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEF - Conselho Federal de Educação  
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz  
CEP/UFU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia  
CEPLAR - Centro de Educação Popular  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CPC - Centro Popular de Cultura  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FACED - Faculdade de Educação  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério  
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MEC/USAID - United States Agency for International Development  
NAE - Núcleo dos Assuntos Estudantis  
NEDH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos  
NGD - Núcleo de Gestão Democrática  
UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano Nacional de Educação  
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PRN - Partido da Reconstrução Nacional  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PSDB - Partido Social da Democracia Brasileira  
SAEB - Sistema de Avaliação de Educação Básica  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
RPME/UDI - Rede Pública Municipal de Uberlândia  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UNE - União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1. Mapa da Grécia antiga .....	25
Figura 2. Localização geográfica do Município de Uberlândia, Minas Gerais Brasil. ....	146
Gráfico 1: Nível de satisfação com a democracia na América Latina.....	113
Gráfico 2: Percepção quanto aos benefícios da democracia aos grupos mais poderosos.....	113
Gráfico 3: Índices de aprovação do governo dos países da América Latina entre o período de 2002 a 2017. ....	114
Gráfico 4: Resultado oficial da eleição para Prefeito Municipal de Uberlândia, MG, para o período 2017-2020.....	171
Gráfico 5: Aprovação da administração do Prefeito Municipal de Uberlândia, MG (2013-2016).....	172

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 SOCIEDADE E DEMOCRACIA: TRAÇOS DE UM PROCESSO HISTÓRICO COMPLEXO E CONTRADITÓRIO .....</b>	<b>24</b>
1.1 Origens da Democracia .....	24
1.2 Apontamentos sobre a constituição e desenvolvimento do regime político democrático grego .....	31
1.3 Estrutura e funcionamento do Regime Democrático na Grécia antiga .....	39
1.4 Aspectos críticos da estrutura e funcionamento da democracia ateniense .....	44
1.5 Antecedentes históricos da instauração do Império Romano .....	50
1.6 Estrutura e funcionamento do governo romano: A res-pública.....	53
<b>2 GOVERNO, PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NAS IDADES MÉDIA E MODERNA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS. ....</b>	<b>69</b>
2.1 Idade Média: O feudalismo e suas formas de governo.....	69
2.2 Idade Moderna: Formação do Estado Nacional .....	76
2.3 Iluminismo: O Século das Luzes e sua influência na constituição da modernidade .....	83
2.4 A Revolução Francesa, o Retorno dos Ideais Democráticos e o nascimento da República.....	89
<b>3 CRÍTICA DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA BURGUESA.....</b>	<b>98</b>
3.2 Limites e possibilidades da democracia burguesa no mundo contemporâneo .....	104
3.3 Usufruto desigual das liberdades políticas .....	108
3.4 Conflito entre o parlamento e a burocracia de Estado.....	109
3.6 Concorrência política limitada .....	110
3.8 Crítica da educação do Estado Constitucional burguês e sua relação com o exercício da democracia .....	115
3.9 Crítica da educação e do ensino na modernidade: o ensino público no contexto do Estado constitucionalista no Brasil.....	120
<b>4 LIMITES E POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DE REALIZAÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA NO BRASIL: O CASO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MG. ....</b>	<b>145</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>12</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo intuito é contribuir com a pesquisa científica sobre a relação entre a educação e a prática da democracia na escola.

Nesse contexto, a finalidade desta pesquisa é resgatar historicamente o sentido/significado da *práxis* da democracia visando analisar as relações e implicações desta forma de governo com a educação contemporânea, incluindo aqui o estudo de tais relações no cotidiano escolar de uma rede pública municipal de ensino localizada na região sudeste do Brasil.

A vontade de compreender o sentido/significado da democracia é resultado objetivo da percepção de um conjunto de contradições, antagonismos e mesmo, de profundas incoerências entre o que se diz e se faz em seu nome, não somente na vida político-partidária, mais especificamente, no campo da educação pública.

Na qualidade de professora de Educação Física inserida no ambiente escolar público desde 2011, foi possível constatar que apesar de estarem devidamente caracterizadas as leis que, em tese, regulamentam a gestão da educação sob o prisma da “gestão democrática”, por diversos motivos e interesses, terminam não sendo devidamente colocadas em prática, aspecto que, invariavelmente, leva ao questionamento sobre até que ponto esta pode se realizar enquanto ideal, conceito, valor e prática societária.

Nesse contexto, formada profissionalmente com o desejo de contribuir com a formação de cidadãos capazes de aprender a pensar e agir com liberdade numa sociedade efetivamente democrática, tal desejo começou a entrar em choque desde os primeiros dias de trabalho na escola, à medida que o cotidiano profissional demonstrou com muita clareza, a existência de práticas autoritárias, corporativas e até predominantemente individualistas, que operam significativamente, não somente na escola, mas em todos os níveis do sistema educacional. Práticas estas que, de acordo com o entendimento geral dos docentes, contrariam profundamente aquilo que deveria ser vivido sob a ótica da gestão político-pedagógica fundamentada no exercício, ainda que sabidamente tenso, da democracia.

Esta contradição entre o desejado e o vivido também transparecia e continua a transparecer no cotidiano profissional dos educadores, sobretudo na proximidade de um período eleitoral municipal. Isto devido ao fato de que os projetos de gestão propostos, geralmente colocam o ideal da democracia como um dos pontos centrais de mudança a ser colocado em prática,

apontando com isso, a possibilidade de aproximar o desejado do estabelecido, de acordo com as particulares visões sociais de mundo que sustentam as relações estabelecidas no campo político-partidário e seus respectivos interesses de classe.

Uma vez definido o campo vitorioso em cada contenda eleitoral, nota-se a colocação em prática de políticas educacionais que de acordo com a visão dos vencedores terminam se colocando no contexto ou da continuidade ou da tentativa de ruptura e, portanto de descontinuidade do estabelecido. Conjunturas estas que, independentemente daquilo que se encontra definido em lei, simplesmente terminam demonstrando até o presente momento desta dissertação, que a educação pública e todo o seu aparato jurídico estabelecido, simplesmente não parece ter-se tornado até agora uma política de Estado, e sim, continua a ser uma política de governo sempre direcionada por interesses político-partidários, sejam estes de tendências à direita, centro ou à esquerda, cujas consequências, ao final de contas, terminam recaindo sobremaneira, não nos políticos de plantão, mas nos próprios profissionais da educação que, como eu, chegam a sentir, a cada dia que passa, fortes momentos de desmotivação e até de descrença no tão sonhado ideal da “democracia”.

Ocorre que a Constituição Federal de 1988 afirma claramente a gestão democrática em seu art. 206, como um dos princípios essenciais ao compartilhamento das ações educativas, assim como também é legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) em seu art. 14, ao estabelecer que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12) (grifo nosso).

De acordo com estas diretrizes, a legislação estabelece como indicadores do exercício da democracia na escola, que esta seja efetivada com a participação efetiva da comunidade escolar por meio de instâncias deliberativas tais como os Conselhos Escolares, bem como do incentivo à construção participativa de instrumentos de planejamento e de gestão tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, pode se inferir que o exercício da democracia na educação, enquanto mecanismo necessário à construção de uma escola de qualidade sintonizada com os ideais “republicanos” da sociedade em que se encontra inserida deveria implicar, portanto, na instalação e legitimação social de processos contínuos e permanentes de deliberação e construção coletiva e dialógica dos instrumentos de planejamento e gestão contando com a participação efetiva da comunidade escolar, e implicando, dentre outros aspectos, o exercício

da crítica a todo tipo de gestão autoritária, tecnocrática, assim como pelo apelo da comunidade à constituição de um “padrão administrativo em direitos efetivados” (CURY, 2008, p. 10).

Portanto, considera-se que o exercício da democracia no ambiente escolar deveria, em resumo, garantir, junto com o incentivo à participação, o estabelecimento de um maior compromisso social para com a formação de sujeitos pautados por ideais democráticos sintonizados com a construção e consolidação de uma sociedade capaz de oportunizar a todos os indivíduos o desenvolvimento pleno da sua cidadania.

Somente para exemplificar, no que diz respeito especificamente aos instrumentos de planejamento e gestão escolar contemplados em lei, é sabido que o PPP foi concebido com a finalidade de garantir a articulação das diversas e diferentes concepções, fundamentos, propostas e estratégias que transparecem no cotidiano entre os atores sociais inseridos no contexto escolar, a fim de pensar e definir como deveria ser a escola de qualidade que se deseja.

Por esse motivo, a sua elaboração deveria implicar no exercício democrático do debate, do estudo e da reflexão da comunidade a respeito dos objetivos e metas a serem alcançados, especialmente aqueles que darão encaminhamento a instituição escolar quanto à formação dos cidadãos que se deseja formar. Reforça esse pensamento a seguinte assertiva:

Um conceito fundamental para pensar a educação é o de Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciadas a cada momento (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2008 p. 40).

Desta forma, de acordo com a legislação, tanto a gestão quanto os processos de ensino aprendizagem na escola deveriam contribuir para promover a descoberta, construção e convivência democrática na escola em sua singularidade, considerando as necessidades, demandas e características do entorno e da própria comunidade afetada, motivo pelo qual autores como Souza (2008) consideram que este instrumento deve ser construído com clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para promover a formação do cidadão de hoje para este poder se tornar crítico, reflexivo e criativo, bem como ser capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte.

Entretanto, vale ressaltar que a prática da pesquisa possibilitou constatar que a presença de períodos de continuidade, descontinuidade e até de ausência do exercício da

convivência democrática na escola, tornou-se um problema que ultrapassa em muito a experiência e prática docente no âmbito da escola pública.

Ao investigar a presença de processos de continuidade e descontinuidade no exercício da gestão e da convivência democrática na escola, Couto (2015, p.02) considera que tais processos podem “de um lado, representar a fragmentação de ações públicas e de outro retratar os processos políticos sucessórios, de articulações políticas”, aspectos estes que, de acordo com a experiência desta pesquisadora, nem sempre transparecem ou são claramente percebidos pelos profissionais da educação e muito menos pelo restante da comunidade escolar. Fragmentação esta que, dentre outros aspectos, além de trazer à tona diferentes concepções e interesses políticos, ideológicos e pedagógicos entre a comunidade, pode se materializar na forma de disputas de projetos históricos de sociedade e de educação interferindo negativamente nos processos de construção da escola democrática prevista em lei.

O problema ideológico contido em tais disputas transparece, de acordo com Oliveira (2009), no momento em que se confrontam, objetivamente, os defensores dos ideais de uma escola democrática com aqueles que historicamente se vinculam à escola por meio de práticas patrimonialistas e autoritárias subordinadas a uma forma de controle e dominação política no meio institucional onde deixa de existir uma clara divisão entre as esferas pública e privada, (MOURÃO, 2015). Lógica essa presente na estrutura e funcionamento do próprio sistema capitalista de sociedade, a qual somente poderá ser superada quando os profissionais da educação contribuírem com a construção efetiva da democracia que implica em combater, por meio de práticas reais, essas mesmas formas de expressão do sistema de dominação ou controle do poder na escola.

Mészáros (2008) oferece em sua obra uma relevante contribuição para o entendimento do sentido/significado de uma educação institucionalizada nos moldes da lógica capitalista, que além de se revelar contrária a um produto edificado no âmbito de uma estrutura democrática, termina também demonstrando a quem realmente interessa esse modelo de educação.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor).

Para Dourado (2006) é preciso empreender esforços para se pensar a educação tendo em vista promover uma formação humana plena, capaz de superar o nexo instrumental do sistema capitalista com a educação que propaga, dentre outros princípios, a meritocracia, a competitividade e o lucro exacerbado.

A escola, pensada como local de trabalho é concreta, coletiva; construída a muitas mãos, que trazem consigo histórias de diversos sujeitos, tecidas em seu contexto. Negar essa realidade é negar-se como sujeito e assumir postura de passividade ante todo e qualquer movimento imposto externamente. Essa negação faz com que assistamos à reprodução detalhada de modelos de dominação macro na própria hierarquização instituída no interior da escola (SOUSA; PENHA; SHIMAMOTO, 2015, p. 30).

Nesse contexto, a fim de aprofundar na justificativa acerca do interesse em realizar o presente estudo na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, fez-se necessário apresentar um pequeno recorte sobre a trajetória profissional desta pesquisadora e os acontecimentos que fizeram com que surgissem preocupações quanto à forma como os processos de participação e decisões são tomados no ambiente escolar.

No ano de 2005 iniciei o curso de graduação em Educação Física na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Nesse contexto acadêmico fiz opção político-pedagógica por aprofundar meu conhecimento profissional na área de Educação Física escolar. Depois de finalizar o curso no ano de 2007 e de trabalhar no campo da Educação Física não formal, até 2011, decidi participar de um processo seletivo para professora de Educação Física Escolar na RPME/UDI, onde depois de ingressar, passei a vivenciar a experiência de atuação na escola pública com todos os seus problemas e desafios cotidianos.

Entretanto, vale ressaltar que dentre os vários problemas enfrentados, ingressar na escola pública sem contar com o devido apoio ou auxílio institucional no sentido de que este possa oferecer as condições mínimas para que o professor iniciante, possa adaptar-se progressivamente à vida escolar em todos os seus sentidos, talvez seja uma das questões que mereceria uma atenção especial por parte do sistema educacional. Isto, considerando que este tipo de auxílio poderia, sem dúvida, contribuir para que todo professor iniciante pudesse adaptar-se e integrar-se da melhor forma, ao meio escolar.

Apesar deste tipo de problema, desde o início das minhas atividades na escola pública foi possível perceber, em termos gerais, a presença de uma dinâmica de trabalho docente pautada por uma profunda fragmentação tanto no campo disciplinar, que afeta inclusive os processos de organização, convivência e de solução de problemas coletivos entre os professores e estes e a direção escolar.

Como professora iniciante, esta percepção tornou-se tão preocupante diante de determinados problemas surgidos e da necessidade de serem resolvidos neste tipo de conjuntura interna, que em vários momentos vividos no cotidiano escolar tive o sentimento de estar percorrendo um caminho de forma solitária, onde cada professor dá a direção que quiser a sua prática pedagógica e à forma de encarar e resolver, ou não, os problemas surgidos no mundo do trabalho. Este sentimento de solidão tornou-se real, concreto e parecia fazer parte de uma dinâmica já instituída no contexto escolar, difícil de ser superada pelo próprio coletivo da escola.

Nesse sentido, ao participar de debates e orientações oriundos da Secretaria Municipal de Educação relacionados com o denominado PPP e a gestão escolar orientada pelas práticas da democracia e da participação ativa, a minha reação imediata foi perceber que tais debates e orientações, infelizmente, não passavam de proposições que em vários casos eu cheguei a considerar contraditórias, não somente por estarem profundamente desconectadas da realidade escolar, mas com a dinâmica burocrática e fragmentada de organização e funcionamento cotidiano que contrariam em muito o ideal da democracia. Ideal este que, no meu entendimento, começava a sentir que seria profundamente difícil de acontecer como parte efetiva de uma política destinada a promover a transformação do trabalho coletivo e da gestão escolar tendo em vista promover a qualidade da educação e a formação crítica dos nossos alunos. Isto, apesar de saber e reconhecer que o exercício da democracia é um campo de disputa sempre tenso e contraditório.

A esta problemática, também pode ser acrescida o fato de que a escola apresentava também dificuldades para promover e ampliar a participação da comunidade escolar, incluindo os alunos, nas decisões tomadas nos espaços de discussão institucional, várias das quais eram posteriormente informadas a grande parte do corpo docente da escola, sem que este tivesse tido a possibilidade de debater amplamente as mesmas.

Diante desta realidade, não causou estranheza para mim quando no momento de participar de espaços destinados a debater especificamente o PPP como espaço de reflexão destinado a construir uma escola democrática, constatar que mesmo quando se discutiam assuntos pertinentes ao projeto, grande parte do coletivo de professores da escola parecia, concretamente, não acreditar que o resultado de tudo aquilo poderia tornar-se realidade.

Na prática, o que podíamos observar era que esse tipo de dinâmica de trabalho coletivo parecia ter se tornado mais uma ação já burocratizada que, sabidamente, não seria levado em conta, continuando a prevalecer, em grande parte, a existência de práticas “solitárias” desarticuladas e dissociadas de um campo ou de uma rede de ações coletivas que

deveriam ser implementadas para cumprir “democraticamente” com as metas estabelecidas no PPP para enfrentar os significativos problemas e desafios do cotidiano.

Outrossim, esta realidade também foi encontrada em outras escolas públicas em que passei a trabalhar a partir de 2013. Locais onde, infelizmente as minhas impressões a respeito do trabalho coletivo e da gestão escolar continuaram a se fortalecer ao longo do tempo.

Ainda no ano de 2013, fui contratada pela UNIPAC, para ministrar aulas no curso superior de Educação Física, e diante da prática da docência, a minha preocupação com a situação da educação e sua relação com a democracia foi crescendo.

Em 2015 tive a oportunidade de trabalhar no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, ano de sua inauguração na cidade de Uberlândia. Local onde apesar de ser público, em momento algum foi mencionada a existência do PPP, e muito menos foi debatida a questão da gestão, apesar de termos vivenciado a presença de conflitos de relacionamento entre os docentes civis e militares ligados à administração escolar, vários dos quais sequer contavam com formação pedagógica para o exercício de tais cargos, mas que sempre deixavam claro, quais eram as orientações “pedagógicas” desse tipo de instituição escolar, sem deixar espaços para serem debatidas em sua essência, este tipo de questões.

Finalmente, em 2016 consegui assumir pela via do concurso público, o cargo de professora efetiva na RPME/UDI, e diante da experiência adquirida foi possível consolidar e amadurecer as minhas ideias quanto à necessidade de aprofundar meu conhecimento a respeito da organização e do funcionamento do trabalho escolar dada a sua relevância social, tendo em vista compreender a realidade e procurar alternativas, inclusive, teóricas para contribuir com a superação dos nossos problemas do cotidiano escolar, para além do trabalho de sala de aula.

Nesse contexto, apesar do receio já existente para com a democracia escolar, procurei nesse mesmo ano voltar a me envolver e participar ativamente de um novo momento de reformulação do PPP na minha escola, onde foi possível conhecer e identificar vários entraves, sendo um deles relacionado, a começar, pela forma como este mesmo processo foi projetado e direcionado pela Direção da Escola sob orientação da Secretaria Municipal de Educação, dentro do qual, não houve, contraditoriamente, nem tempo hábil, nem mecanismos capazes de buscar a participação da comunidade escolar como um todo para o exercício da necessária reflexão e sistematização das ideias produzidas.

Desta forma e considerando o interesse em conhecer cientificamente as motivações, as contradições, os conflitos, os consensos e os dissensos quanto aos limites e as possibilidades de realização do exercício da democracia no ambiente escolar, surgiu o interesse em conhecer

e analisar no contexto da linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, *quais tem sido os principais fundamentos, contradições, limites e possibilidades de realização da democracia ao longo da sua existência enquanto prática social como forma de governo, sua relação com a educação formal a partir da constituição da sociedade burguesa, e seus reflexos histórico-políticos, especificamente, no contexto da rede de ensino pública do município de Uberlândia, no século XXI.*

Assim, feitas essas notas introdutórias, o objetivo geral dessa dissertação é descrever e analisar com ênfase na pesquisa qualitativa, os principais fundamentos, contradições, limites e possibilidades de realização da democracia ao longo da sua existência enquanto prática social como forma de governo, sua relação com a educação formal a partir da constituição da sociedade burguesa, e seus reflexos histórico-políticos no contexto da rede de ensino pública do Município de Uberlândia ao longo do século XXI.

Para tanto, parte-se da hipótese de que longe de ser orientada a educação pública municipal por princípios democráticos, em termos gerais, as escolas da referida rede tem sido submetidas a processos hierarquizados e de planejamento descendente-burocrático, caracterizados por momentos de continuidade e descontinuidade, que tem limitado e até impedido o pleno exercício da democracia na escola como política de Estado, a qual deveria incluir o cumprimento de metas, em tese, definidas pela comunidade no PPP para viabilizar a construção do seu próprio projeto histórico de educação.

Para alcançar o objetivo proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) historicizar a democracia desde suas origens até nossos dias, com a finalidade de identificar as principais características que contribuem, dentre outros aspectos, para compreensão dos seus vários sentidos/significados na contemporaneidade; b) caracterizar as diferentes formas de governo instituídas na idade média e moderna e seus reflexos no campo da educação e das lutas pela democracia; c) analisar criticamente a estrutura e funcionamento da educação no contexto da democracia burguesa; d) identificar e analisar os limites e as possibilidades históricas de realização da escola democrática no âmbito da RPME/UDI, a partir de um processo de compilação bibliográfica das produções científicas da área.

Quanto aos caminhos da pesquisa, convém assinalar inicialmente que a prática da pesquisa científica é, segundo preleciona a literatura especializada, um meio de conhecimento da realidade que quando pensada na perspectiva de contribuir com a transformação dessa mesma realidade para além da lógica imposta ideologicamente pelo modo de produção capitalista e sua organização em classes sociais antagônicas, deve ser tratada como um processo dinâmico e dialético de articulação entre a totalidade que constitui cada realidade e

os próprios processos da produção do conhecimento – conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos. Isto, considerando também que, tanto o investigador como os investigados são sujeitos, e o objeto é a realidade – ponto de partida (GAMBOA, 2007).

De acordo com estas diretrizes, esta pesquisa científica segue metodologicamente a matriz epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, método que se baseia numa interpretação dialética da realidade, o que implica considerar que a realidade está em constante movimento e é contraditória. Nessa linha de pensamento, a dialética fornece bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade ao “estabelecer que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (GIL, 1999, p. 33).

E entendemos que compreender essa realidade envolve a adoção de pressupostos que nos proporcione condições de interpretar o fenômeno para além de sua aparência imediata e frequente. É assumir de acordo com Severino (2007, p.116) “pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens”, bem como condizentes com a tradição filosófica dialética como totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade, concreticidade.

Em síntese, ao utilizar a abordagem materialista-histórico-dialética procurou-se, nesta pesquisa, uma análise objetiva da realidade estudada sendo que essa abordagem e outros métodos científicos são de suma importância:

[...] apreender o conjunto das conexões internas da coisa e isso só é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Não menos importante é a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e unidade de contrários. Torna-se [portanto] um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação (SANFELICE, SAVIANI, 2005, p. 85).

A abordagem utilizada foi do tipo qualitativa, por esta responder à questões muito particulares ao trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, motivo pelo qual a autora considera que o conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social uma vez que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre “o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p.10).

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados foram divididos em dois momentos. Na primeira etapa foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio de uma coleta de dados localizados em dissertações, teses, artigos científicos, livros e periódicos,

relacionados com temas vinculados direta e indiretamente ao objeto de pesquisa, constantes nos três primeiros capítulos, tais como; a origem da democracia, a caracterização das diferentes formas de governo instituídas na idade média e moderna e seus reflexos no campo educacional e das lutas pela democracia, e ainda sobre a estrutura e o funcionamento da educação no contexto da democracia burguesa.

Isto considerando que, segundo Gil (1999, p.44), a pesquisa bibliográfica deve ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” para identificação, descrição, compreensão e análise de conceitos, teorias e, inclusive, categorias teóricas inerentes ao problema de pesquisa.

Além disso, é importante destacarmos que nosso interesse em desenvolver uma pesquisa bibliográfica se justifica pelo fato desta ser de acordo com Gil (1999, p.65) “indispensável nos estudos históricos”, uma vez que, em muitas situações, “não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (GIL, 1999, p.65).

Desta maneira o interesse em historicizar a Democracia, tal como será apresentado no primeiro e segundo capítulos desta pesquisa, se justifica, a nosso ver, pela necessidade objetiva de conhecer e compreender os vários sentidos e significados a ela atribuídos, uma vez que foi possível verificar na realidade concreta de nossa experiência profissional uma série de contradições que colocam literalmente em xeque tanto o significado quanto o exercício da democracia na educação, ao grau de esta chegar a ser criticada e mesmo negada entre profissionais da educação diante de tantas rupturas e descontinuidades que ocorrem devido principalmente a sua estreita relação com projetos societários defendidos pelos partidos políticos que ocupam o poder executivo.

Este interesse pela historização da democracia cresceu ainda mais no momento de constatar durante a realização da pesquisa uma série de lacunas surgidas no momento de tentar esclarecer dialeticamente tanto o sentido quanto o significado atribuído ao longo do tempo a esta forma de governo tanto de forma geral quanto especificamente no que diz respeito a sua efetivação no campo da educação, que inclui aqui o estudo dos limites e possibilidades de sua realização no mundo contemporâneo.

Desta forma, a historicização da democracia desde suas origens, compreendendo a forma e os motivos que levaram a sua concepção, estruturação e modificação ao longo do tempo, nos permitiu compreender algumas destas lacunas com a perspectiva de desvendar os limites e possibilidades desta forma de governo no contexto da sociedade capitalista,

especialmente considerando que o princípio da democracia na educação encontra-se explicitamente contido na Constituição Federal de 1988.

Além disso, vale lembrar, que conforme entendimento da literatura especializada:

Sem o conhecimento da história, homens e mulheres não podem conhecer-se perfeitamente, pois todos os seres humanos foram modelados pelas instituições e valores herdados do passado. Sem a consciência da evolução histórica da razão e da liberdade, ideias predominantes da civilização ocidental, a dedicação a esses ideais diminuirá. Sem o conhecimento da história, o Ocidente não pode compreender perfeitamente, ou enfrentar de maneira adequada, os problemas que pesam sobre sua civilização e sobre o mundo (PERRY, 2015 p. XXI).

Na segunda etapa, realizada com a finalidade precípua de abarcar o quarto objetivo específico proposto na pesquisa, ou seja, dos limites e as possibilidades históricas de realização da escola democrática no âmbito da RPME/UDI, foi utilizado o método de revisão bibliográfica por meio de um processo de compilação bibliográfica das produções científicas da área. Desta maneira para o desenvolvimento do IV Capítulo deste trabalho, concentramos nossos esforços na identificação de publicações relacionadas a temas acerca da democracia na escola, produzidas na cidade de Uberlândia. E para tal, nos serviram de subsídio os trabalhos realizados pelos autores (as), (MUÑOZ PALAFOX, 2001; SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2009; DOMINGUES, 2010).

Desta maneira após a descrição dos métodos utilizados, é importante destacar, também, que foi utilizada a hermenêutica dialética da realidade, por se caracterizar em uma articulação bastante produtiva para fundamentação dos estudos qualitativos (MINAYO, 2009). A análise hermenêutico-dialética permite olhar para o todo, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, históricos e educacionais que envolvem os sujeitos e os contextos aos quais se encontram inseridos.

Acredita-se que ao empregar os princípios da técnica de análise hermenêutico-dialética da realidade, o pesquisador é capaz de realizar uma interpretação aproximada da realidade, pois coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida (MINAYO, 2009). Nesse sentido, a análise dos dados coletados, interpretados à luz dos referenciais teóricos, requer a apreensão da realidade em suas contradições e antagonismo, com o intuito de desvelar a essência da política educacional, considerando o embate de forças pelo qual é definida e implementada.

Alicerçados nessa perspectiva, coube-nos edificar a pesquisa balizada nos objetivos propostos e suplementados por um referencial teórico pertinente ao tema pesquisado. Nesse

sentido, a arquitetura da nossa dissertação organiza-se com a composição da parte introdutória, metodológica, seguida por quatro capítulos, a saber:

O capítulo I apresenta a historicização sobre a democracia desde suas origens até nossos dias, com a finalidade de identificar as principais características que contribuem, dentre outros aspectos, para compreensão dos seus vários sentidos/significados na contemporaneidade.

O capítulo II relata as diferentes formas de governo instituídas na idade média e moderna e seus reflexos no campo da educação e das lutas pela democracia.

O capítulo III dedica-se a uma análise crítica acerca da estrutura e o funcionamento da educação no contexto da democracia burguesa.

O capítulo IV, finalmente, apresenta a análise dos limites e as possibilidades históricas de realização da escola democrática no âmbito da RPME/UDI, a partir de um processo de compilação bibliográfica das produções científicas da área.

Com a realização desta pesquisa espera-se contribuir para enriquecer o marco teórico existente sobre o tema, inclusive no que tange a realização de uma pesquisa pontual, uma vez que abarca as escolas do Município de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.

# 1 SOCIEDADE E DEMOCRACIA: TRAÇOS DE UM PROCESSO HISTÓRICO COMPLEXO E CONTRADITÓRIO

## 1.1 Origens da Democracia

A palavra democracia provém da antiga língua grega, derivada de δῆμος (*demos*), traduzido como povo, e κράτος (*kratos*) que apresenta diferentes interpretações dependendo do contexto em que este termo é apresentado, tais como poder, força, regência ou potência. Entretanto, ao ser associada com o prefixo *Demos*, parece referir-se especificamente ao ato de governar, motivo pelo qual também pode ser compreendida como o sinônimo latino de governo. Por outro lado, não pode ser desconsiderado que democracia termina com o sufixo *ia* (-ia) que pode ser interpretado como ação ou qualidade.

De acordo com estas informações etimológicas, bem como o estudo realizado sobre a história da civilização grega no contexto do método dialético-hermenêutico, a palavra democracia, traduzida para o latim como *Democratiza*, será interpretada neste trabalho como “governo que emana, com qualidade, do povo” por entender que comumente esta palavra tem sido vulgarmente conhecida, simplesmente, como “governo do povo”. Sentido/significado que, no nosso entendimento, tem se tornado alvo de múltiplas interpretações.

Trata-se, portanto, de um conceito que se refere explicitamente a um governo surgido do próprio povo e que esta ação deveria ser exercida com qualidade, ou seja, algo que deve ser realizado com o mais alto nível de excelência em benefício desse mesmo povo.

O fato é que, tal como poderá ser analisado posteriormente, ao estudar dialeticamente a história da civilização grega, foi possível perceber que seu povo sempre foi e procurou demonstrar com as palavras, qualificativos relativos a seu povo mais nobre, como sendo este “o melhor”, “o mais perfeito”, “o mais belo” e, no caso da sua forma de governar, a mesma deveria ser pautada pela qualidade, ou melhor, pela excelência.

Por esses motivos, consideramos fundamental reincorporar o sufixo *-ia* ao conceito, por tratar-se de um substantivo, que como tal, procura evidenciar ou dar substância, ou seja essência ao termo, neste caso, o da Democracia.

Portanto, reconhecemos neste trabalho, que para os gregos não bastava exercer um governo emanado do seu povo, este governo deveria ser exercido, sobretudo, por meio de uma ação de qualidade para este mesmo povo.

Ainda de acordo com a pesquisa histórica realizada, o termo democracia parece ter surgido no século V antes de Cristo – a.C. na região de *Helade* (do grego εσσαλία, traduzido como Tessália). Nome utilizado por Homero para designar o centro de uma região geográfica localizada no Mediterrâneo Oriental, hoje conhecida como Grécia, do grego Γραικός (*Grakos*), filho do Deus Zeus e a primeira mulher criada por ele mesmo, Pandora.



Figura 1. Mapa da Grécia antiga

Fonte: Funari, (2002, p. 10)

De acordo com Cotrim (2001), a formação socioeconômica e cultural grega pode ser analisada a partir de quatro grandes períodos históricos: O Período Micênico ou Homérico (século XV a século VIII a.C.), o Período Arcaico (século VIII a século VI a.C.), o Período Clássico (século VI a século IV a.C.); e o Período Helenístico (século IV a século I a.C.)<sup>1</sup>.

No Período Homérico (1500 – 800 a.C.) o regime político predominante em toda a Grécia, foi a monarquia, sistema de governo onde o rei (*basileu*) centralizava em sua pessoa todos os elementos do poder, velava pela observância das cerimônias religiosas, assim como também coordenava os exércitos e a atividade econômica (VERNANT, 1986).

<sup>1</sup> Vale ressaltar aqui, que durante a pesquisa do sentido e significado atribuído aos conceitos gregos, foi possível perceber que os autores utilizam em vários casos, acentuações diferentes para as mesmas palavras, ou às vezes essas mesmas palavras aparecem sem acentuação. Para resolver esta questão, deliberou-se para este trabalho a utilização do livro publicado em 2002 por Pedro Paulo Funari, intitulado **Grécia e Roma**, disponível gratuitamente em: <<http://lelivros.love/book/downloadgreceia-e-roma-pedro-paulo-funari-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em 12 Mai. 2017.

Neste contexto, o regime monárquico começou a declinar até desaparecer na Grécia como resultado da progressiva ocupação de terras por parte dos Micênicos, denominação moderna, dado pelos historiadores aos fundadores de Micenas, cidade cuja civilização foi a primeira a falar o grego e passou a ser regida por castas de nobres os quais se tornaram conhecidos pela sua participação na famosa guerra de Tróia.

Ainda no Período Homérico, algumas regiões do território grego já tinham sido tomadas por um grande número de comunidades micênicas que se tornaram proprietárias das melhores terras, até ser suprimida a figura do rei e substituída pelo poder atribuído aos nobres em suas respectivas propriedades (FINLEY, 1988).

Como estes nobres formavam uma elite minoritária oligárquica, que passou a administrar a justiça em nome de um direito tradicional, justificado pela autoridade que lhes provinha dos antepassados enquanto proprietários do solo, detentores dos poderes políticos e judiciários e defensores da região, os mesmos “tornaram-se os verdadeiros donos das cidades” (FUNARI, 2002, p.19) até despojar o rei de todas as suas funções de mando, as quais foram transferidas a magistrados eleitos por eles para assumirem o comando das cidades, “deixando ao *basileu* apenas as funções de caráter estritamente religioso” (PEDROSO, 2015, p. 21).

Entretanto, entre 1.200 e 1.150 a.C., esta forma de vida começou a declinar até praticamente desaparecer e cuja época foi chamada de “obscura” por ter sido acompanhada de um profundo empobrecimento cultural e material, além de dar origem a pequenas cidades denominadas *pólis* (FINLEY, 1988).

De acordo com o *Dicionário da Real Academia Espanhola* (2017)<sup>2</sup>, *pólis* (do grego *πόλις*) foi utilizada para definir a estrutura econômica, social e cultural de uma população residente num determinado território dentro do qual havia uma cidade organizada por meio de um governo dotado de poder político soberano e independente. Daí ser a *pólis*, nos termos de hoje, denominada de Cidade-Estado.

Estas cidades conseguiram florescer economicamente graças ao desenvolvimento do comércio e à expansão de contatos culturais ocorridos durante todo o século VIII a.C. que deu origem ao período Arcaico, sendo neste período atribuído o nome de *aristocracia*, à forma de governo das *poleis*, o qual se estendeu até o século VI a.C. quando os nobres das cidades-Estado começaram a monopolizar o poder, auto-nomeando-se a si mesmos como “os melhores”, os *aristoi* ou *ariston* (do grego *ἀρίστοι*), termo de natureza política, utilizado para

---

<sup>2</sup> *Diccionario de la lengua española*. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>>. Acesso em: 05 de Jul. 2017.

denominar as pessoas mais nobres, isto é, os “melhores” entre o povo, devido a sua postura corajosa e às riquezas conquistadas (MUÑOZ PALAFOX; SILVA, 2012).

E foi neste contexto, que se estendeu até o século IV a.C., quando começa o Período Helenístico, que a Democracia como sistema de governo foi delineada, ou seja num longo intervalo de tempo compreendido entre 800 e 336 anos a.C. Época em que a Grécia vivenciou um significativo desenvolvimento cultural, econômico e político onde, dentre outros aspectos, nasceu o seu pensamento filosófico, o qual, também, segundo preleciona a literatura especializada:

foi fruto de um lento processo de aprendizado diretamente relacionado com a organização econômica e social desse povo. Por esse motivo, diversas escolas filosóficas foram desenvolvidas, parte das quais podem ser resumidas em três grandes áreas: a) A descoberta do mundo natural, físico, cosmológico, que abarcou desde as explicações dos naturalistas jônios (a Escola de Mileto) e foi até a sistematização dos fenômenos naturais por Aristóteles (física, psicologia, história natural.); b) A descoberta do mundo lógico e da estrutura do ser - Teorias pitagóricas sobre o número (a geometria, a matemática), até à sistematização dos princípios do pensar e do ser na Lógica (organon) e Metafísica de Aristóteles; c) A descoberta do mundo humano, isto é, do mundo sociocultural e ético-político, a partir das ideias dos sofistas, Sócrates e Platão (MUÑOZ PALAFOX; SILVA, 2012, p. 360).

Além disso, ainda nesse mesmo período a Grécia identificou, analisou e diferenciou no contexto da reflexão filosófica, os regimes políticos, os quais conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) foram definidos por Aristóteles como a Monarquia (governo de um só homem), a Oligarquia (poder de alguns poucos) e a Democracia (poder de todos).

Ainda de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 949) o sistema de governo grego transformou as *poleis* em cidades autônomas e soberanas, cujo quadro institucional seria “caracterizado por uma ou várias magistraturas, por um conselho e por uma assembleia de cidadãos (*politai*)”.

Desta maneira, as cidades gregas deixaram de constituir um governo em comum, tornando-se cada uma delas independentes e susceptíveis a suportar regimes políticos diversos, tal como aconteceu com as cidades mais conhecidas, Esparta<sup>3</sup> e Atenas<sup>4</sup>. Cidades rivais que desenvolveram modelos diferentes de organização política, sendo a primeira organizada e administrada pela Aristocracia (de *Aristoi* e *Kratos*), enquanto Atenas, de acordo

---

<sup>3</sup> Esparta localizava-se na península do Peloponeso, na região da Lacônia. Tinha boas terras para o cultivo de vinha e oliveira. Fundada pelos dórios, desde sua origem Esparta foi militarista e oligárquica. O Estado espartano tinha como objetivo fazer de seus cidadãos um modelo ideal de soldado, bem treinado fisicamente, corajoso e totalmente obediente às leis e às autoridades (COTRIM, 2001, p. 48, grifos do autor).

<sup>4</sup> A cidade de Atenas, fundada pelos jônios, situa-se no centro da planície da Ática, a cinco quilômetros do mar Egeu. O centro original da cidade localizava-se numa colina alta, a acrópole, tendo, assim, uma proteção natural contra ataques (COTRIM, 2001, p.49, grifos do autor).

com os processos históricos que serão mostrados a seguir, foi avançando para o caminho da Democracia.

Segundo Ferreira (1989, p. 172, grifo nosso) os atenienses buscavam alcançar uma forma de governo marcada pelo princípio fundamental da igualdade, traduzida esta como “a forma de oferecer ao povo as mesmas possibilidades [de participação], sem olhar à categoria social, aos meios de fortuna ou mesmo à cultura”. E foi com base nestas intenções que os atenienses cunharam no ano 508 a.C. o termo Democracia para designar essa forma de governo como contraponto à Aristocracia, governo dos *aristói*, a elite (DAHL, 2001).

Além disso, os gregos também criaram a política como “a arte de decidir através da discussão pública e, então, de obedecer às decisões como condição necessária da existência social civilizada” (FINLEY, 1988, p. 26).

A democracia seria, portanto, de acordo com o sentido etimológico atribuído para este trabalho, o qual pode ser reforçado por Baptista (2014, p. 07) quem conceitua esta palavra como sendo um modelo de governo “estritamente ligado ao domínio do povo, em nome do povo, governo do povo ou para o povo”.

Entretanto, há de se atentar para a constituição do “povo”, tendo em vista que em Atenas existiam vários grupos sociais distintos e a participação política ficava restrita àqueles que eram considerados cidadãos; homens, filhos de pais e mães atenienses, livres e maiores de dezoito anos.

Para participarem da vida política os filhos eram apresentados por seus pais ao demos<sup>5</sup>, tendo estes que prestarem juramento sobre a veracidade da idade e a cidadania de seus filhos, “Os filhos deveriam ser fruto de um casamento legal, em que os pais eram cidadãos atenienses e livres de nascença, requisito vinculante para ter tal direito” (GUIMARÃES; VIEIRA, 2012, p. 102).

A sociedade ateniense estaria assim, de acordo com Cotrim (2001) dividida em três classes principais;

1. Eupátridas: Nobres, detentores de direitos políticos que participavam do governo apesar de serem a minoria da população (cerca de 10%), sendo que mulheres e crianças não faziam parte desse grupo;

---

<sup>5</sup> Dahl (2001) faz uma observação interessante acerca da palavra *demos*, “É interessante sabermos que, em Atenas, embora a palavra *demos* em geral se referisse a todo o povo ateniense, às vezes, significava apenas a gente comum ou apenas o pobre”.

2. Metecos: Estrangeiros que viviam em Atenas sem contar com direitos políticos e proibidos de adquirirem terras, mas que podiam se dedicar ao comércio e ao artesanato, pagando impostos para viver em Atenas, além de serem obrigados a prestar o serviço militar;

3. Escravos: Grande maioria da população, sendo que, cada nobre adulto chegava a contar com cerca de dezoito escravos, considerados propriedade do seu senhor. Importante destacar aqui, que Atenas formulou leis que protegiam os escravos contra excessivos maus-tratos.

Por causa desta forma de organização pode ser observado que os direitos de participação política não se estendiam a toda população, uma vez que os 90% restantes (escravos, estrangeiros, mulheres e crianças) não tinham direitos políticos (CONTRIM, 2001). O que fazia de Atenas uma cidade marcada por fortes elementos de exclusão. “O demos ateniense era uma elite minoritária da qual uma grande população de escravos estava totalmente excluída” (FINLEY, 1988).

[...] homens livres nascidos em Atenas, com idade superior a 18 (dezoito) anos, eram “cidadãos” (eupátridas), ou seja, aquelas pessoas poderiam participar do poder e das decisões públicas – excluindo os estrangeiros residentes em Atenas (metecos), estrangeiros não residentes (xenos), escravos, mulheres, crianças e outros (85% a 90% da população) (BAPTISTA, 2014, p. 04, grifos do autor).

Dessa maneira, de acordo com Souza (2002, p. 152), a democracia emergiu devido ao “clamor das classes inferiores”, a fim de se amenizar as crises entre a aristocracia agrária (elite minoritária) e as classes populares em um cenário onde as leis beneficiavam somente as parcelas mais enriquecidas de Atenas. Pois para “a massa popular o mais duro e ressentido aspecto da constituição era o da escravidão” (ARISTÓTELES, 2004, p. 255). Situação esta que, foi responsável por um extenso período de discórdia entre as nobres e o povo.

A constituição era oligárquica sob todos os aspectos, particularmente em relação aos pobres que, com suas esposas e filhos, eram escravos dos ricos. Eles eram denominados *pelatae hektemori*, termos que indicavam que trabalhavam nos campos dos ricos. Toda a terra estava sob controle de uns poucos homens e se as pessoas comuns não pagassem seus tributos elas e seus filhos poderiam ser presos. E mais, todos os empréstimos eram feitos tendo como garantia a pessoa do próprio devedor (ARISTÓTELES, 2004, p. 255, grifos do autor).

Obviamente, outra queixa importante das classes populares relacionava-se com a impossibilidade delas contribuírem com as decisões políticas, haja vista, que “os homens do povo não participavam virtualmente do governo, de maneira alguma” (ARISTÓTELES, 2004, p. 255). Sendo essas, as principais motivações que levaram a *pólis* ateniense a uma crise entre a aristocracia e as classes populares, que se estendeu por todo o século VII a.C. e resultou em reformas no governo oligárquico de Atenas que conduziram à instauração de outro regime

político (democrático) capaz de apaziguar e aplainar às classes em luta, dando, portanto, fim aos privilégios aristocráticos.

Neste contexto, são apresentados, a seguir, alguns dos acontecimentos históricos ocorridos em Atenas, que consideramos relevantes e que ocorreram junto com os personagens que contribuíram de forma significativa para construir a democracia grega, destacando aqui que de acordo com Aristóteles (2004) os processos de construção dos ideais democráticos gregos atravessaram onze etapas, as quais não serão aqui descritas na sua totalidade, limitando-nos a refletir o período de Drácon, Sólon, Psístrato e, sobretudo, Clístenes, conhecido como o “pai da democracia”.

De acordo com Aristóteles (2004, p. 290), as onze etapas que deram origem à democracia grega, são as seguintes:

A primeira foi a modificação da constituição original quando Íon e seus seguidores chegaram em Atenas. Foi então que os atenienses foram primeiro divididos em quatro classes e estabeleceu-se a classe do rei. A segunda mudança deu-se sob Teseu e foi a que distanciou um pouquinho o Estado da monarquia absoluta. Em seguida veio a constituição do tempo de Draco, sob a qual os atenienses escreveram as leis pela primeira vez. A terceira mudança depois do período de dissensão veio sob o governo de Sólon; ele lançou as sementes da democracia. A quarta foi a tirania, sob o domínio de Psístrato. A quinta, depois da queda da tirania, foi a constituição de Clístenes, que era mais democrática do que a de Sólon. A sexta veio depois das guerras persas, quando o Areópago tinha o controle total. Com a sétima, que se seguiu a esta, Aristides mostrou o caminho, mas Efiltes levou-a à perfeição privando o Areópago do poder; durante esta constituição a cidade cometeu inúmeros erros sob a orientação dos demagogos por causa do domínio sobre o mar. A oitava foi o estabelecimento dos Quatrocentos, enquanto a nona seguiu-se a ela com o retorno à democracia. A décima foi a tirania dos Trinta e dos Dez. A décima primeira veio depois do retorno de Filo e de Píreu. (ARISTÓTELES 2004, p. 290)

Tomando como base este marco histórico é possível compreender historicamente os fatores econômicos, políticos e sociais que contribuíram com a construção e desenvolvimento da democracia grega. “Cada personagem histórico, cada acontecimento será componente de um todo que não teria adquirido sua forma sem que cada um dos componentes tivesse ocorrido” (CUNHA, 2009, p. 40).

Como pode ser observado, do ponto de vista dialético é possível identificar que as condições materiais de existência subjacentes à toda a cultura grega desde as suas origens ocorreram em contextos de ampla dominação social e cultural por parte de grupos autodenominados “os melhores”, os quais promoveram ao longo do tempo reformas de governo capazes de se adequar, a todo momento, à manutenção das castas e de privilégios.

A manutenção das divisões de classes ao serem questionada pelo povo implicava em lutas e disputas políticas que, em termos gerais, sempre procuravam apaziguar e aplainar as

contradições de classe existentes. Situação esta que nos leva a questionar se os acontecimentos e transformações ocorridos na antiga cultura grega ao invés de serem consideradas “revolucionárias”, uma vez que revoluções não podem ser compreendidas como “meras mudanças” (ARENDT, 1988, p.48), seriam apropriadamente avaliadas como de caráter meramente reformista.

Segundo Bobbio (1986, p.17), o reformismo pode ser considerado como o conjunto de ações que se prolongam “no tempo, voltado para mudanças com base em projetos de longo ou médio prazo”, sendo, portanto, um aperfeiçoamento gradativo a fim de se transformar a sociedade por meio de reformas, sem a necessidade de serem propostas mudanças radicais no estilo e na forma de se governar uma cidade-Estado.

## 1.2 Apontamentos sobre a constituição e desenvolvimento do regime político democrático grego

A democracia grega, como processo, foi progressivamente sendo instaurada por meio de um conjunto de reformas realizadas na denominada “constituição primitiva” de Atenas (ARISTÓTELES, 2004, p. 255), as quais foram formuladas e implementadas pelos *aristoi* (os nobres gregos) sem contar com a participação da parcela da população mais pobre. Concretamente, não foi permitido ao povo (às classes populares) participar da elaboração dos códigos que dariam formato legal ao regime democrático, contraditoriamente ao discurso da elite de que a instauração de tal regime consistiria em oferecer igualdade e plenos direitos ao povo.

Conforme Cotrim (2001), apesar da instauração do governo democrático em Atenas, a organização social era profundamente elitista, uma vez que somente uma minoria tinha acesso a direitos plenos, a base familiar era patriarcal por que excluía as mulheres e, fundamentalmente, no campo da produção econômica, a sociedade ateniense era escravista, isto é, a riqueza dos senhores era, na verdade, fruto do trabalho escravo.

E é justamente esta constituição sucessiva de contradições entre o discurso e a realidade que fez com que a democracia ateniense, fosse considerada por Ferreira *apud* V. Ehrenberg (1989, p. 175), uma “aristocracia alargada”. Definição esta que será confrontada mais adiante.

Com a derrocada da monarquia, tal como descrito anteriormente, Atenas ficou em poder de uma oligarquia de nobres (os *aristoi*), os quais passaram a se reunir num conselho de tribos denominado *arcontado*. Os membros deste conselho de nobres foram denominados

arcontes<sup>6</sup>(do grego *arkhon* – o responsável por um *arkhê*, “cargo”, *etes* – aquele que faz a ação, neste caso a ação de governar), e sua função central era governar e zelar pelas reformas da constituição ateniense.

A maioria dos estudiosos diz que o cargo de arconte foi estabelecido no tempo de Medon, ao passo que alguns afirmam ter sido no tempo de Acasto, baseando-se no fato de que os nove arcontes juravam obedecer seus votos do modo que se fazia sob Acasto, e que foi nessa época que os filhos de Codrus renunciaram à realeza em troca de poderes garantidos para os arcontes. Seja qual for a verdadeira entre estas alternativas, a diferença de datas não é grande. Está comprovado que o arcontado foi o último dos três cargos instituídos pelo fato do arconte não controlar nenhuma das cerimônias tradicionais como faziam o rei Arconte e o polemarcho, mas apenas as cerimônias acrescentadas depois; assim, a importância do cargo é de origem crescente e vem crescendo com os acréscimos posteriores. Os tesmotetas foram instituídos muito depois, quando os cargos já eram anuais; a função deles era escrever as leis e preservá-las para decisão de controvérsias. Sendo de data mais recente, o cargo de tesmosteta é, simplesmente o arcontado que passa ser anual. Esta era, portanto, a sequência cronológica desses cargos (ARISTÓTELES, 2004, p. 256).

Os arcontes tornaram-se, então, conselheiros supremos da *pólis*, que no período Arcaico ocuparam cargos vitalícios os quais depois passaram a ser decenais, até transformar-se em cargos anuais com os *tesmostetas* no período Clássico em meados do século VII a.C. (CUNHA, 2009).

Nesse contexto, os primeiros ideais da democracia grega surgiram entre os séculos VII e VI a.C. com a criação das primeiras leis elaboradas pelos “homens livres” nomeados pelo arconte Drácon, líder provisório da tirania aristocrática. Estas leis previram princípios de solidariedade, direitos comuns a todos os atenienses contra homicídios, bem como a proibição de vingança entre famílias, dentre outras (BAPTISTA, 2014).

A implementação dessas leis contribuiu para com o surgimento da democracia, mas não foram suficientemente capazes de promover mudanças significativas no modelo social de Atenas naquela época, motivo pelo qual, estas leis foram ampliadas sob a regência do arconte, aristocrata, Sólon (594 a.C.), para “erradicar de vez a tirania” (CUNHA, 2009, p. 40).

De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1988), Sólon obteve o arcontato com a missão de reorganizar a constituição e eliminar, em consequência, os contrastes entre os aristocratas e a classe dos pequenos produtores, que não detinham os mesmos direitos dos nobres. Dentre as realizações de Sólon podem ser encontradas, a abolição, com efeito

---

<sup>6</sup> Os arcontes eram os magistrados que detinham o poder supremo, por áreas: O *polemarcho*, que era o chefe do exército; o *eponimo*, que cuidava da assistência pública; o arconte, que cuidava dos assuntos religiosos; e *seistesmótetas*, que cuidavam da administração pública (LEISTER, 2015, p.08).

retroativo, da escravidão por dívida, bem como a declaração, também nula, dentre outras citadas pela literatura especializada:

[...] hipotecas sobre bens indispensáveis à vida do devedor, mas, ao mesmo tempo [Sólon], se recusou a autorizar novas distribuições de terra; em segundo lugar já num plano diretamente constitucional, procedeu, baseando-se nas distinções então existentes, à divisão censitária dos cidadãos<sup>7</sup> enquanto classes (a dos *pentacosiomédimas*, a dos *cavaleiros*, a dos *zeugitase* a dos *tetas*), reconhecendo depois como capazes de eleição passiva apenas as três primeiras classes e, em certos casos, só a primeira ou a primeira e a segunda, ao passo que o direito de eleição ativa atingia todos os cidadãos, sem distinção; finalmente, no plano constitucional, criou novos órgãos como a *Eliea* ou tribunal do povo, cujos membros eram escolhidos a sorte entre os cidadãos e sob cuja alçada recaíam as acusações públicas (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 952, grifos do autor).

Além disso, e ainda com a finalidade de minimizar as contradições entre as classes, dentre outras reformulações realizadas por Sólon foram identificadas a remissão das dívidas que libertava devedores, a limitação da responsabilidade civil ao patrimônio do devedor, e a proibição da prisão corporal por dívidas, o que significava que ninguém mais poderia garantir empréstimos com a própria liberdade.

Sólon foi considerado um ágil mediador dos conflitos entre pobres e ricos, os quais acreditavam que ele poderia favorecer seus interesses, todavia, isso não foi concretizado, ambas as classes não tiveram suas exigências contempladas, haja vista que a legislação criada na época foi diferente daquilo que originalmente se esperava. Os ricos não concordaram com o cancelamento das dívidas, e o povo, não conseguiu ver realizada uma divisão de todas as propriedades (terras) dos aristocratas. Fato este seguramente relacionado com a possibilidade de que tal divisão pudesse equilibrar ou diminuir a distância socioeconômica entre as classes atenienses.

Entretanto, de acordo com Cunha (2009), as reformas criadas por Sólon tiveram como propósito preparar o terreno político para que mais tarde pudesse nascer o ideal da igualdade perante a lei. Ideal este que Vernant (1986, p. 42) em sua obra *As origens do pensamento grego*, conceitua como o princípio da *isonomia*, isto é, da “igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder”, onde no concreto da vida social os cidadãos se concebem, no plano político, como unidade permutável no interior de um sistema cuja lei deveria ser guiada pelo equilíbrio, e cuja norma é a igualdade, de tal modo que o vínculo entre os homens formasse uma relação recíproca reversível, capaz de substituir as relações hierárquicas de submissão e de domínio (VERNAT, 1986).

---

<sup>7</sup> A organização das classes foi definida com base nas propriedades e riqueza que cada cidadão possuía.

Desta maneira, Sólon teve uma participação importante na edificação do governo democrático em Atenas, apesar de Cunha (2009) nos alertar que o arconte não teve o êxito esperado, à medida que as reformas implementadas também não foram suficientes nem capazes de resolver, de fato, as diferenças econômicas e sociais entre as classes daquela sociedade.

Por este motivo Cardoso (1993, p. 44) afirma que “as reformas de Sólon somente apaziguaram por pouco tempo a luta social ou a *stásis*”, mas, indubitavelmente foi parte significativa de um processo de reformas que se propunha resolver as crises entre as classes em luta, e, além disso, Aristóteles afirma que posteriormente:

Sólon passou a ser aborrecido por pessoas que o procuravam para criticar algumas partes de sua legislação e questionar outras. Como não queria fazer alterações, nem incorrer na impopularidade enquanto estivesse em Atenas, ele viajou para o Egito com propósitos comerciais e também para conhecer o país, dizendo que não retornaria antes de dez anos. Declarou que não era direito ele ficar para interpretar as leis e que cada qual deveria segui-las do modo que haviam sido elaboradas (ARISTÓTELES, 2004, p. 262).

Passado o período de Sólon, em 560 a.C., assumiu o poder de Atenas o tirano<sup>8</sup> Pisístrato. De acordo com Cunha (2009, p. 40), Pisístrato ficou no poder por mais de trinta anos, “Atenas ficou sob o domínio de um só homem por mais de 30 anos, e quando não foi Psístrato, foi um de seus filhos”. Segundo o autor, este foi um período marcado por um grande desenvolvimento, de realização de obras públicas e festivais religiosos.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p.952) afirmam que o governo de Psístrato tratou-se de uma “tirania bastante respeitosa da constituição”, à medida que foram preservadas algumas das leis promulgadas por Sólon, assim como também foi criada uma “regulamentação agrária”, em que Psístrato organizou e distribuiu para as camadas mais pobres, terras pertencentes aos eupátridas, fato este não ocorrido na legislação anterior de Sólon.

Por estes motivos, considera-se que:

[...] Psístrato governou o Estado mais com moderação e constitucionalismo do que com tirania. Ele era benevolente, brando, perdoava os que agiam errado, e injetava dinheiro para impedir falências e incrementar o trabalho, a fim de que todos pudessem viver como fazendeiros. Tinha dois motivos para agir deste modo; não queria o povo na cidade, mas sim espalhados pelos campos, e se todos tivessem o

---

<sup>8</sup> O significado de tirania está relacionado com opressão, crueldade e abuso de poder. É um termo etimologicamente grego “*turannos*” que na Grécia significava um governo ilegítimo, entretanto alguns tiranos gregos atuaram de forma positiva e contribuíram para o progresso de algumas cidades. O que pôde ser notado acerca da passagem de Psístrato no governo de Atenas. **Dicionário online de Português**. Disponível em: <[www.dicio.com.br/tirania/](http://www.dicio.com.br/tirania/)> Acesso em: 28 Abr. 2017.

suficiente para viver, se estivessem ocupados com seus próprios negócios, não iriam querer e nem teriam tempo para se imiscuir nos negócios do Estado. [...] de uma maneira geral, Psístrato não só não impôs fardos pesados ao povo durante seu governo, como também preservou a paz fora e dentro de casa, com o resultado de que se costuma dizer que seu reinado foi um período dourado (ARISTÓTELES, 2004, p. 267).

Além disso, Psístrato ordenou também a construção de estradas, esgotos, templos religiosos, portos e fortificações, o que segundo Almeida (2007, p.19) “empregaram a força de trabalho de muitas pessoas, e tornaram a cidade de Atenas no centro urbano de toda a Grécia”. O fim da tirania<sup>9</sup> da família *Pisistrátidas* ocorreu com o assassinato do filho Hiparco, e a fuga de Hípias, seu irmão mais velho, que ao contrário de seu pai era considerado “muito ‘duro’ [e] sofreu a queda [...] porque matou muita gente e condenou muitas pessoas ao exílio” (BAPTISTA, 2014, p. 03, grifo nosso).

Após a queda Pisistrátidas, deu-se início ao governo de curta duração do arconte, Iságoras, considerado também um tirano, que ao contrário da tirania de Psístrato, exerceu o governo de forma abusiva, tanto por conceder privilégios aos aristocratas quanto pela tentativa de acabar com o Conselho dos Quatrocentos, criado por Sólon, o que gerou revolta entre o povo, até ser expulso do cenário político (ALMEIDA, 2007).

Diante das dificuldades enfrentadas pelo governo de Iságoras surgiu, de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), outra figura de grande relevo, Clístenes, também arconte e aristocrata, cujas ações políticas e reformas contribuíram para instaurar um tipo de governo democrático “cujo principio básico dizia que todos os cidadãos têm o mesmo direito perante as leis” (COTRIM, 2001, p.50).

Sendo assim, as reformas promovidas por Clístenes foram consideradas a favor da *demos*, pois fizeram com que a *pólis* voltasse a seguir a obediência das leis, situação que contribuiu para a promoção da paz em Atenas daquele período (ALMEIDA, 2007).

As reformas promovidas neste período ampliaram os direitos dos cidadãos livres, maiores de dezoito anos, filhos de pais atenienses. Direitos esses que foram estendidos aos artesões e camponeses, que em épocas anteriores perdiam suas terras e eram transformados em escravos, caso não saldassem os empréstimos feitos junto às famílias ricas.

Desta maneira, estes últimos passaram a gozar de direitos políticos, independente de suas posses, não importando, portanto, se eram ricos ou pobres. E entre as mais importantes inovações, Clístenes, ampliou o Conselho dos Quatrocentos, anteriormente criado por Sólon.

---

<sup>9</sup> Aristóteles, em sua obra “*A Constituição de Atenas*” (2004) conta em detalhes a vida dos principais arcontes artífices da democracia grega.

Ademais, “Dividiu todos os cidadãos em dez classes, em vez das quatro anteriores, com a finalidade de misturá-los para que melhor participassem do controle do Estado” (ARISTÓTELES, 2004, p. 272).

Ainda em relação às mudanças implementadas pelo governante supracitado:

Clístenes dividiu o país em dez tribos territoriais; cada tribo compreendia três distritos ou *trittie*, e cada um desses distritos abrangia outros menores, os *demi*. Isto não só destruiu os laços conaturais às antigas tribos gentílicas, mas constituiu também a base da instituição de um novo órgão, a *Bulé* dos Quinhentos, de que faziam parte cinquenta cidadãos tirados à sorte de cada uma das tribos: a *Bulé*, uma magistratura colegial, converteu-se no supremo órgão administrativo da cidade, tendo também uma função *probuleutica*, que implicava a composição da ordem do dia da Assembleia popular (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 952, grifos do autor).

Com a criação da *Bulé*<sup>10</sup> dos Quinhentos, todos os cidadãos passaram à condição de sujeitos integrados ao estado de igualdade, devido à mistura das classes sociais das novas tribos e *demos*. Deste modo, a participação na vida política passaria a ser um direito, “pois o critério utilizado para incluir a população nestes novos agrupamentos, não era mais o do nascimento, como antigamente, mas sim o domicílio de cada um” (ALMEIDA, 2007, p. 20).

Assim, a partir da criação das *demos* todos os homens livres atenienses gozavam da mesma liberdade e direitos. Agora, para poder usufruir dos direitos inerentes a cidadania, era necessário ter dezoito anos, estar registrado no livro oficial de uma das várias *demos* existentes em Atenas, e não ser nem escravo, nem mulheres nem estrangeiro. As *demos*, foram fundamentais para a sociedade ateniense. Elas que de fato implantaram a democracia, pois permitiram que todos, inclusive os menos favorecidos, pudessem conquistar a tão esperada liberdade plena (ALMEIDA, 2007, p. 20, grifos do autor).

Clístenes criou a instituição do *ostracismo*. Mas, apesar de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 952) afirmarem que os estudiosos não estão totalmente de acordo “quanto a atribuição deste instituto a Clístenes”, esta se tratava de “uma instituição que competia suspender os direitos políticos e/ou determinar o exílio durante anos aos cidadãos reconhecidamente considerados como perigosos para Atenas” (FIGUEIRA, 2008, p. 44).

Dessa forma, aqueles que colocavam em risco a democracia ou eram considerados “inimigos da democracia” tinham seus direitos de cidadãos cassados, sendo essa uma maneira

---

<sup>10</sup> Bulé, assembleia encarregada de elaborar projetos de lei. Infopédia. Dicionário Porto Editora. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$bule](https://www.infopedia.pt/$bule)>. Acesso em: 11 de Abr 2017.

de assegurar o papel do governo no sentido de garantir suas normas e leis para todos os indivíduos<sup>11</sup>.

Os cidadãos atenienses, no entanto, permaneciam sempre observantes das leis pra que estas fossem cumpridas, por terem a “consciência de que a desordem ou a anarquia convinha aos que odiavam a democracia e a queriam destruir” (FERREIRA, 1989, p. 173).

Além disso, Clístenes ampliou e fortaleceu as Assembleias, que aconteciam na ágora, nome que se dava às praças públicas na Grécia antiga onde os cidadãos se reuniam uma vez por mês para tomar decisões, aprovar, modificar e discutir leis ligadas à vida da cidade (*pólis*). A Assembleia tornou-se, portanto, uma das maiores características da democracia antiga, não sendo possível falar em democracia nas suas origens sem cita-la, tendo em vista o seu grau de importância para aquele sistema de governo.

Como pode ser observado, parte da descrição deste processo histórico possibilita compreender, de alguma forma, como os gregos se organizaram politicamente para enfrentar seus problemas sociais no meio a permanentes contradições de classe. E nesse contexto, pode se verificar como as reformas implementadas pelos arcontes, seus avanços e retrocessos, além de refletirem a realidade concreta da sua época, foram aos poucos subvertendo a ordem daquela sociedade sem, entretanto, serem capazes de produzir uma revolução capaz de tornar os homens, efetivamente iguais. Isto é, reformas que, apesar de terem contribuído em determinados momentos para distribuir terras entre a comunidade grega, não se constituiu em uma “ruptura radical” – condição que seria *Sine Qua Non* para considerar-se uma revolução transformadora, tanto do modelo de estrutura social vigente, quanto dos privilégios e costumes dos nobres, das elites *aristoi*.

Dentre as ações empreendidas no processo de constituição da democracia em Atenas, a análise realizada nos permite observar que levando-se em consideração o período histórico, a divisão das terras praticada sob a regência de Psístrato, pode ser considerada como uma ação próxima da ansiada transformação de natureza revolucionária, apesar de que este ato, para além da filantropia ou do altruísmo, foi motivado, não por uma filosofia emancipatória, e sim pela leitura de cunho ideológica, de que Psístrato “não queria o povo na cidade, mas sim espalhado pelos campos, e se todos tivessem o suficiente para viver, se estivessem ocupados

---

<sup>11</sup> De acordo com o Finley (1988, p, 85 grifos do autor) o ostracismo, o chamado *graphéparanomom*, e o formal escrutínio popular dos Arcontes, gerais e de outras autoridades eram todos apresentados deliberadamente como dispositivos de segurança, fosse contra o excessivo poder individual (e a tirania potencial), fosse contra a corrupção e o mau procedimento, fosse ainda contra a precipitação impensada na própria assembleia.

com seus próprios negócios, não iriam querer e nem teriam tempo para se imiscuir nos negócios do Estado” (ARISTÓTELES, 2004, p. 267).

Entretanto, contrariamente às motivações de Psítrato, talvez seja possível afirmar aqui que as políticas de Clístenes aproximaram-se mais de um ideal revolucionário, à medida que estas foram em parte motivadas pelos anseios das classes populares que reivindicavam maior participação nas decisões políticas. Situação política esta, que, dentre outros aspectos, terminou obrigando ao arconte Clístenes a instaurar no regime democrático mecanismos que ampliaram os direitos que incluíram a garantia da participação dos homens não escravos nem estrangeiros, nos assuntos políticos. Isto considerando que para Clístenes a liberdade passou a significar “o reinado da lei e participação no processo de decisões” (FERREIRA, 1989, p. 173).

É importante destacar, também, que Clístenes tratou de fazer com que as leis promulgadas em seu regime fossem cumpridas por meio da adoção de dispositivos capazes de garantir a exequibilidade dos códigos e normas, tal como a instituição do ostracismo que, em tese deveria ter contribuído para manter o regime democrático protegido, particularmente, dos aristocratas. Classe que nunca aceitou de bom grado a criação deste regime político por causa dele ter, objetivamente, diminuído as suas regalias.

No entanto, mesmo considerando tratar-se de mudanças relevantes para aquela época, pode-se concluir que no contexto estrutural societário ateniense manteve-se inalterada a constituição das classes sociais durante todo o período regido pela ordem democrática grega, a favor dos nobres *aristoi*, em detrimento dos escravos. Classe esta que sempre constituiu a base do modo de produção em Atenas, e que nunca gozou de direitos previstos no regime democrático (nem de nenhum outro regime que o antecederia).

Portanto, a escravidão sempre foi para os gregos como uma condição natural da existência, sempre justificada por meio da ideologia dominante legitimadora do sistema, tal como, por exemplo, fora explicitamente mencionado por Cotrim (2001, p.54) onde o autor cita em sua obra, Aristóteles para quem, fiel a sua nobre extirpe, “uns nascem para serem escravos para que os homens livres possam gozar de um modo mais nobre de vida”.

Juridicamente os escravos eram coisas sem quaisquer direitos ou garantias: não podiam possuir bens, nem constituir família legal, nem conservar os filhos junto de si. Equiparados a animais ou a ferramentas automoventes e sujeitos à compra e venda, faziam parte do tipo a que se costuma dar o nome de <escravo-mercadoria>. Uma coisa, no entanto, é o estatuto jurídico do escravo em Atenas e outra a sua situação real e a vida que efetivamente levava e lhe era permitido levar. Aí as coisas mudam um pouco. Os escravos públicos, pertença da própria *pólis*, além de utilizados em diversos trabalhos manuais, uns – o corpo dos arqueiros citas – tinham a seu cargo o policiamento da cidade, com todo o peso que tal fato implica, inclusive

autoridade sobre os cidadãos; outros, em número considerável, trabalhavam como funcionários nos diversos órgãos e edifícios da *pólis*: arquivos, armazéns, tesouros públicos, arsenais da marinha. Num sistema em que a quase totalidade dos magistrados e dos elementos dos diversos órgãos mudava anualmente, esses escravos constituíam a garantia de continuidade governativa. Sem eles, a Constituição de Atenas, tal como era, possivelmente não teria podido funcionar (FERREIRA, 1989, p. 176-177).

É com base nesse referencial teórico sobre o surgimento da democracia no mundo ocidental e seus desdobramentos, que é possível afirmar dialeticamente que, fiel à natureza contraditória e conflitante da civilização humana, a construção do projeto democrático grego não pode ser entendido como fruto e resultado de um processo histórico linear e monolítico, capaz de ser resumido em um só ato, mas como uma complexa história que trilhou caminhos diversos, com momentos de avanço, crises e retrocessos nos campos, econômico, político, social e cultural. Sustentado por uma organização social hierarquicamente estabelecida nas suas relações de poder cujo regime pode ser mais bem caracterizado, em síntese, como “uma aristocracia alargada” (Ferreira *apud* V. Ehrenberg, 1989, p. 175), mais do que uma efetiva democracia propriamente dita.

### 1.3 Estrutura e funcionamento do Regime Democrático na Grécia antiga

Antes de serem instituídas as primeiras organizações democráticas na Grécia antiga, as *polis* gregas encontravam-se estruturadas, em termos gerais, pelos seus respectivos reis (*basileus*), um grupo de conselheiros constituído por nobres *aristoi* e uma Assembleia (*Eclésia*) constituída por nobres e soldados capazes de adquirir por si mesmos as suas próprias armas, os quais se reuniam em praças públicas (*ágoras*) para debater e deliberar de forma democrática sobre assuntos inerentes à população.

Com o tempo, as *eclésias* foram divididas em duas seções, sendo uma delas a dos *gerontes* (anciões) também pertencentes à nobreza e cuja exigência para participarem seria alcançar os 50 anos de idade, sendo que a expectativa de vida na época variava entre 35 e 40 anos de idade.

Posteriormente, no contexto da história de mais de 460 anos de construção da forma de governo grega, vários foram os mecanismos criados e utilizados para garantir o exercício das funções políticas de parte do povo considerado apto a exercer este tipo de atividade social.

Tal como descrito e analisado no item anterior, pode se afirmar que a sociedade grega foi assentada num regime de produção escravocrata e uma organização social hierarquizada baseada em classes sociais de cunho étnico-racial, dominada pelos *aristocratas*, a qual, ao

entrar em crise econômica e social por volta dos séculos VII e VI a.C., e como resultado de constantes reivindicações dos *metecos* considerados, até então, como uma “classe inferior”, foram promovidas uma série de reformulações institucionais que procuraram amenizar e até aplainar as contradições sociais existentes naquele momento histórico, resultando daí o surgimento, na cidade de Atenas, dos primeiros ideais de organização democrática.

Esta conjuntura, associada à elevação das demandas econômicas, sociais e, inclusive militares, do povo grego, implicou, em sua totalidade, na necessidade de reformular o sistema de governo vigente, a começar pela transformação das *poleis* em cidades autônomas e soberanas, a reestruturação dos conselhos de nobres e o fortalecimento das *eclésias*, à medida que os seus respectivos reis (*basileus*) perdiam gradualmente o seu poder, tal como ocorreu em Atenas, considerada o berço da democracia dessa civilização, onde terminaram sendo criados conselhos de representantes (*arcontados*), cujos membros, tal como citado no item anterior, foram denominados de *arcontes* (do grego *arkhon* – o responsável por um *arkhê*, “cargo”, *etes* – aquele que faz a ação, ação de governar).

A função destes conselhos, objetivamente, era dar direção política ao povo, e foram sendo progressivamente constituídos por membros com nomeações e funções diferentes. Nesse sentido:

Os mais antigos e poderosos cargos políticos foram o do rei Arconte, do polemenco e do arconte. O primeiro cargo era o de rei, sendo tradicional, enquanto o cargo de polemenco foi o primeiro acrescentado a este devido à incompetência de alguns reis na guerra; foi desta maneira que eles foram mandados para Ião em uma crise. O último dos três cargos era o de arconte (ARISTÓTELES, 2004, p. 256).

Depois da morte do rei Codro ou Codrus (1089-1068 a.C.), seu filho Medonte que governou Atenas entre 1069 e 1049 a.C. tornou-se o primeiro arconte, cujo cargo foi inicialmente vitalício e hereditário. Este cargo perdurou ao longo de 209 anos.

O Arconte polemenco, como comandante militar, era indicado pela *Eclésia*, sendo posteriormente eleito anualmente, para administrar, além das atividades militares, as celebrações religiosas da *polis*.

A partir do ano 683 a.C. os poderes do governo grego passaram de um, para nove membros cuja nomeação tornou-se anual. O primeiro a ser nomeado recebeu a designação de “arconte epônimo”, o segundo, o “arconte rei” que passou a ter funções exclusivamente religiosas; o terceiro, o arconte polemenco, que continuou a exercer o comando militar, enquanto os restantes, os “arcontes menores”, em número de seis, se dedicaram a atuar como juizes que presidiam os tribunais populares (*Helieia*).

Além de criar leis, Aristóteles, em a “Constituição dos atenienses” (2004) cita que estes arcontes se reuniam no *Tesmoteteo* para definir a gravidade dos problemas de ordem jurídica/criminal, definir as datas das audiências, o número de jurados escolhidos do povo, julgar e deliberar sobre crimes cometidos<sup>12</sup>.

Durante o governo de Sólon (638-558 a.C.) estavam estabelecidos dois conselhos, sendo que o primeiro, formado por ex-arcontes, denominava-se de “Areópago”, cujas atribuições eram as seguintes:

[...] tinha a seu cargo a proteção das leis, dever que lhe era imposto constitucionalmente, mas na realidade exercia a administração da maior e mais importante parte do governo da República, aplicando castigos corporais e multas sumariamente a todos os cidadãos cuja conduta não fosse perfeita. Foi por uma consequência natural dos fatos que os Arcontes eram eleitos entre as classes de posição elevada, enquanto que o Areópago era composto de pessoas que já tinham desempenhado a função de Arconte. Por tal motivo, o lugar de membro do Areópago foi o único que continuou sendo vitalício até os nossos dias (ARISTÓTELES, 2017, p. 2).

O segundo conselho, também restrito aos nobres, era conhecido como “Bulé”. A constituição e funcionamento das bulé ou “boulai” gregas foram dadas a conhecer em obras como a *Iliada* de Homero e mais especificamente na Constituição dos Atenienses, de Aristóteles, redigida por volta do ano 330 a.C.

Sendo desconhecida a sua origem, a mais citada das boulai é a ateniense criada por Solon (638-558 a.C.) no século VI a.C.. Arconte conhecido por promover importantes reformas políticas, constituiu uma bulé formada por 400 membros, sendo 100 representantes de cada uma das 4 tribos ou classes censitárias existentes na época.

Conhecida como “Conselho dos Quatrocentos”, cada um dos quais era escolhido nas suas respectivas tribos em um sorteio anual entre os homens livres com mais de 30 anos de idade, denominados de “buleutas”.

O objetivo desse conselho, dentre outras funções, era preparar e organizar os trabalhos da Assembleia do povo, a *eclésia*, e, nesse contexto, Solon assinou ao Conselho do Areópago o dever de inspecionar as leis, agindo como anteriormente, de guardião da constituição em geral, bem como inspecionar “todos os assuntos referentes à República, na maioria das matérias, aplicando penas aos que as violavam, tendo amplos poderes para impor multa ou castigos corporais” (ARISTÓTELES, 2017, p.4).

---

<sup>12</sup> Aristóteles, em “*A Constituição de Atenas*” (2004) conta em detalhes sobre as três grandes instituições.

Posteriormente, Clístenes (565-492 a.C.) elevou o número de membros da Assembleia para 500 membros devido a um novo recenseamento que transformou as quatro tribos anteriores em dez, das quais eram escolhidos 50 membros.

Segundo Aristóteles (2017), o denominado Conselho dos 500, tornou-se famoso pelo seu caráter democrático e por ter sido a ele atribuído o caráter de um órgão de governo com funções deliberativas, administrativas e judiciais, onde cujos membros deviam submeter-se a um rigoroso exame sobre sua idoneidade eram isentos do serviço militar, ocupavam um lugar especial nos teatros, tinham o direito de ser julgados pelos seus pares e, além disso, recebiam um pagamento de 5 “óbolos”. Para participar da *Bulé*, cada cidadão ateniense exerce o cargo por duas vezes ao longo da sua vida.

Em relação à dinâmica de trabalho da *Bulé* devido ao acúmulo de conflitos entre os cidadãos, esta foi dividida na época de Clístenes em dez comissões chamadas “pritanias”, cada uma delas composta por 50 membros. A *Bulé* tinha uma presidência rotativa, a “pritania” com duração de um mês ateniense, a qual era sucessivamente assegurada pelos “buleutas” de uma tribo. O mandato do “buleuta” era anual, e o ano ateniense constava de 10 meses, pelo que todos os “buleutas” tornavam-se “pritano” pelo menos uma vez durante a sua participação na *Bulé*.

Ainda de acordo com Aristóteles (2017), o principal papel da *Bulé* era recolher propostas de lei, estudá-las e definir a ordem do dia para a realização de outro conselho, a “*eclésia*”, onde tais propostas deveriam ser avaliadas e deliberadas.

Não havendo “concorrência” entre as atribuições da *Bulé* e a *Eclésia*, cada uma destes órgãos detinha poderes e objetivos bem definidos.

A *eclésia*, equivalente a uma Assembleia popular, era o espaço público onde eram avaliados e deliberados praticamente todos os problemas da *polis*.

Neste espaço podiam participar todos os cidadãos livres, homens livres, maiores de 18 anos, nascidos em Atenas que fossem selecionados para o exercício do dever público por meio da realização de um sorteio, espécie de loteria onde todos aqueles que poderiam ser eleitos detinham a mesma chance de serem indicados. Desta forma “um cidadão comum tinha uma boa chance de ser escolhido por essa loteria pelo menos uma vez na vida para servir como o funcionário mais importante a presidir o governo” (DAHL, 2001, p. 22).

Conforme Ferreira (1989, p.172) a Eclésia foi fortalecida com Sólon e Clístenes, e se tornou em Atenas, o “coração do sistema democrático”, onde as decisões continuaram a ser tomadas pelo voto da maioria simples<sup>13</sup>, daqueles que estivessem presentes.

Neste ambiente, a participação era direta, não representativa, pois se considerava uma forma horizontal de participação política, ou seja, onde não havia intermediações ou representantes, e a *polis* “não confiava a outrem a sua representação e a resolução dos seus problemas” (FERREIRA, 1989, p. 172).

Vale destacar que esta forma de participação, direta, foi uma característica importante das origens da democracia grega, diferente dos princípios de participação política contemporânea, onde prevalece a representação política estabelecida por meio do sufrágio eleitoral, e cuja justificativa pode ser encontrada no argumento do crescimento da população e, conseqüentemente, na complexidade da sua organização social.

O comparecimento à Assembleia soberana era aberto a todo cidadão, e não havia burocracia ou funcionários públicos, exceto uns poucos escrivãos, escravos de propriedade do Estado que faziam registros. O governo era assim “pelo povo”, no sentido mais literal. A assembleia, que detinha a palavra final na guerra e na paz, nos tratados, nas finanças, na legislação, nas obras políticas, em suma, na totalidade das atividades governamentais, era um comício ao ar livre, com tantos milhares de cidadãos com idade superior a 18 anos quantos quisessem comparecer naquele determinado dia. Ela se reunia frequentemente durante o ano todo, no mínimo quarenta vezes, e, normalmente, chegava a uma decisão sobre o assunto a discutir em um único debate, em que, em princípio, todos os presentes tinham o direito de participar, tomando a palavra. *Isegoria*, o direito universal de falar na Assembleia, era algumas vezes empregado pelos escritores gregos como sinônimo de “democracia” (FINLEY, 1988, p. 31, grifo nosso).

Certos do direito à fala na Eclésia, os cidadãos debatiam diversos assuntos. Mas, sobre este direito vale destacar uma interessante observação feita por Finley (1988). Este autor cita a importância do domínio da arte da oratória entre os participantes das assembleias, pois “há evidências que poucos realmente exerciam o direito de falar na Assembleia, que não tolerava dispares” (1988, p. 36). Desta maneira, os cidadãos que participavam da Eclésia deveriam ser, “por excelência”, demagogos, “no sentido neutro da palavra de condutor do povo” (FERREIRA, 1989, p. 180).

Sendo assim, esperava-se na Eclésia que todos os membros contassem com uma perícia técnica na arte da oratória e na prática política, apesar de saber que tais conhecimentos e habilidades geralmente eram aprendidos e exercidos, basicamente, por aqueles que

---

<sup>13</sup> Maioria simples é a proporção matemática onde o total de votos é maior que a metade do total de votos presentes.

possuíam estudo - os nobres- (junto a filósofos e sofistas). Condição esta fundamental para surgirem os “vencedores” das “batalhas orais” devido a contarem com maior e melhor poder de argumentação para, conseqüentemente, conseguir convencer os outros cidadãos da validade dos discursos apresentados.

Assim, os cidadãos que detinham mais estudo, conhecimento e capacidade para colocar o mesmo em prática no campo da oratória e da política, terminavam apresentando vantagens significativas em relação aos cidadãos do campo, os quais geralmente perdiam os debates, sentindo-se desencorajados a se pronunciar (CUNHA, 2009), motivo pelo qual, dentre outros, normalmente a composição da Eclésia “tendia mais para o lado dos homens mais idosos e dos mais ricos” (FINLEY, 1988, p. 67).

Em termos de funcionamento, a Eclésia era organizada pelo Conselho dos 500 e presidida pelo epístata, que também era responsável pela condução das sessões da *Bulé*.

Na prática, os problemas a serem debatidos na Eclésia eram formulados pelos *buleutas*. Estes os entregavam ao *pritano* em exercício para serem discutidos e definidos em conjunto. Uma vez feita à lista de prioridades a serem debatidas na Eclésia, esta era convocada para uma sessão onde tais problemas seriam avaliados e deliberados, dentro do contexto das leis vigentes.

Posteriormente, a *Bulé* verificava se as leis e decretos promulgados pela *Eclésia*, oriundos dos problemas debatidos e deliberados, para efetuar eventuais emendas e adições, não atentavam contra as leis fundamentais da *polis*.

Importante ressaltar aqui, que a *Bulé* não tinha poder para bloquear ou anular leis promulgadas pela *Eclésia*, permanecendo esta sempre soberana nas suas decisões e funcionando como órgão de última instância (ARISTÓTELES, 2017).

#### 1.4 Aspectos críticos da estrutura e funcionamento da democracia ateniense

Mesmo com o direito de frequentarem a *ágora* os cidadãos pertencentes às classes populares, autorizados a participarem das decisões, vivenciaram naquele período uma falsa constatação de poder, pois de acordo com Cunha (2009) quem tinha de fato seus poderes aumentados eram os oradores que utilizavam-se de seus discursos para sensibilizarem os pobres.

---

Pois em vez de serem verdadeiros condutores do povo, “aconselhando-o e indicando-lhe o caminho da prudência, do bom senso e da razão, deixavam-se arrastar pelas suas vontades, quando não incitavam mesmo as suas inclinações e caprichos” (FERREIRA, 1989, p.181). Sendo assim, “os ricos perceberam que era possível controlar os pobres dando-lhes um poder simbólico, não efetivo” (CUNHA 2009, p.50).

Desta maneira, a trajetória da democracia grega foi marcada por contradições cuja marca ideológica começa a ser compreendida no próprio sentido/significado etimológico atribuído à palavra Democracia, como sendo o “governo do povo”. Forma de governo que praticou formas de “inclusão excludente” da população, à medida que, se é verdade que os mecanismos estabelecidos permitiam o ingresso à política, surgiram procedimentos que, no campo da formação e da produção simbólica, parecem ter-se constituído em exemplares processos de exclusão balizados pelos argumentos da incompetência e do desencorajamento à participação do governo e das decisões políticas.

Isto somado ao fato do regime contar com a legitimação da escravidão como condição natural da existência de pessoas não nascidas da etnia *aristoi*. Fato este contraditório e limitante do exercício da efetiva democracia, o qual poderá ser estudado em profundidade na obra de Aristóteles “*Política*”, na qual o filósofo afirma que a submissão e obediência de alguns homens além de necessária é útil, enquanto cabe a outros comandá-los.

Segundo Aristóteles (2001) o ser animado (seres vivos) é composto em “primeiro lugar de uma alma e de um corpo, e dessas partes, a primeira está destinada, por natureza, a comandar, e a outra a ser comandada” (2001, p.60). Desta forma, certamente a discordância de Aristóteles quanto à forma de governo democrático se justifique por meio do que ele considerava como sendo natural (da própria natureza); a escravização e o domínio de um homem em detrimento de outro, comparando o escravo a um animal, o que se afirma nos dizeres abaixo:

[...] o uso dos escravos e o dos animais não é muito diferente: com seu corpo, ambos atendem ao serviço das necessidades da vida. A própria natureza desejou dar características distintas ao corpo dos homens livres e ao dos escravos, dotando alguns com a força adequada ao trabalho a que são destinados, e outros, com uma compleição inteiramente inadequada para esse tipo de trabalho, porém úteis na vida civil, tanto na arte da guerra quanto da paz (ARISTÓTELES, 2001, p. 61 - 62).

Contudo, em meio aos fatores limitantes da democracia ateniense, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 953), afirmam que “indubitavelmente o regime democrático ateniense apresenta muitos aspectos positivos, ainda hoje merecedores de consideração”. Aspectos que representaram avanços importantes naquele período acerca da participação dos cidadãos nas

decisões políticas. De acordo com Finley (1988, p.41) Aristóteles acreditava que “o homem, por natureza, não era apenas um ser destinado a viver em uma Cidade-Estado, mas também um ser de família e um ser da comunidade”.

Desta maneira, um ser da comunidade não poderia faltar com as suas obrigações de cidadão, adotando uma postura apática frente aos acontecimentos da *pólis*. Por isso dentre as várias reformas realizadas em Atenas uma das medidas pretendia, especificamente, combater a apatia dos cidadãos quanto aos eventos que diziam respeito aos interesses da cidade, qual seja, “quando houver uma guerra civil, na cidade, aquele que não lutar em um dos dois lados será destituído de direitos civis (*atimia*) e de toda participação nos assuntos governamentais” (FINLEY, 1988, p.41).

Este, a nosso ver, é um ponto de avanço importante daquele período que nos faz refletir sobre a contemporaneidade e seus traços de apatia e ignorância frente aos problemas de ordem pública. Pois ao contrário dos gregos que lutavam contra a postura apática dos seus cidadãos, vivenciamos hoje uma grande desmotivação por parte dos cidadãos em participar efetivamente das decisões ou até mesmo em debaterem assuntos referentes à política.

O que nos parece é que o sentimento de cidadania se aflora somente em períodos eleitorais, dentro de um regime de governo de representação política, onde se escolhe um representante, e após o processo de escolha, não se percebe cobrança ou fiscalização do trabalho realizado por aquele que foi eleito.

As causas desta apatia política na contemporaneidade, segundo Felix e Machado (2010), se devem às diretrizes econômicas globais que se utilizam da individualização para conter e controlar as iniciativas de resistências populares, por meio da desarticulação ideológica, da dispersão dos movimentos sociais organizados e do esforço ao desinteresse individual e coletivo pela participação na vida social e política. Fenômeno este que de igual maneira é descrito por Lênin em, *Como Iludir o Povo* (1979), por meio da desigual distribuição dos recursos políticos (dinheiro, meios de comunicação, educação), que é determinada pela própria desigualdade socioeconômica estrutural do capitalismo<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> De acordo com Cáceres (1999, p. 268) por capitalismo se entende uma economia e sociedade com as seguintes características: os meios de produção (terras, indústrias, máquinas, matérias-primas) são propriedade privada de uma classe social chamada burguesia; o trabalho dominante é o assalariado; a economia é de mercado; isto é, a maioria dos produtos é feita para transformar-se em mercadoria; emprega-se predominantemente a energia mecânica na produção; existe uma clara e extensa divisão do trabalho e cada trabalhador participa da realização de apenas uma parte do produto final, com o objetivo de produzir mais em menos tempo; há uma crescente urbanização, com o desenvolvimento das cidades e o aumento de trabalhadores na indústria e no comércio, em prejuízo da agricultura e da pecuária.

E é neste contexto capitalista que se insere o sistema educacional (objeto principal do nosso estudo), onde as políticas criadas para o setor de acordo com Batista (2011, p.06) se adequam às exigências do mundo do trabalho organizando onde o trabalho pedagógico é realizado de forma rígida, “hierarquizada e centralizada, a fim de assegurar a disciplina necessária à vida social produtiva”.

Fato este que pode ser afirmado, tomando como referência a análise realizada por Althusser (1985), em “*Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*”, onde a educação é colocada como um aparelho ideológico. Para o autor a escola é um instrumento de reprodução da ordem capitalista, pois esta toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (ALTHUSSER, 1985).

Neste sentido, além da escola Althusser distingue outros Aparelhos Repressivos de Estado a saber: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. E cita outros aparelhos que além da Educação são considerados Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que ele inúmera da seguinte forma,

AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); AIE familiar; AIE jurídicos; AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); AIE sindical; AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc); AIE cultural (Letras, Belas-Artes, desportos etc) (ALTHUSSER, 1985, p. 43-44).

E ao que nos parece é justamente ancorado nesta lógica que a escola se torna um ambiente onde é possível observar práticas autoritárias, hierarquizadas sem nexos com processos democráticos o que torna o trabalho, a nosso ver, pautado em práticas individualistas, fragmentado e desarticulado das questões políticas e sociais.

No entanto continuando a nossa análise acerca dos pontos positivos da democracia ateniense, deve se dar importância à educação, pois os gregos tinham um ideal de formação que não se centrava exclusivamente no treinamento físico e na preparação militar<sup>15</sup>, mas sim em um sistema educativo que visava o desenvolvimento harmônico das faculdades (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010).

A *paideia* “formação” ateniense, tinha como objetivo o “desenvolvimento das virtudes morais, do sentido de responsabilidade cívica, de identificação madura com a comunidade,

---

<sup>15</sup> Na época clássica, Atenas e Esparta tinham, tipos de educação sensivelmente diferentes. Entretanto nos primórdios a educação tinha, em ambas as cidades, por finalidade a preparação do cidadão para a defesa do seu país, era um ensino militar que incluía os exercícios físicos que tinham como objetivo adestrar no manejo das armas os futuros defensores da polis (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010).

suas tradições e valores” (FINLEY, 1988, p.42). Para os atenienses, a educação se dava também por meio das *Eclésias* através da participação e escolhas realizadas que contribuíam de forma importante para o aprendizado dos cidadãos por meio das questões políticas e o desenvolvimento da capacidade de avaliação dos debates (FINLEY *apud* MILL, 1988, p. 43).

Ainda, segundo o autor supracitado:

[...] apesar dos defeitos do sistema social e do código moral da Antiguidade, a prática da *Discatéia* e da *Eclésia* [Assembleia] elevava o padrão intelectual do cidadão ateniense médio de uma forma bem mais eficiente do que qualquer exemplo já conhecido em outro agrupamento humano, antigo ou moderno (...). Ao exercer essas funções, ele é levado a ponderar sobre interesses que não são seus: a ser guiado, em caso de reivindicações conflitantes, por outra regra que não seja a de suas tendências pessoais; a aplicar, a cada passo, princípios e máximas que tenham por princípio de existência o bem comum; e em geral encontra, associadas a ele, no mesmo trabalho, mentes mais familiarizadas do que a sua com essas ideias e ações, cujo estudo fornecerá razões para sua compreensão e estímulo ao seu sentimento pelo interesse comum. (FINLEY *apud* MILL, 1988, p. 43)

Pode-se examinar por meio dos processos de criação da democracia, bem como de suas características, que existiram ao longo da história, diversas tentativas de descentralização do poder político por meio das leis (códigos) criadas pelos arcontes (legisladores), medidas essas que foram abrindo caminho para que se instaurasse o regime democrático.

Entretanto, de acordo com os fatos apresentados, as várias reformas realizadas em Atenas não foram capazes de agradar toda a população, o que pode ser explicado devido à estratificação social<sup>16</sup>, suas discrepâncias e mazelas, já existentes naquele período. Observação esta que é corroborada por Neto (1997, p.02) ao explicar que “a democracia na forma como foi evidenciada, traz em si um conjunto de contradições que redundou numa maior ou menor incorporação da população ao jogo democrático”.

As crises em Atenas deram-se, em muito, devido ao esforço das elites minoritárias para se manterem no poder, bem como para manterem seus interesses, mesmo que para isso fosse necessário dar às classes populares maiores poderes, ou melhor dizendo, a sensação de terem maiores poderes, como foi observado por Cunha (2009) na citação realizada anteriormente, *ao povo lhe fora oferecido um poder simbólico e não efetivo*.

E é com base nestes fatos que a hipótese da existência de uma “aristocracia alargada” se torna confiável, uma vez que os *aristoi* cederam alguns privilégios às classes inferiores, mas não de maneira a igualá-los, e sim com a intenção de amenizar as crises existentes.

---

<sup>16</sup> De acordo com Oliveira (1991, p.62) a estratificação social indica a existência de diferenças, de desigualdades entre as pessoas de uma determinada sociedade. Ela indica a existência de grupos de pessoas que ocupam posições diferentes.

É importante destacar, também que o regime democrático se tornou alvo de críticas, feitas por grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles<sup>17</sup>, que se opunham seriamente ao sistema democrático, por suporem que “o povo, e mais especificamente os pobres não tinham as mínimas condições para exercerem cargos que exigissem tomadas de decisões” (PIERINI, 2008, p.129). Tal entendimento é confirmado por outros autores acerca do que seria a forma de governo democrático.

Igualmente clássico é o argumento com o qual o fautor da oligarquia e em seu encalço o fautor da monarquia, condenam o Governo Democrático: ‘não há coisa... mais estulta e mais insolente que uma multidão incapaz’. Como pode governar bem ‘aquele que não recebeu instrução nem conheceu nada de bom e de conveniente e que desequilibra os negócios públicos intrometendo-se sem discernimento, semelhante a uma torrente caudalosa’?. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998 *apud* HERÓDOTO, 1988, p.230).

Do que nos fora revelado até aqui, acerca dos eventos que pretendiam favorecer a implantação e efetivação do regime democrático em Atenas, destaca-se o empenho da parte de alguns representantes da elite minoritária daquela sociedade, no sentido de se fazer estabelecer uma paridade de direitos e de participação mais extensiva aos demais constituintes daquela mesma sociedade, nas questões e tomadas de decisões daquilo que diziam respeito aos seus interesses.

Por sua vez, nos são revelados, também, uma série de conflitos de interesses entre as classes sociais que constituíam a *pólis*, e que em muitos momentos, se transformaram em fatores impeditivos que levasse a cabo as pretensões constantes nos princípios da isonomia e participação.

Sendo, portanto, paradoxal seus significados, nos possibilitando identificar alguns questionamentos interessantes sobre as incongruências existentes, o que pode ser demonstrado por intermédio da obra de Cunha (2009) intitulado “*O nascimento da democracia ou política e oralidade helenas*,” no qual o autor em epígrafe ressalta a existência de continuidades entre a forma de governo democrático e à tirania, qual seja, “como entender, como ordenar pelo

---

<sup>17</sup> Sócrates, Platão e Aristóteles, foram grandes filósofos que viveram em Atenas. Foram autores de obras que influenciaram não apenas o momento histórico em que viveram, mas também o próprio desenvolvimento da Filosofia e da Ciência. A preocupação desses filósofos era trazer para o centro de suas indagações o HOMEM como ser capaz de produzir conhecimento através do desenvolvimento de sua Moral. Acreditavam, portanto, que o conhecimento – a filosofia – tinha uma função social, e por isso, consistia na formação de cidadãos como tarefa indispensável para a transformação da sociedade. Fonte: Disponível em História Digital <<http://www.historiadigital.org/artigos/socrates-na-construcao-da-democracia-grega/>>. Acesso em: 16 de Abr. de 2017.

pensamento uma situação na qual [...] luta-se contra a tirania, mas ao tirar-lhe do poder se exercita as suas práticas, mascaradas apenas por um nome?” (CUNHA, 2009, p. 37).

Ainda, segundo o entendimento deste autor:

[...] tratava-se apenas de reorganizar a sociedade de modo a controlar essa força que poderia tornar-se contrária e possivelmente revolucionária no sentido de ela transformar a sociedade em seu favor, acabando com o domínio cultural, material e militar desses [dos] proprietários de terra (CUNHA, 2009, p. 45, grifo nosso).

A história de Atenas pode ser considerada complexa, onde os processos ocorridos não se deram de forma linear, mas baseados em conflitos e interesses das classes existentes naquele período. No entanto, deve se reconhecer que são muitos os motivos para que se considere a Grécia como a origem da cultura ocidental, pois sua literatura, as artes e principalmente a filosofia e suas práticas políticas continuam influenciando boa parte do mundo (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1998).

Desta maneira, concordamos com Perry (2015), que afirma que os defeitos da democracia ateniense não devem levar-nos a subestimar as suas extraordinárias realizações, pois foi através deste sistema político que se incorporou o princípio do Estado Jurídico, um governo não baseado na força, mas em leis discutidas, planejadas, emendadas e obedecidas por cidadãos livres.

Em continuidade a sua linha de pensamento o autor supracitado afirma que:

[...] pela primeira vez, surgiram indagações sobre a natureza e o propósito do governo, analisaram-se racionalmente as instituições políticas, especulou-se sobre a justiça e a natureza humana e discutiram-se os méritos das várias formas de governo. É à Grécia que remontam a ideia de democracia e todas as suas implicações – a cidadania, as constituições, a igualdade perante a lei, o governo da lei, a discussão racional, o respeito ao indivíduo e a confiança na inteligência humana. (PERRY, 2015, p. 54-55).

Porquanto, pelos apontamentos feitos pode-se inferir que a Grécia deu uma parcela de contribuição inegável para o desenvolvimento da democracia.

### 1.5 Antecedentes históricos da instauração do Império Romano

Em busca da compreensão da democracia antiga poderíamos ser levados a caminhos que dão conta de toda história, porém o caminho percorrido neste trabalho é somente um recorte daquilo que nos dará base para compreendermos a complexidade dos fatos que se refletem em muito na contemporaneidade.

E, para seguirmos é importante entendermos, mesmo que de forma sucinta, a importância histórica do Império Romano, em especial a República Romana, que de acordo com Dahal (2001) foi introduzida mais ou menos na mesma época em que surgiu na Grécia o Governo Democrático. E da mesma maneira, é importante a compreensão dos principais fatos que levaram ao declínio da civilização grega e, portanto, ao fim dos ideais democráticos fundados em Atenas.

O declínio da civilização grega ocorreu após as continuas guerras ocorridas na Grécia. Os gregos e suas cidades-estados, em muitas guerras, lutaram lado a lado, como por exemplo, contra os Persas, quando os seus interesses eram comuns. Como nas Guerras Médicas ou Guerras Greco-Pérsicas<sup>18</sup>, período este onde foi formada a Liga de Delos, o que de acordo com Arruda (1976) foi uma liga militar organizada por Atenas durante as Guerras Médicas que tinha como objetivo defender as cidades gregas do ataque persa.

Apesar da rivalidade entre Atenas e Esparta, alimentada por fatores políticos e culturais, ambas se aliaram durante as Guerras Médicas com o objetivo de resistirem à tentativa do imperador Dario de invadir a Grécia. Esta guerra foi motivada pela disputa para se ter o controle do comércio marítimo no mar Egeu e pela revolta das cidades gregas da Ásia contra o domínio do Império Persa na região (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Contudo, foram os próprios conflitos internos que levaram a Grécia a sucumbir, no período clássico por meio das lutas fratricidas<sup>19</sup>. A razão para os enfrentamentos entre Atenas e Esparta, de gregos contra gregos, ao que nos parece, foi motivada em decorrência do crescimento de Atenas, uma vez que, este poder despertou o temor entre os espartanos e das demais cidades que eram suas aliadas (liga do Peloponeso).

Atenas havia se tornado a cidade mais rica, mais bela e mais poderosa de toda Grécia, um verdadeiro império. Num período conhecido como o “século de ouro” ou “século de Péricles”<sup>20</sup> em V a.C.. No conflito entre ambas as cidades estava em jogo, de um lado, “o império marítimo de Atenas e, de outro, o interesse de Esparta em diminuir a força do império ateniense” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p.60).

---

<sup>18</sup> Pedro, Lima e Carvalho (2005), em a “*História do Mundo Ocidental*” contam em detalhes sobre as Guerras Médicas.

<sup>19</sup> Lutas ou guerras entre compatriotas. Fonte: Disponível em Dicionário Online de Português <<https://www.dicio.com.br/fratricida/>>. Acesso em: 11 de Jun. 2017.

<sup>20</sup> Péricles esteve a frente do governo de Atenas por quinze anos (444-429 a.C), realizou obras de reconstrução e modernização da cidade, além de melhorar suas condições de segurança. Ampliou a participação política dos cidadãos, aperfeiçoando o regime democrático. Construiu templos e teatros e estimulou a literatura e a artes (FIGUEIRA, 2008, p. 46).

O resultado desse conflito foi o início em 431 a.C. da maior batalha em solo grego, conhecida como a Guerra do Peloponeso<sup>21</sup> que teve duração até o ano 404 a.C. Ano este em que Atenas foi cercada por Esparta e rendeu-se. A Confederação de Delos (liga de Delos) foi dissolvida, as esquadras que restaram foram entregues aos espartanos. “A ordem democrática foi destruída em Atenas e nas cidades aliadas” (CÁCERES, 1996, p. 77).

Durante esses difíceis anos, Atenas sofreu graves revezes: uma terrível peste assolou a cidade, matando inúmeras pessoas (430 a.C.); seu comércio desestruturou-se, devido a guerra; as ideias democráticas encontravam sérios opositores na aristocracia. Ao final do desgastante conflito, Atenas teve que se submeter à hegemonia de Esparta. A frota marítima ateniense foi, em grande parte, aniquilada e a cidade foi obrigada a abrir mão de suas colônias fora da Ática e a aceitar um governo aristocrático apoiado pelos espartanos (COTRIM, 1999, p. 76).

De acordo com Cáceres (1996) os aristocratas que viviam nas cidades dominadas por Atenas se uniram aos espartanos, se rebelaram e tomaram o poder dos democratas atenienses. O governo formado por estes aristocratas ficou conhecido como a Tirania dos Trinta ou segundo os autores Pedro, Lima e Carvalho (2005) Governo dos Trinta Tiranos. A hegemonia ateniense foi substituída pela a de Esparta que veio a se transformar na potência militar de todo o mundo grego. Os regimes políticos tornaram-se predominantemente oligárquicos em toda Grécia (CÁCERES, 1996).

A *pólis* grega desgastou-se profundamente com essas sucessivas batalhas. O comércio com o exterior, responsável por grande parte da riqueza das cidades-estados, ficou paralisado, assim como o artesanato e agricultura. A pirataria voltou a aparecer nos mares, e a Pérsia tornou a dominar a costa da Ásia Menor. O homem do campo, obrigado a combater constantemente, ficou empobrecido, e a agricultura tornou-se inativa. Valendo-se dessa organização, grandes levas de escravos fugiram, destruindo assim uma das mais importantes fontes de produção da Grécia Clássica (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 77).

As cidades gregas, enfraquecidas, pelas sucessões de guerras, caíram sob o domínio macedônio, em 338 a.C. na Batalha de Queroneia (CÁCERES, 1996). Civilização localizada ao noroeste da Grécia continental, a Macedônia<sup>22</sup> era governada pelo rei Filipe II desde 356 a.C., e não apresentava os mesmos recursos econômicos e culturais das cidades gregas.

---

<sup>21</sup> Tucídides em *A História da Guerra do Peloponeso* (2001) conta sobre os detalhes da guerra de gregos contra gregos. Fonte: História da Guerra do Peloponeso em: <[http://funag.gov.br/loja/download/0041-historia\\_da\\_guerra\\_do\\_peloponeso.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/0041-historia_da_guerra_do_peloponeso.pdf)>. Acesso em: 05 de Jul.2017.

<sup>22</sup> De acordo com Pedro, Lima e Carvalho (2005, p. 62) na Macedônia o monarca era o chefe militar, religioso e judiciário. A terra lhe pertencia, mas ele a distribuía aos nobres, que lhe juravam fidelidade. Tinha na agricultura a base principal de sua economia. Esse trabalho era executado por camponeses livres que arrendavam a terra da nobreza. Na Macedônia quase não havia escravos.

Entretanto, mesmo sendo inferior a Grécia, ao perceber o enfraquecimento das cidades gregas e por nutrir ambições expansionistas o rei macedônio organizou a formação de um poderoso exercito com objetivo de conquistar o território grego (FIGUEIRA, 2008).

De acordo com Figueira (2008) Filipe II conquistou a Grécia em 338 a.C. ainda que Atenas e Tebas tenham oferecido resistência a esta invasão, impôs a sua hegemonia e posteriormente declarou guerra ao império persa que também havia se enfraquecido devido às revoltas internas.

Para atingir o objetivo de derrotar os persas Filipe II formou com as cidades gregas a Liga de Corinto, a qual foi formada por meio das alianças com os gregos que tinham tido as suas cidades tomadas, visto que àquela altura estes já não tinham mais forças para enfrentar a Macedônia. E, aliadas a Filipe II enfrentaram a Pérsia. Contudo, antes de efetuar qualquer ataque, Filipe II foi assassinado em 336 a.C. e seu plano “seria executado pelo filho e sucessor, Alexandre, então com 20 anos de idade”. (FIGUEIRA, 2008, p. 46).

Dando continuidade à política expansionista de Filipe, Alexandre sufocou revoltas em Tebas, Atenas e na região do Peloponeso, impondo totalmente entre os gregos a dominação macedônica. Incansável, partiu com um exército de mais de 40 mil homens em direção ao oriente, obtendo fulminantes vitórias na Ásia Menor, no Egito, na Mesopotâmia e nas regiões da Índia, até o vale do Indo. Em dez anos de lutas, Alexandre expandiu de forma extraordinária o Império Macedônio, que se tornou um dos maiores de toda a Antiguidade (COTRIM, 1999, p. 77).

De acordo com Cotrim (1999) Alexandre morreu na Babilônia, no ano de 323 a.C., vitimado pela malária. Sua morte desencadeou uma grave crise, a inexistência de um sucessor causou disputas entre os generais pelo controle do poder. O Império foi, portanto, partilhado entre os generais de Alexandre, dando início a “quarenta anos de combates, intrigas e assassinatos”, uma vez que foi impossível manter a unidade do Império (FIGUEIRA, 2008, p. 47).

Os combates, intrigas e assassinatos levaram a formação de três reinos: o da Macedônia (incluindo a Grécia antiga), o do Egito e o da Ásia. Esses reinos de acordo com Figueira (2008) foram chamados de reinos helenísticos que foram pouco a pouco conquistados pelos romanos no decorrer dos séculos II a I a.C.

## 1.6 Estrutura e funcionamento do governo romano: A res-pública

Os principais responsáveis pela fundação da cidade de Roma foram os latinos e os etruscos habitantes da Toscana (Etrúria). Roma surgiu no Lácio por volta do ano 1000 a.C. e

se tornou uma cidade desenvolvida devido a sua localização privilegiada, uma vez que se encontrava na passagem que ligava Etrúria à Magna Grécia<sup>23</sup>, onde havia o encontro de povos e culturas diferentes (VICENTINO, 2000).

De acordo com os registros históricos citados por Figueira (2008) a história da origem de Roma é imprecisa, onde muitas das informações sobre sua fundação são lendárias, como a lenda que atribui a criação de Roma aos irmãos gêmeos Rômulo e Remo, descendentes do príncipe troiano Enéias em 753 a.C. Segundo o autor a cidade de Roma existe desde o final do segundo milênio a.C. próximo ao rio Tibre, nas proximidades do mar Tirreno, “nessa região, protegida por colinas, instalaram-se grupos latinos e sabinos, que teriam sido os fundadores da cidade” (FIGUEIRA, 2008, p. 53).

Explicando a criação de Roma:

As pesquisas históricas indicam que o nascimento de Roma está ligado aos povos sabinos e latinos. Os sabinos fundaram povoações junto ao monte Quirinal, enquanto os latinos ocuparam o monte Palatino, ocorrendo, posteriormente, a integração desses povoados. Entretanto, foi somente por volta do século VIII a.C., com a expansão dos etruscos pela região do Lácio, que se consolidou a fundação de Roma (COTRIM, 1999, p. 89).

Como se percebe, Roma em seu início foi um pequeno núcleo urbano que veio a se tornar um vasto império, sendo que a sua trajetória histórica contou com três formas de organização política, o que no nosso entendimento não diferem significativamente da organização política Ateniense.

As diferentes formas de organização política em Roma foram divididas em três períodos; Monarquia (753 a 509 a C); República (509 a 27 a.C.); Império (27 a.C. a 476) (FIGUEIRA, 2008).

Na obra, “*História do mundo ocidental*”, Pedro, Matteucci e Pasquino (2005) relatam que conforme a tradição lendária a cidade de Roma foi governada por sete reis<sup>24</sup>. Os reis eram eleitos conforme o consenso dos mais idosos das tribos, e como em Atenas, tinham entre suas funções a responsabilidade pelo sacerdócio, além de exercerem poderes sobre as leis que eles

---

<sup>23</sup> Os primitivos habitantes romanos chegaram à Itália, por volta de 2000 a.C. Povos indo-europeus que se estabeleceram na planície do Pó. A partir do primeiro milênio, diversos povos, vindos principalmente dos Alpes ocuparam o centro da península, foram chamados de Itálicos (ou itálicos). Eles se dividiam em latinos, samnitas, umbro-sabélicos e outros. No século VIII a.C., os gregos fundaram colônias na parte sul da península e na Sicília cujo conjunto de colônias ficou conhecido como “Magna Grécia” (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1998, p.43).

<sup>24</sup> Conforme a tradição lendária os quatro primeiros reis foram Rômulo, Numa Pompílio, Túlio Hostílio e Anco Márcio. E os três últimos reis pertenceram à dinastia dos Tarquínios, de origem etrusca (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1998).

próprios elaboravam, comandavam o exército e a cobrança de impostos. Eram de acordo com Cáceres (1996, p.89) o *Rex Sacrorum* (rei sagrado), e fonte de toda autoridade “não se pensava no poder como algo que pudesse ser dividido”.

Durante a monarquia a vida política e social romana se baseava na gens, ou comunidades gentílicas, as quais Cáceres (1996, p.87) definiu “como uma comunidade formada por um grupo de pessoas que se reconhecem descendentes de um antepassado comum e organizam sua vida econômica e social com base na solidariedade”.

Era uma comunidade que não tinha como princípio a igualdade, pois sua constituição era aristocrática, fortemente hierarquizada e proprietária de escravos. A solidariedade a qual se refere Cáceres, certamente, era uma ação humana presente, somente, entre as cúrias (membros da aristocracia), nome dado à constituição ou reunião de dez gens que dava formato a uma tribo.

Segundo a tradição, o conjunto de dez genos formava uma cúria romana. Essas cúrias tinham atribuições mais amplas que suas correspondentes gregas a fatrias. Cada cúria constituía uma organização social, com práticas religiosas próprias, com seus templos e sacerdotes. Dez cúrias reunidas formavam uma tribo, que era comandada por um chefe eleito, detentor de funções militares e religiosas. O povo romano (*populus*) era formado, portanto, pelo conjunto dos cidadãos integrados primeiramente a um genos, depois uma cúria e, finalmente, a uma tribo (COTRIM, 1999, p. 90).

A sociedade romana neste período não esteve, também, livre das divisões de classes, posto que os aristocratas tinham sua organização em comum, se consideravam iguais, detinham riqueza, e com base na gens, merecedores de privilégios.

Para manter riqueza e privilégios, foi necessário, conforme nossa análise, serem estabelecidas classes distintas e mantê-las numa situação de submissão. Situação está que a nosso ver, sempre foi umas das grandes motivações das crises. Portanto, a luta de classes também fez com que Roma vivenciasse grandes conflitos, travados entre aqueles que clamavam por maiores direitos, as classes populares, contra aqueles que se declaravam merecedores e privilegiados, membros das classes abastadas, da elite dominante.

Os eupátridas (nobres atenienses) teriam, portanto, em Roma um diferente termo para caracterizar aqueles que conforme Funari (2002) seriam os nobres, chefes das famílias poderosas, proprietários de terras. Seriam os Patrícios descendentes dos fundadores de Roma, os quais tornaram-se os únicos a gozarem dos direitos políticos.

De acordo com Cáceres (1996, p.88) “a palavra Patrícios deriva da palavra latina *pater*, que significa pai ou chefe de família, o que tinha o direito de vida e morte sobre os outros membros”.

A origem e evolução deste poder são apreendidas através da explicação abaixo:

O poder dos patrícios vinha da posse e exploração da terra, trabalhada por camponeses, às vezes escravizados por dívidas. Os patrícios romanos governavam a cidade principalmente em benefício próprio, aplicavam as leis conforme seus interesses pessoais e procuravam reduzir à servidão, plebeus camponeses que não conseguiam pagar suas dívidas (FUNARI, 2002, p. 68).

Os descendentes das populações que povoaram primeiro a península Itálica formaram a classe dos Plebeus, do latim *Plebius* “relativo às pessoas comuns, sem nobreza”<sup>25</sup>. Eram homens livres, lavradores, pequenos artesões e comerciantes que não tinham direitos políticos e não estavam autorizados a se casarem com indivíduos pertencentes ao patriciado (FIGUEIRA, 2008).

Os plebeus não eram considerados cidadãos e sim súditos do Estado romano, do qual dependiam. A situação desta classe pode certamente ser comparada com a classe dos metecos atenienses, os quais, tal como descrito anteriormente, não tinham os seus direitos políticos reconhecidos até serem realizadas em Atenas importantes reformas que proporcionaram maiores direitos aos indivíduos desta classe.

Vale destacar que a palavra “Cidadão” deriva do latim *Civitas*, que significa conjunto de direitos atribuídos ao cidadão<sup>26</sup>. Termo criado pelos romanos, ressaltando aqui que os atenienses não utilizaram deste termo para distinguir as respectivas classes sociais existentes na Grécia (eupátridas, metecos e escravos).

Outra classe existente em Roma era a dos Clientes, homens livres que tinham uma dependência pessoal com os patrícios, eram necessariamente aqueles que obedeciam (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1998). Em sua maioria estrangeiros pertencentes à plebe que de acordo com Cotrim (1999) juntavam-se aos patrícios, a fim de prestar-lhes diversos serviços pessoais em troca de auxílio econômico e proteção social. É interessante assinalar que os laços de clientela eram considerados sagrados e indissolúveis que passavam de pai para filho.

---

<sup>25</sup> Origem da Palavra – Site de Etimologia. Disponível em: <<https://www.origemdapalavra.com.br>>. Acesso em: 20 de Jun. 2017.

<sup>26</sup> Dicionário Etimológico. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br>>. Acesso em: 20 de Jun. de 2017.

A última classe social era constituída pelos escravos, cabendo aqui citar uma importante observação feita por Faria, Marques e Berutti (1998, p. 31). Estes autores salientam que “a Grécia foi a primeira civilização comercial a empregar a mão-de-obra escrava de forma predominante”. “Foram as Cidades-Estados gregas que, pela primeira vez na história, tornaram a escravidão absoluta na forma e dominante na extensão, transformando-a, de forma de trabalho auxiliar, em um sistemático modo de produção” (FILHO, 1991, p. 24).

Desta maneira, Roma tal como a Grécia, organizou grande parte de sua economia com base na utilização do trabalho escravo. Além disso, “os romanos desprezavam os escravos e, muitas vezes, tratavam-nos de forma desumana” (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1998, p. 48).

Os escravos tinham origens diversificadas. Muitos eram estrangeiros, fugitivos e prisioneiros de guerra, além dos plebeus que, como em Atenas, eram transformados em cativos caso não conseguissem saldar suas dívidas junto às famílias nobres de Roma. Da mesma forma que Atenas, os escravos em Roma eram tratados como animais, sendo conferidas a eles as seguintes tarefas:

[...] utilizavam-se escravos nos mais diversos tipos de atividades, dependendo do seu grau de educação e habilidade: em serviços domésticos, trabalhos agrícolas, ou como capatazes, secretários, professores, artesãos especializados e mineiros. O escravo não era considerado pessoa, mas um tipo de animal que se distinguia dos outros apenas por ser mais útil e mais difícil de controlar (COTRIM, 1999, p. 92).

Nesse contexto, a monarquia romana teve fim em 509 a.C. O último rei Tarquinio, o soberbo, foi derrubado pelo Senado (conselho dos mais velhos), órgão de representação política dos patrícios, que naquele período tinham entre um dos seus deveres fiscalizar as ações do rei. O Senado, de acordo com Cotrim (1999, p.90) era um conselho formado por velhos cidadãos, responsáveis pela chefia dos *genos*. O termo Senado vem do latim *senex*, que significa velho. Os membros do Senado pertenciam a uma nobreza gentilícia, pois tinha-se o hábito de escolher o chefe dos *genos* sempre nas mesmas famílias. As principais funções do Senado eram propor leis novas e fiscalizar as ações do rei Segundo Vicentino (2000, p.83) “Tarquinio governava de forma despótica, anulando desse modo, os anseios patrícios de participação política”.

A monarquia foi substituída pela República (de 509 a.C. a 27 a.C.) que conforme Dahal (2001) significa *res*, que em latim significa coisa ou negócios, e *publicus*, ou seja, a república poderia ser interpretada como “a coisa pública” ou “os negócios do povo”. O

governo popular de Roma surgiu mais ou menos na mesma época em que foi criado na Grécia (Atenas) o regime político democrático. E no início da criação da República foi mantida a proibição dos plebeus a participarem do governo, direito este que se manteve “restrito aos patrícios, os aristocratas” (DAHALL, 2001, p.23).

Com o regime republicano foram estabelecidas em Roma magistraturas com cargos anuais com mais de um ocupante, desta maneira o poder não estaria, em tese, concentrado nas mãos de uma só pessoa. A nova estrutura política da República Romana é explicada da forma seguinte:

[...] os dois magistrados principais e mais poderosos eram chamados de cônsules. O Senado, ou conselho de idosos, que já existia anteriormente, adquiriu maior importância com a República, pois era o Senado que escolhia os cônsules. Além dos poderosos cônsules, que detinham o poder militar e civil, havia outros magistrados, como os questores (tesoureiros), os edis (encarregados de cuidar dos edifícios, esgotos, ruas, tráfego e abastecimento), os protetores (encarregados de justiça), os censores (revisores da vida de senadores controladores de contratos) e o pontífice máximo (que era o chefe dos sacerdotes). A influência do Senado na indicação desses magistrados era muito grande, mas havia a participação, também, das Assembleias da plebe e dos soldados em sua escolha (FUNARI, 2002, p. 69).

O fato dos patrícios manterem o exclusivo direito sob o poder político-econômico dentro do regime republicano denota novamente um sistema com características excludentes, pois como em Atenas com sua democracia, o regime republicano, ao que nos parece, não foi criado para que toda população romana viesse a gozar dos mesmos direitos e privilégios dos ricos. Fato este que é comprovado por Cotrim (1999), que afirma que antes das lutas políticas devido a oposição entre patrícios e plebeus, a plebe podia participar da *Assembleia Centuriata*<sup>27</sup>, mas não tinha poder algum de decisão e não tinham acesso, também, a nenhum dos cargos da magistratura.

Os direitos negados aos súditos provocaram grandes revoltas, a classe passou a reivindicar maiores direitos, e por serem parte importante dos exércitos usaram disto para sensibilizarem os nobres a fim que esses cedessem as suas reivindicações. Uma dessas

---

<sup>27</sup> A assembleia *Centuriata* foi a mais importante da República. Consistia numa reunião do exército no Campo de Marte, convocada pelo cônsul. Os participantes compareciam equipados como se fossem para a guerra. Os cidadãos se dividiam em cinco classes, conforme sua riqueza; e as classes, e *centúrias*, organizadas conforme o armamento de cada um (cada homem se armava à própria custa). As centúrias mal armadas tinham mais homens, para compensar a deficiência. Assim, nas centúrias dos patrícios, mas bem armadas, havia menos homens. O resultado era que os patrícios formavam mais centúrias, enquanto a plebe era mais numerosa, mas se dividia em número menor de centúrias. Total de centúrias patrícias: 98. Total de centúrias da plebe: máximo de 95. Como cada centúria valia um voto, os patrícios sempre obtinham maioria na *Assembleia Centuriata*, que elegia os cônsules, protetores e censores, e votava todas as leis (ARRUDA; PILETI, 1997, p.60).

reivindicações era sobre o direito de elegerem um tribuno da plebe, com o poder de veto sobre as decisões dos magistrados (CÁCERES, 1996).

CÁCeres (1996) relata que em 494 a.C. os plebeus abandonaram Roma e foram para uma cidade próxima, Monte Sagrado (revolta do Monte Sagrado), causando o enfraquecimento do exército romano. Os plebeus sabiam que ao se retirarem de Roma poderiam levar os patrícios a fazerem uma série de concessões, uma vez que tinham a consciência que “eram indispensáveis ao exército romano e que à atitude de se retirarem da cidade representava um duro golpe na estrutura militar de Roma” (COTRIM, 1999, p. 95).

Neste período os *plebeus* num processo também parecido ao de Atenas, também, passaram a cobrar a formulação de leis escritas, uma vez que “as leis romanas eram baseadas na tradição e sua aplicação dependia, portanto, da interpretação dos patrícios” (CÁCERES, 1996, p. 90).

[...] os plebeus conseguiram que as leis segundo as quais as pessoas seriam julgadas fossem registradas por escrito, numa tentativa de evitar injustiças do tempo em que as leis não eram escritas e os côsules, sempre da nobreza de sangue, administravam a justiça como bem entendiam, conforme suas conveniências. O conjunto de normas finalmente redigidas foi chamado “A lei das Doze Tábuas” (FUNARI, 2002, p. 68).

Além da Lei das Dozes Tábuas, que segundo Cotrim (1999) se tornou o registro da leis escritas que deveria ser válidas para patrícios e plebeus, outras concessões foram dadas a classe de súditos. A Lei Canuléia (445 a.C.) que autorizou o casamento de plebeus com membros do patriciado; Eleição dos magistrados (363 a.C.) que lentamente deu aos plebeus o acesso às mais diversas magistraturas romanas; Fim da escravização por dívidas (por volta de 366 a.C.) foi promulgada uma lei que proibia a escravização por dívidas (COTRIM, 1999).

Sobre as concessões é importante destacar que os códigos permitiram uma maior clareza das normas, o que a certo ponto, ao que nos parece, evitou arbitrariedades nas decisões tomadas pelos patrícios.

Entretanto, apesar desta análise Cotrim (1999) afirma que a criação das leis não foi o bastante para dar fim aos favorecimentos e privilégios das classes mais abastadas. O autor ainda relata que apesar da liberação do casamento entre pobres e ricos, somente os plebeus ricos conseguiam se casar com patrícios e somente em 326 a.C. é que foi definitivamente abolida a escravidão do cidadão romano por dívida.

Como em Atenas o “governo popular” de Roma, sua República, conforme nossa análise, também, contou com inconsistências, pois a “coisa pública” e os “negócios do povo” sempre foram na sua maioria relativos às coisas ou os negócios das classes ricas, seus

interesses e ambições. No mais, a forma como foi concedida o direito de participação dos plebeus nas decisões políticas não foram o bastante para fazer da República um regime democrático efetivamente participativo, uma vez que Roma jamais “adaptou adequadamente suas instituições de governo popular ao descomunal aumento no número de cidadãos e seu enorme distanciamento geográfico da cidade” (DAHALL, 2001, p. 23).

As Assembleias em que os cidadãos romanos estavam autorizados a participar continuavam ocorrendo em Roma, no entanto os cidadãos que viviam no vastíssimo território da república não tinham condições de participar, devido ao alto valor que lhes custaria, de comparecerem para participarem. “Consequentemente, era negada a um número cada vez maior (e mais tarde esmagador) de cidadãos a oportunidade de participar das Assembleias que se realizavam no centro do sistema do governo romano” (DAHALL, 2001, p. 24).

Contudo, mesmo com as dificuldades existentes para que se pudesse participar das questões políticas, há de se reconhecer a importância histórica das conquistas de direitos por parte da plebe em Roma, bem como dos metecos em, Atenas, nas reconhecendo que o objetivo da maioria das concessões e reformas relacionadas com as classes populares, sempre foi a de tentar “suavizar”, amenizar e até aplinar os conflitos de classes entre os eupátridas/metecos em Atenas e os patrícios/plebeus em Roma. Situações estas que de acordo com Cotrim (1999, p. 96) “ocorreu à custa da enorme opressão dirigida contra os escravos”.

As concessões cedidas aos plebeus romanos e as reformas realizadas em Atenas, ao que nos parece, nunca objetivaram dar fim aos regimes escravistas de ambas as cidades. Inclusive vale destacar que está não era uma preocupação nem mesmo por parte das classes populares que reivindicavam maiores direitos.

Afirmar essa que pode ser comprovada com base na citação de Cotrim (1999, p.96) que assegura que os plebeus ao conseguirem o direito de obterem cargos públicos, os quais foram parar nas mãos dos chefes da plebe, formando no final do período republicano uma “nobreza plebeia”, que teve “para com o homem pobre do povo, o mesmo desprezo de um elevado patrício”.

Cáceres (1996) afirma que o enriquecimento dos plebeus fez surgir uma nova aristocracia, a *nobilitas* (notáveis) que era composta por um número reduzido de famílias que se empenharam para conservar o prestígio e privilégios que alcançaram (patrimônio, mulher, filhos, clientes, cargos públicos).

Assim, o enriquecimento da plebe romana (comerciantes, artesãos) e sua ascensão política nos permite considerar esta classe como um “embrião” daquilo que viria a se tornar a classe burguesa surgida nos últimos séculos da Idade Média (século XII e XIII). Classe esta

que, de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 129) fez parte de uma “camada social intermediária, entre a aristocracia e a nobreza, detentores hereditários do poder e da riqueza econômica”.

Voltando à história de Roma, esta civilização adotou uma política expansionista com a qual invadiu muitos territórios, em busca de supremacia, especialmente, no mar Mediterrâneo, e para tal tiveram que disputar os territórios com Cartago, conflito este conhecido como Guerras Púnicas<sup>28</sup> onde ao seu final, Cartago foi arrasada e seus domínios foram tomados por Roma.

Além de ambicionarem a conquista de territórios os romanos viram essas invasões como um meio de aumentarem o seu número de escravos, o que os interessava, e muito, pois era do trabalho escravo que dependia a sua economia (FIGUEIRA, 2008).

Roma conquistou, também, o antigo império de Alexandre Magno na região do Mediterrâneo oriental. Incorporou a seus domínios a Macedônia e dois anos depois conquistou também o território grego. “Com essas conquistas os romanos efetivaram sua hegemonia no Mediterrâneo que eles denominaram *mare nostrum*, ou seja, nosso mar” (FIGUEIRA, 2008, p. 55). Vale citar que as regiões conquistadas pelos romanos recebiam a designação de províncias, sendo que essas deveriam se sujeitar a Roma (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Oportuno esclarecer que Roma veio a sofrer algumas transformações em decorrência das conquistas sobre outros povos, senão vejamos:

[...] a) o aumento do número de escravos (consequência da captura de prisioneiros; b) o fortalecimento do Estado, em função da exploração das regiões conquistadas (pagamento de impostos; fornecimento de gêneros alimentícios, principalmente cereais, por preços considerados irrisórios; transferência de metais preciosos); c) a formação dos latifundiários. Com os territórios de vencidos se formou o *ager publicus* (terra pública). A maior parte dessas terras foi arrendada aos membros da classe dirigente, que, posteriormente, passou a considerá-las como suas propriedades e serviram para ampliar, ainda mais, os domínios particulares; d) o empobrecimento (e por vezes o desaparecimento) dos pequenos agricultores. Isto devido ao recrutamento de legionários (soldados) neste segmento social e à concorrência dos preços dos produtos agrícolas oriundos das províncias; e) o surgimento de uma classe de comerciantes enriquecidos, que passou a querer participar da vida política; f) a mudança dos costumes (a disciplina familiar debilitou-se; difundiram-se os cultos de Isis e Osíres, deuses do Oriente, com seus sacerdotes exóticos; as diversões violentar tornaram-se comuns; a ambição, o individualismo, o gosto pela riqueza e pelo luxo passaram a orientar a vida da maioria das pessoas) (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1988, p. 46, grifo nosso).

---

<sup>28</sup> Ferreira, em **Cartago: Uma outra história. As Guerras Púnicas** (2000) conta em detalhes sobre as Guerras Púnicas. Fonte: Artigo disponível em: <<http://www.historia.ufpr.br>>. Acesso em: 05 de jul. 2017.

Entre as mudanças citadas acima é importante destacar entre elas, que a introdução maciça do trabalho escravo foi um dos grandes motivos que contribuíram para que a República chegasse ao seu fim. De acordo com os autores, Faria, Marques e Berutti (1998, 49) a expansão romana veio a provocar um extraordinário crescimento da mão-de-obra escrava, os autores citam que segundo alguns especialistas em História de Roma, “de meados do século III a.C. a meados dos séculos II a.C., a Itália recebeu cerca de 2,5 milhões de escravos”.

A nosso ver a ideologia legitimadora deste sistema em Roma é em muito parecida com a dos Atenienses, pois como já foi visto, os atenienses naturalizavam a situação da escravidão e utilizavam os escravos em diversas atividades e os comparavam a animais. Outro pensamento que também era compartilhado pelos romanos, pode ser identificado nas palavras de Floro (1972) escritor romano do século II, acerca dos escravos. “Trata-se afinal de uma espécie de homens de segunda categoria, dos quais podemos dispor por causa de nossa liberdade” (FLORO *apud* PINSKY, p.25, 1972).

Desta maneira é possível compreender que a riqueza e o conforto das classes abastadas, tanto em Atenas quanto em Roma eram garantidos pelo excedente fornecido pelo trabalho escravo (ANDERSON, 1982). E ao analisarmos as possíveis diferenças com relação aos escravos, entre as duas cidades, certamente o que as diferenciava era a possibilidade que os escravos romanos tinham de serem incorporados à cidadania romana caso estes ganhassem esse direito concedido pelos nobres ou caso pagassem pela sua própria liberdade. “A república, muitas vezes, conferia a valorizadíssima cidadania romana aos povos, conquistados, que assim se tornavam cidadãos, e não simples súditos” (DAHALL, 2001, p. 23).

E embora os escravos romanos fossem iguais a animais, estes demonstraram a capacidade de promoverem revoltas contra os seus senhores, esta luta de classes, se estenderia, pois, ao grau de provocar o fim da República romana. Este período de acordo com Faria, Marques e Berutti (1998) foi marcado por guerras civis e revoltas de escravos de grandes proporções. As duas maiores revoltas foram a Rebelião da Sicília (136 -132 a. C) a Rebelião de Cápua (entre 73-71 a.C.). Mas apesar do grande número de escravos envolvidos nestes conflitos, as rebeliões fracassaram ante ao poder do Estado. Os motivos que levaram os escravos a fracassarem estão citados abaixo:

A população escrava era explorada de maneira extremamente desigual. Havia, por exemplo, uma profunda diferença entre o grau de exploração de um escravo urbano, que trabalhava como secretário, e de um escravo rural, que sofria no penoso trabalho agrícola. Essas diferenças de condições de exploração tornavam a classe dos escravos bastante desigual quando ao nível de disposição de lutar pela liberdade do

grupo como um todo; as lutas dos escravos tinham, sobretudo, o caráter de rebeliões, mas não de revoluções. Os escravos romanos lutavam, principalmente, como rebeldes, mas não como revolucionários. Por isso foram incapazes de elaborar um projeto alternativo de sociedade para apresentar a todas as vítimas da exploração social, e não somente ao grupo heterogêneo dos escravos (COTRIM, 1999, p. 95) (grifo nosso).

As lutas civis em Roma foram constantes, e os escravos não foram os únicos a se rebelarem, alguns grupos de pequenos agricultores se mobilizaram também em busca de reformas, situação está que nos é familiar, uma vez que observamos as várias reformas realizadas em Atenas, motivadas também pelo descontentamento das classes populares.

Em Roma, os grandes responsáveis pelas reformas foram Tibério e Caio Graco. Segundo Faria, Marques e Berutti (1998, p. 50) os dois irmãos tentaram solucionar, de forma pacífica, os problemas existentes nas questões agrárias, “reflexo da concentração de terras nas mãos dos mais ricos cidadãos”.

Tibério, de acordo com Vicentino (2000, p. 87), eleito tribuno pela plebe em 133 a.C., propôs uma lei pela qual “quem tivesse mais de 310 acres de terras deveria doar o excedente para o Estado, a fim de que este as arrendasse aos cidadãos pobres”. A proposta causou revolta entre os patrícios e Tibério foi assassinado. Caio Graco dez anos depois criou um projeto de reforma social, propondo “a extensão dos direitos políticos aos povos aliados da península Itálica e reduziu o preço do trigo destinado à plebe romana” (FIGUEIRA, 2008 p. 59). Novamente os patrícios determinados a não diminuir seus privilégios opuseram-se às reformas e eliminaram Caio Graco e seus adeptos.

Assim, “Dentro do clima de instabilidade social que atingia Roma, diversos chefes militares, entraram, sucessivamente, na luta pelo poder, escorando-se na força política representada pela plebe urbana e pelos soldados profissionais” (COTRIM, 1999, p. 100). Foram essas lutas que assinalaram a transição do período republicano para o estabelecimento do Império, as fazes desses conflitos são expostos abaixo, de forma sucinta:

As guerras civis colocaram frente a frente generais ambiciosos e arrastaram-se por muitos anos. Na primeira, Sila venceu Mário e instaurou uma ditadura com o apoio do Senado. Na segunda, Júlio César, procônsul da Gália, venceu Pompeu, a quem o senado havia conferido plenos poderes, mas a seguir, foi assassinado (44 a.) por defensores da República, contrários a ideia de uma nova monarquia. Na terceira, Marco Antônio foi derrotado por Otávio na batalha de *Actium*. (FARIA, MARQUES, BERUTTI, 1998, p.48).

O Império Romano (de 27 a.C. a 476 d.C.) foi adotado após o final das guerras civis, o poder político estava concentrado na figura do imperador, que começou com Otavio

Augusto<sup>29</sup> e terminou com Constantino XI<sup>30</sup>. O regime republicano não foi formalmente abolido por Otávio, que preferiu não ferir “a ideologia antimonarquista das classes dirigentes, permitindo que as instituições republicanas (Senado, Magistraturas, Comícios Centurial e Tribal) continuassem, aparentemente, a sobreviver” (COTRIM, 1999, p.101). Manteve-se uma monarquia de fato com o manto das instituições republicanas deformadas.

De acordo com Faria, Marques e Berutti (1998), os primeiros centos e cinquenta anos do Império foram marcados por um período de paz devido ao impulso às atividades econômicas e culturais. No setor militar, Augusto profissionalizou o soldado romano e reduziu o número de legiões do exército que tinham entre suas principais funções garantir a segurança das fronteiras do império e sufocar as possíveis rebeliões nas províncias.

Durante o império romano manteve-se no campo social as distinções entre as classes existentes, uma vez que Augusto considerava os homens totalmente diferentes entre si, e por isso estabeleceu uma hierarquia social que conferia diferentes graus de privilégios às pessoas (COTRIM, 1999).

Desta maneira, pode-se afirmar que em Roma, durante o Império, foi mantida a inferiorização das classes menos abastadas, em detrimento dos interesses das classes ricas. Situação está que se assemelha a democracia ateniense, que apesar dos vários anos de transformações e reformas, ao que nos parece, não foi capaz de dar fim aos privilégios das suas classes ricas.

Roma atingiu seu apogeu, durante o Alto Império, em decorrência do desenvolvimento sem precedentes “do modo de produção escravista e às conquistas territoriais, alcançando riqueza e poder como nenhuma outra civilização” (VICENTINO, 2005, p.90). Entretanto, após a morte de Otávio Augusto, o Alto Império passou por diversas dinastias<sup>31</sup>, as quais estão citadas abaixo:

[...] de 14 a 68, o governo coube à dinastia Júlio-claudiana, seguida pela dos Flávios, que perdurou até 96, vindo em seguida a dos Antoninos, que governaram até 192. A última dinastia foi a dos Severos, que estiveram no poder de 193 a 235. (...) os sucessores de Augusto desestruturaram o governo, minando o modo de produção escravista, fator de riqueza para o império, além de favorecerem o descontrole político com as constantes intrigas palacianas, as crises sucessórias e a imoralidade em nível não só pessoal, mas também administrativo (VICENTINO, 2005, p.92).

<sup>29</sup> De acordo com Vicentino (2000, p.91) durante o governo de Otávio Augusto, nasceu Jesus Cristo, em Belém de Judá, o fundador de uma nova religião – o **cristianismo** – que, pouco a pouco, foi ganhando seguidores em todo o império.

<sup>30</sup> Figueira, em “**História**” (2008) conta em detalhes a história do Império Romano.

<sup>31</sup> Vicentino, em “**História Geral**” (2000) conta em detalhes a história sobre sucessores de Otávio Augusto.

O Império Romano de acordo com Faria, Marques e Berutti (1998) entrou em crise no século III, período este apontado como o Baixo Império onde as conquistas de outros territórios chegaram ao fim, o que impactou na diminuição e abastecimento de escravos, causando uma desorganização econômica que teve profundos reflexos sociais e políticos que culminou em guerras civis e anarquia militar<sup>32</sup>.

E mesmo com a introdução da religião cristã (cristianismo)<sup>33</sup>, a crise de valores, com o tempo, aprofundou-se, devido à riqueza fácil, proveniente dos territórios conquistados. O grande afluxo de escravos, a desestruturação da antiga ordem agrária provocou alterações na maneira de se viver dos romanos. Deste modo, o fim do império teria ocorrido devido à “corrupção, crescente burocratização, crises políticas, anarquia militar, gosto pela violência, ócio, parasitismo social” (FARIA, MARQUES, BERUTTI, 1998, p. 50).

Sobre a decadência de Roma vale destacar, também, a citação feita por (GIBBON, 2005, p. 538) acerca do declínio do Império;

O declínio de Roma foi a natural e inevitável consequência da grandeza imoderada. A prosperidade fez com que amadurecesse o princípio de decadência; as causas de destruição se multiplicaram com a extensão das conquistas; e, tão logo o tempo ou os acidentes removeram os sustentáculos artificiais, a estrutura desabou sob seu próprio peso. A história de sua ruína é simples e óbvia; em vez de perguntar por que o Império Romano foi destruído, devemos antes surpreender-nos de ele ter durado tanto (GIBBON, 2005, p. 538).

Em relação à Educação em Roma, Melo (2006) afirma em sua obra “Educação e o Estado Romano” que Roma não adotou uma política educacional própria, uma vez que naquele período os romanos haviam incorporado à sua cultura muitos aspectos do helenismo, exceto o tratamento que era dado à educação. O Estado romano delegava esta responsabilidade à família ou à iniciativa privada, visto que a educação tinha feição aristocrática.

---

<sup>32</sup> De acordo com Arruda e Piletti (1997, p.81, grifo nosso) a causa da crise iniciada no século III foi à diminuição da produção nos latifúndios, devido à falta de escravos, explicada por três fatores: **1. Fator militar:** Para garantir boa produção, era preciso haver escravos baratos e abundantes. Mas as guerras ofensivas diminuíram a partir do início do Império. O número de escravos caiu e o preço subiu. **2. Fator religioso:** Os cristãos, já numerosos no século III, consideravam a liberdade um dom natural e a libertação de escravos um ato piedoso, que contribuía para a salvação da alma. **3. Fator econômico:** No século III, os latifundiários começavam a ser divididos em pequenas propriedades. Manter muitos escravos às vezes custava toda a produção do latifúndio. As invasões bárbaras facilitavam as fugas.

<sup>33</sup> De acordo com Cáceres (1996, p.110) o Cristianismo foi e continua sendo o componente religioso mais importante do pensamento do mundo ocidental surgiu no mediterrâneo, dentro do Império Romano. (...) As principais idéias do cristianismo são: Cristo é o Messias (o salvador) religioso; a religião é monoteísta, sendo Deus o criador do mundo, que governa por meio de sua providência; mas, diferindo dos outros monoteístas, esse Deus é uma trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) na unidade de um só ser.

Somente após a implantação do Império é que o Estado romano veio a tomar novas atitudes em relação à educação, com o objetivo de superar o arcaísmo resultante do período monárquico e republicano.

Sobre o desenvolvimento da educação em Roma, o processo de desenvolvimento educacional dos romanos se processou da forma seguinte:

Na República dos primeiros tempos, a educação adquire feição aristocrática, endereçando-se aos patrícios. Era poderosa a influência do *paterfamilias* mas, também, é verdade que a matrona romana ocupou no lar uma posição mais elevada que na Grécia. Tratava-se de uma sociedade sóbria e austera que ministrou um tipo de educação mais moral que intelectual. A partir do século III a.C., porém, em virtude da expansão romana pelo mediterrâneo, a educação desse povo sofre sensíveis mudanças. Enriquecendo-se, a sociedade romana acentuou a divisão entre os economicamente poderosos e a plebe. (...) Ainda mais: ocorre a invasão de cultura helênica (grega). (...) os cidadãos mais ricos passam a ter preceptores (mestres) particulares, geralmente gregos imigrados. O espírito da nova educação resume-se na palavra *humanitas*, uma espécie de educação de caráter universal, humanística, supranacional. (...) No Império, a educação deixa de ser assunto particular a adquirir um caráter mais técnico que filosófico: aplica-se, de preferência, aos problemas práticos (ROSA, 1978, p. 61-62).

Dentre os mais importantes legados de Roma às civilizações posteriores foi à criação do Direito, que conforme Arruda e Piletti (1997, p.83) se “tornou a base das ciências do direito de todos os povos contemporâneos”.

O sistema jurídico romano surgiu devido à preocupação do Estado em regular “por meio de normas jurídicas, o comportamento social da numerosa população do Império” (COTRIM, 2001, p. 73).

Segundo Cáceres (1996, p. 115) os códigos romanos afirmavam que “justiça é o propósito constante e fixo que dá a cada homem tudo o que lhe é devido”. No entanto, ainda de acordo com o autor o direito romano era extremamente individualista e sua maior preocupação era com a garantia da propriedade privada.

O autor supracitado afirma que não poderia se esperar que em Roma, uma sociedade desigual, todos os homens fossem iguais perante a lei. Nesse sentido, cita um exemplo que certamente nos leva a compreender que mesmo com os códigos e leis criados, as desigualdades em Roma continuaram existindo. “Os escravos, [...] antes de serem julgados por um tribunal público, eram julgados pelos tribunais particulares dos senhores. E um homem pobre não ganharia nada processando um poderoso” (CÁCERES, 1996, p. 115).

No que diz respeito ao legado romano é oportuno fazer menção ao seguinte comentário:

Roma legou ao ocidente uma valiosa herança, que perdurou por séculos. A ideia de um império mundial unido por um direito consuetudinário e um governo eficiente jamais deixou de existir. Nos séculos que se seguiram ao colapso de Roma, os povos continuaram a ser atraídos pela ideia de um Estado mundial unificado e pacífico. Ao preservar e ampliar a filosofia, literatura, ciência e arte da Grécia antiga, Roma fortaleceu os fundamentos da tradição cultural do Ocidente. O latim, idioma romano, sobreviveu por muito tempo ainda depois da extinção do Império. Os padres da Igreja do Ocidente escreviam em latim, e durante a Idade Média essa foi a língua dos eruditos, escritores e juristas. Do latim derivaram o italiano, o francês, o espanhol, o português e o romeno. O direito clássico, a mais pura expressão do gênio romano, influenciou o direito canônico e construiu a base dos códigos de lei da maioria dos Estados Europeus. Por fim, o cristianismo, a principal religião do Ocidente, nasceu dentro do Império Romano e foi em grande parte influenciado pela cultura e organização romanas (PERRY, 2015, p. 123).

Vale ressaltar que o estudo descritivo e analítico realizado até este momento, teve a finalidade central de coletar informações importantes relativas ao legado dos povos grego e romano, quanto as suas formas de governo, as quais passaram respectivamente pela construção da Democracia, da República e, finalmente, pela criação do Direito, cujas influências foram fundamentais para contribuir com a conformação das formas de governo instituídas particularmente na modernidade a partir do advento ao poder pela burguesia.

Portanto, é com base nesta pesquisa de natureza histórica acerca da história da democracia e sua gênese, que poderemos compreender os fundamentos, os limites e as possibilidades da democracia moderna, e como está, de fato, vem sendo modelada e remodelada influenciando direta e indiretamente, em especial, o setor das políticas educacionais.

Da mesma forma, é possível evidenciar por meio da realização deste estudo que a possibilidade de participação das classes populares tanto na Grécia quanto em Roma no que diz respeito aos destinos políticos de suas respectivas cidades somente foi “possível” de acontecer a partir da estruturação social de setores destas classes, os quais conseguiram alcançar um determinado poder e influência econômica, seguido da ampliação do seu poder político associado à conquista de privilégios, os quais, uma vez alcançados, em termos gerais, provocaram distanciamento das classes mais pobres, ampliando-se, dessa maneira e de alguma forma, o poder das elites, sempre em detrimento das camadas mais pobres e, em especial, dos escravos. Concessões, reformas e leis criadas pelas classes nobres, para atender ao desejo de participação destes setores, os quais, tal como a história parece demonstrar, tanto na Grécia quanto em Roma, sempre tiveram como objetivo fundamental, garantir a manutenção dos interesses e privilégios das elites e suavizar ou amenizar as relações de crises com os setores mais organizados das classes consideradas inicialmente de populares.

Feitos os devidos comentários sobre a origem e o surgimento da democracia na antiguidade, urge agora voltar às atenções para esse processo na Idade Média, tarefa essa relegada ao capítulo que se segue.

## 2 GOVERNO, PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NAS IDADES MÉDIA E MODERNA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.

### 2.1 Idade Média: O feudalismo e suas formas de governo

Como foi visto, o Império Romano<sup>34</sup> entrou em crise a partir do século III. Sua queda foi provocada por diversos fatores, como o declínio cultural, crises econômicas, insuficiente quantidade de escravos e soldados, além das invasões bárbaras que contribuíram significativamente para a sua derrubada final.

De acordo com Rezende e Didier (2005), o termo “bárbaros” era atribuído pelos romanos aos povos que não habitavam o Império ou que não sabiam se expressar em latim<sup>35</sup>.

O período das invasões bárbaras marcou o período de transição da idade antiga<sup>36</sup>, aqui apresentada durante o estudo de parte da história da democracia grega e do império romano, para a Idade Média.

A Idade Média (século V ao século XV) abrangeu cerca de um milênio (476 até 1.453), época essa que de acordo com Schipanski e Pantarolo (2009, p. 07) o continente europeu assistiu a grandes transformações “na organização política, social e econômica”. É neste período que desaparece, portanto, o Império Romano (como já foi visto) e surgiram novas formas de organização sociais, caracterizadas principalmente pelo modo de produção feudal, o feudalismo.

De acordo com Cáceres (1996), o Feudalismo foi fruto de uma lenta integração das culturas germânica (bárbaros) e romana, no período histórico compreendido entre os séculos V e IX. Para Schipanski e Pantarolo (2009, p. 41) o sistema feudal ficou caracterizado como

---

<sup>34</sup> De acordo com Figueira (2008) a partir do século III o Império Romano enfrentou diversas crises internas e invasões de povos germânicos. Para tentar solucionar os problemas, em 395 o imperador Teodósio dividiu o Império em duas partes: uma no Ocidente, com capital em Roma, e outra no Oriente, sediada em Constantinopla. “Separados, os dois impérios conheceriam destinos diferentes: O poderoso Império Romano do Ocidente não resistiria às pressões em suas fronteiras e ruiria, dando lugar a diversos, reinos, nos quais surgiria um novo tipo de sociedade, baseada em tradições germânicas e romanas: a sociedade feudal. O império Romano do Oriente, alternando momentos de apogeu e graves crises, ainda sobreviveria por quase mil anos” (2008, p. 68).

<sup>35</sup> Os bárbaros eram povos germânicos na sua grande maioria, e nem sempre tiveram relações conflituosas com os romanos, chegando mesmo a participar de algumas conquistas romanas como aliados ou a integrar a guarda pessoal dos imperadores romanos. Eram tidos como bravos guerreiros e viviam nas áreas vizinhas ao Império (RESENDE; DIDIER, 2005, p.70-71)

<sup>36</sup> A Idade Antiga ou Antiguidade foi o período da história que se desdobrou desde a invenção da escrita (4000 a.C. a 3500 a.C.). Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/idadeantiga/>>. Acesso em: 24 de Jul. de 2017.

“uma forma de organização política descentralizada, assentada na modalidade de economia rural, fechada e de subsistência, produzida pela força do trabalho servil”.

É importante destacar que este período foi rotulado como uma época de trevas. Tempo de “escuridão” “coberta por uma espessa névoa, marcada pela decadência cultural e pela ignorância do Homem preso aos ensinamentos da Igreja” (SCHIPANSKI; PANTOROLO, 2009, p. 10).

Essa imagem negativa vem dos homens que viveram durante a Renascença e que tratavam os séculos que sucederam o Império Romano como um período de retrocesso, marcado pela hegemonia da Igreja, pela ignorância e superstição. Denominações como “Período em que a humanidade não tomou banho” (BESSELAAR, 1970, p. 89 – 95), “Idade das Trevas” (FRANCO JÚNIOR, 1988, p. 17 – 19), “Civilização da Barbárie” (INÁCIO & LUCA, 1988, p.7), e muitas outras, foram usadas pelos renascentistas, os quais acreditavam que, por isso, a época deveria ser esquecida. Dentro desse contexto, e por estarem vivendo a época herdeira do legado greco-romano, aqueles homens consideravam que a sua época era uma época esplendorosa, rica em produções materiais e que as ações dos homens eram orientadas pelo uso da razão e pela liberdade individual (SCHIPANSKI; PANTOROLO, 2009, p. 10).

A Idade Média é dividida em dois períodos, a Alta Idade Média (Séculos V ao XII), que corresponde à formação e apogeu do feudalismo e a Baixa Idade Média (séculos XII ao XV), período em que a dissolução do Feudalismo como modo de produção associado ao desenvolvimento de relações econômico-sociais possibilitou o surgimento de outro modo de produção, o capitalismo (CÁCERES, 1996, p.120), considerando, entretanto que de acordo com Perry (2015), as tradições feudais persistiram por muito tempo mesmo depois do final da Idade Média. Até a Revolução Francesa (século XVIII), os aristocratas franceses continuaram a desfrutar de privilégios especiais e a exercer o poder sobre os governos locais. Isto, apesar dos reis continuarem a governar, porém sem plenos poderes, enquanto os senhores feudais assumiam funções administrativas, judiciárias e militares, e governavam seus próprios feudos de maneira autônoma, mandando e desmandando em suas regiões (COTRIM, 1999).

Durante a idade média, os laços de vassalagem e de autoridade entre os senhores feudais foram estabelecidos por meio de uma relação cujas características predominantes eram as seguintes: no que tange ao suserano, que era proprietário de terras, este concedia aos seus protegidos os feudos; já os vassallos, por sua vez, era a pessoa que recebia do suseranos feudos. Para tanto, havia algumas obrigações e deveres deste para com o suserano, como a promessa de fidelidade e prestação de serviço militar durante certo tempo, ao passo que, para o suserano havia a obrigação de fornecer proteção militar. Tanto um quanto o outros tinha obrigações e deveres a cumprir.

Baseados neste tipo de organização social, os senhores feudais estabeleceram uma relação de dominação sob os vassalos reproduzindo parte da história descrita até aqui. Na sociedade feudal os indivíduos continuaram a ficar separados em castas ou classes sociais imutáveis, sendo uma delas a nobreza. Esta forma de organização composta por estamentos feudais, de acordo com Cotrim (1999) dividiria a sociedade feudal em três classes principais, a nobreza, o clero e os servos.

O senhoralismo e o feudalismo pressupunham uma ordem social hierárquica, orgânica e estável: o clero que rezava, os senhores que lutavam e os camponeses que trabalhavam. Acreditava-se que a sociedade funcionava bem quando todos aceitavam sua condição e desempenhavam o papel que lhe era atribuído. Em consequência, os direitos e deveres das pessoas, e sua relação com a lei, dependiam de sua posição na ordem social. Modificar tal posição seria perturbar a unidade orgânica da sociedade. E ninguém, nem mesmo os servos, devia ser privado dos direitos tradicionais associados à sua condição. Essa organização era justificada pelo clero: “o próprio Deus quis que entre os homens alguns fossem senhores e outros servos” (PERRY, 2015, p. 163).

Sem esquecer que a sociedade feudal também continuou a ser governada no contexto de um mundo onde as mulheres ainda eram consideradas, física, moral e intelectualmente inferiores aos homens e sujeitas à sua autoridade, a manutenção do *status quo* no seio da nobreza feudal foi mantido, dentre outros aspectos, por meio de casamentos arranjados para as filhas. As moças de famílias aristocráticas casavam-se geralmente aos 16 anos, ou ainda mais jovens, com homens muito mais velhos; as jovens aristocráticas que não se casavam tinham, com frequência, de entrar para um convento. A mulher do senhor estava, objetivamente, a mercê do marido, a qual se o aborrecesse, podia ser espancada (PERRY, 2015).

Como pode ser observado, num mundo de dominação predominantemente masculina, o feudalismo, as relações servis de exploração familiar também continuaram a ser mantidas no âmbito do mundo da produção de bens materiais a começar pela manutenção da ordem por meio do controle absoluto da força militar, “que poderia ser acionada, sempre que necessário, para conter as rebeliões dos servos” (COTRIM, 1999, p. 151).

Entretanto, considerando que no interior dos feudos, o suserano tinha poder de distribuir terras aos servos/vassalos, e de que esta era recebida por eles em troca de moradia, entrega de grande parte da produção ao senhor feudal e de se juntar ao serviço militar caso fosse exigido, não existia, portanto, uma relação formal de escravidão, mas de exploração da força de trabalho motivo pelo qual, quando surgiam revoltas populares, nem sempre era interessante aos senhores feudais agir com violência extrema para dissolver as mesmas.

Para contornar as crises e os conflitos decorrentes dos descontentamentos dos servos, os senhores feudais, ainda que sem renunciar a aplicação de métodos mais amenos que a repressão física, incentivaram outros métodos não menos eficazes, sendo um deles justamente a utilização da igreja e do discurso religioso para doutrinar os servos no sentido de incutir neles uma concepção de mundo metafisicamente hierarquizado onde se deveria viver conformado com a existência, aqui na terra, do regime social dominante, o qual era considerado ideologicamente como necessário, estável, natural e justo.

O discurso decorrente destes processos de doutrinação das camadas populares contribuiria, de acordo com (LEFEBVRE, 2010), para fortalecer mais uma ideologia<sup>37</sup> de classe dominante que, transformada em concepção ou visão social de mundo hegemônica, teria como objetivo central, contribuir, em essência, para a preservação do *status quo* estabelecido, e cuja instituição responsável pela sua disseminação e proliferação seria a Igreja católica, uma vez que na qualidade de grande proprietária de terras na Europa Ocidental, esta instituição estava diretamente interessada na defesa das relações servis.

Sobre a responsabilidade da Igreja para a manutenção do sistema de exploração medieval, vale mencionar Cotrim (1999) que em sua obra *História e consciência do mundo*, cita as palavras de um arcebispo francês acerca da posição da igreja durante a idade média, senão vejamos:

Servos, vós deveis em todos os momentos ser submissos a vossos senhores. E não procureis, como desculpa para a desobediência, apontar que tal senhor é impiedoso ou avarento. A Igreja condena a desobediência e a rebeldia de modo geral. Assim, permaneçei submissos não somente aos senhores bons e moderados, mas também aos que não são (COTRIM, 1999, p.151).

---

<sup>37</sup> Em “*Ideologias e Ciências Sociais*” (2006), Michael Löwy afirma que é difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo e cheio de significados quanto o conceito de Ideologia. O autor cita que este termo não nasceu em Marx, mas que foi criado por Destutt de Tracy, filósofo francês que conceituou a Ideologia como o estudo científico das idéias onde estas são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente. Portanto, o termo Ideologia começou com um sentido atribuído por Destutt, posteriormente foi modificado por Napoleão e em seguida retomado por Marx que lhe deu outro significado. “Em a ideologia Alemã, o conceito de ideologia aparece como equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real” (2006, p. 11). Marx ampliou este conceito afirmando que é por meio das formas ideológicas que a sociedade toma consciência da vida real, ele as enumera como sendo religião, a filosofia, a moral, o direito, as doutrinas políticas etc. E para além de Marx o conceito de Ideologia continuou sua trajetória por meio do pensamento de Lenin para quem existiu uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária “aparece então, a utilização do termo no movimento operário, na corrente lenista do movimento comunista, que fala de luta ideológica de trabalho ideológico, de reforço ideológico etc. Ideologia deixa de ter sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe” (LÖWY, 2006, p. 12).

Nesse contexto, no que diz respeito à educação na Idade Média, não seria de estranhar que esta seguisse, para a grande maioria, os moldes de uma tradição familiar orientada pela organização social vigente. E, no que diz respeito à educação formal, esta seria privilégio e direito da classe dominante e, portanto, de poucos, tal como vinha ocorrendo desde a antiguidade na Grécia e Roma, onde somente aos filhos dos nobres seria dado o direito e a oportunidade de estudar formalmente, agora sob o controle da igreja que criaria universidades e outros estabelecimentos de ensino destinados ao aprendizado do latim das doutrinas religiosas, táticas de guerra e outros conteúdos, além de continuar a utilizar as igrejas como espaço público de doutrinação de todas as classes.

Por causa desta dinâmica social, grande parte da população medieval seria mantida analfabeta. Azevedo e Seriacopi (2006) destacam que os camponeses (servos) representavam mais de 80% da população feudal, e de que apesar disso, as informações que chegaram até os dias de hoje a respeito dos trabalhadores do campo desse período da história, sempre foram bem inferiores às informações relativas à nobreza. Isto porque, além destes trabalhadores serem majoritariamente analfabetos, os poucos dados sobre eles têm como origem textos escritos por pessoas de grupos sociais dominantes.

Para Scheneider e Neotti (2007, p.04) a educação na Idade Média foi dividida basicamente em duas tendências, a Patrística<sup>38</sup> e a Escolástica<sup>39</sup>, representadas, respectiva e principalmente por Santo Agostinho<sup>40</sup> e São Tomás de Aquino<sup>41</sup>. Os autores afirmam que na Idade Média onde a igreja reinava soberana com a finalidade de defender a incontestável fé cristã, a educação formal foi organizada sempre levando-se em consideração o absoluto interesse pelas discussões religiosas mesmo quando isso envolvesse a razão, pois a “revelação” seria a verdade única na produção do “conhecimento”.

---

<sup>38</sup> A Patrística é considerada a primeira fase da filosofia medieval. Sua principal característica era a expansão do Cristianismo na Europa e o combate aos hereges. Por isso, essa doutrina filosófica foi representada pelo pensamento dos Padres da Igreja, que aos poucos auxiliaram na construção da teologia cristã. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/santo-agostinho/>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

<sup>39</sup> A Escolástica foi uma filosofia que esteve inspirada nos ideais dos filósofos gregos Aristóteles e Platão, além de ter uma fundamentação cristã. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/santo-agostinho/>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

<sup>40</sup> Aurelius Augustinus (Aurélio Agostinho), mais conhecido como Santo Agostinho de Hipona foi o patrono da ordem religiosa agostiniana e um dos responsáveis pela concepção do pensamento cristão medieval e da filosofia patrística. Fonte: Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/santo-agostinho/>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

<sup>41</sup> São Tomás de Aquino, considerado o “Príncipe da Escolástica”, foi um importante filósofo e padre italiano da Idade Média, intitulado Doutor da Igreja Católica, em 1567. Defensor da filosofia escolástica, método cristão e filosófico, pautado na união entre a razão e a fé. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/santo-agostinho/>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

De acordo com Anderson (1982) somente a partir do século XII seria pensada a necessidade da alfabetização de parte das massas, diante de necessidades surgidas no campo do comércio associado ao crescimento das cidades, de maneira que na Alta Idade Média os principais centros educacionais passaram a ser as denominadas escolas monásticas, ainda que a principal expressão da vida intelectual daquele período continuaria a ser universidade, criação característica da Idade Média, cuja possibilidade de frequentá-la permanecia sendo entre os indivíduos das classes abastadas, e onde eram preparados “secretários e advogados profissionais para administrar os negócios da Igreja, do Estado e das cidades em crescimento, assim como também contribuía com a formação de teólogos e filósofos que “dirigiam a tendência da opinião pública” (PERRY, 2015, p. 187).

No que diz respeito à organização e prática política da sociedade medieval, pode ser observado, portanto, que despida de qualquer lastro com antigos ideais democráticos, esta se apresenta historicamente como uma idade estéril no que diz respeito à participação popular nas coisas de interesse público, uma vez que esta ficou estritamente limitada à classe constituída pelos nobres senhores feudais, que detinha o domínio sobre o aparato estrutural que envolvia o poder militar, jurídico, econômico, político e ideológico. Nenhum modelo sistêmico em que se permitia a participação popular nos assuntos pertinentes à política e a forma de governo, tal como foi o sistema político democrático de Atenas, pode ser observado neste período.

Segundo Macpherson (1978) na Idade Média não pode ser encontrada nenhuma teoria de democracia, nem mesmo qualquer reivindicação de privilégio democrático. O autor afirma que onde prevalecesse o feudalismo, o poder de dependência do *status* social, herdado ou adquirido pela força das armas, nenhum movimento popular, por violento que fosse, poderia pensar que seus objetivos seriam atingidos pela obtenção do voto.

O entendimento acerca da visão do mundo medieval é assim resumido:

Uma visão de mundo característica, baseada essencialmente no cristianismo, evoluiu durante a Idade Média. Ela diferia tanto da perspectiva greco-romana como da visão científica da época moderna. Na visão cristã, não era o indivíduo, mas o Criador que determinava o que constituía a felicidade. Assim, a razão que não fosse iluminada pela revelação era errada ou inadequada, pois Deus havia revelado as regras da vida individual e social. Em última análise, a felicidade não era deste mundo; vinha da união com Deus num mundo superior. Essa crença cristã, tal como formulada pela Igreja, dava sentido e lógica à vida e à morte. Foi essa perspectiva que dominou o pensamento da Idade Média (PERRY, 2015, p. 187).

A civilização medieval começou a declinar no século XIV, este período corresponde à fase em que as principais características da Idade Média, incluindo o seu modo de produção

entram em crise, e, ao mesmo tempo em processo de transição para o capitalismo liderado pela nova classe em ascensão, a burguesia. Período este marcado por mudanças que ocorreram com relação à religião e a cultura, abrindo possibilidades “para outra fase da civilização ocidental – a Idade Moderna” (PERRY, 2015, p. 207).

Entretanto, este processo de transição não ocorreu de maneira singular em toda Europa, o declínio do sistema feudal obedeceu a situações específicas de acordo com cada região.

Entre os séculos XII e XV, a ordem feudal, que levava séculos se constituindo e se consolidando, começou a ser abalada. As guerras deixaram de ser cultivadas e a população européia cresceu. Tudo isso dinamizou a economia e estimulou as trocas comerciais, que ocorriam especialmente nos centros urbanos. A partir do século XIV, tanto o crescimento do comércio como o das atividades artesanais afetaram as tradicionais relações de trabalho servil, contribuindo para a desagregação do mundo feudal (REZENDE; DIDIER, 2005, p. 78).

Como pode ser observado, o mercantilismo (crescimento comercial), estimulado pelos reis absolutistas e pela classe burguesa ainda em sua fase embrionária, passa a exprimir a aliança entre os reis e a burguesia, pela unificação e desenvolvimento do poderio nacional, além de se constituir em um conjunto de doutrinas, regulamentos e normas práticas por meio das quais o Estado passa a intervir com maior ênfase no sistema econômico em constante crescimento e complexificação (CÁCERES, 1996).

Desta forma, a ascensão à modernidade foi historicamente condicionada, dentre outros fatores, pelo crescimento da economia de mercado sob os moldes do que viria a se constituir, objetivamente, como o modo de produção capitalista, cujo foco principal desloca a ordem religiosa para a formação do “indivíduo auto-suficiente, diligente, de espírito prático e motivado por interesses pessoais” (PERRY, 2015, p.248).

É importante destacar que o capitalismo mercantil<sup>42</sup> iniciado ainda durante a Baixa Idade Média não deve ser confundido com o capitalismo industrial que teve seu surgimento com a Revolução Industrial na Inglaterra no século XVIII. No entanto, o capitalismo mercantil segundo Hobsbawn (1998) preparou o caminho para que o capitalismo industrial se desenvolvesse.

É graças a essa nascente economia de mercado, que os europeus iniciaram viagens de descobrimento e conquistas que resultaram em colonizações de outras partes do mundo. A

---

<sup>42</sup> As políticas oficiais, conhecidas como mercantilismo, também visaram aumentar a riqueza e o poderio nacionais. De acordo com a teoria mercantilista, a riqueza proveniente do comércio media-se em ouro e prata, dos quais se acreditava haver um volume mais ou menos fixo. O objetivo do Estado no comércio internacional passou a ser o de vender, mais do que comprar no exterior, isto é, estabelecer uma balança de pagamentos favorável (PERRY, 2015, p.279).

tradicional ordem medieval sua hierarquia, estaria sendo, portanto, subvertida por transformações no campo econômico e político, que resultaram, finalmente, no surgimento dos Estados Nacionais, a expansão ultramarina e a revolução comercial<sup>43</sup>.

## 2.2 Idade Moderna: Formação do Estado Nacional

A Idade Moderna inaugura, como foi visto, a ideia de Estado Nacional em substituição da antiga ordem religiosa comandada pelo Vaticano. Isto considerando que se durante a Idade Média a condição existencial esteve orientada por uma ordem – clero, nobreza e povo, a Idade Moderna busca superar esta condição para uma ordem baseada na formação ou constituição do cidadão pertencente a um Estado onde, dentre outros fatores, os reis dos séculos XVI e XVII conseguiram afirmar a sua autoridade sobre as forças rivais submetendo os senhores e as autoridades eclesiásticas ao seu controle, tornando-se figuras centrais para a criação do Estado Nacional (HOBBSAWN, 1998).

Desta maneira:

Dissolveu-se a antiga ordem política medieval, caracterizada, por um lado, pelo particularismo feudal e pelo vigor das autoridades locais e, por outro, pelas pretensões e objetivos supranacionais uma igreja universal. Pouco a pouco, o Estado nacional e territorial, marco do mundo moderno, tornou-se a principal unidade política. [...] no início do século XVII, os europeus desenvolveram o conceito de Estado: uma entidade política autônoma à qual os súditos devem taxas e obrigações. O pré-requisito essencial do conceito ocidental de Estado, tal como se configurou nos primórdios do período moderno, era a ideia de soberania (PERRY, 2015. p. 250 – 251).

Outros importantes eventos também demarcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna, considerando que a mudança não ocorreu de forma linear, simultânea, mais sim de acordo com a radicalização de contradições sociais, principalmente no campo das condições materiais da existência influenciadas por transformações econômicas, que, em cada civilização constituída influenciou em maior ou menor medida, a sua transformação e desenvolvimento em Estados Nacionais.

O Renascentismo, movimento de renovação cultural que teve seu início no século XIV no norte da Itália, e que se expandiu por toda Europa ocidental, pode ser considerado o processo histórico que contribuiu significativamente para impulsionar o processo de conversão do mundo medieval para o mundo moderno, ao influenciar a economia, a política, a

---

<sup>43</sup> Em “*Civilização Ocidental: Uma história concisa*” Marvin Perry (2015) oferece detalhes acerca das principais transformações que contribuíram com o surgimento da Idade Moderna.

religião, e a cultura, refletindo de maneira acentuada até a era do Iluminismo, no século XVII. Nesse sentido, a literatura assim pontua:

No nível econômico, o comércio e a indústria tiveram grande expansão, e o capitalismo substituiu amplamente as formas medievais de organização econômica. No nível político, o governo central tornou-se mais forte a custa do feudalismo. No nível religioso, a unidade do mundo cristão fragmentou-se com a ascensão do protestantismo. No nível social, os cidadãos de classe média, cada vez mais numerosos e ricos, começaram a desempenhar um papel mais importante na vida política e cultural. No nível cultural o clero perdeu o monopólio do ensino e a orientação sobrenatural da Idade Média deu lugar a uma perspectiva secular na literatura e nas artes (PERRY, 2015, p. 216).

Ressaltando ainda a importância da religião como elemento de integração na Idade Média, Perry (2015), destaca que neste período a teologia, rainha do conhecimento da Idade Média, começa a ceder sua coroa a ciência, que junto com o secularismo contribuiriam para caracterizar a Idade Moderna, à medida que a razão deixa de ser subordinada a revelação para se tornar independente.

Do ponto de vista econômico, o mundo europeu foi impelido a empreender as Grandes Navegações, a fim de expandir o comércio e concentrar riqueza. Deriva desse momento o desenvolvimento do capitalismo com o descobrimento de novas rotas marítimas para as distantes regiões comerciais do Oriente, o descobrimento e a conquista da América adotando-se valores sociais que teriam sido estranhos e hostis à perspectiva medieval (COTRIM, 1999; PERRY, 2015).

Nota-se neste período a definição dos contornos de uma nova classe social em ascensão, qual seja, a burguesia, que de acordo com Anderson (1992) se desenvolveu por meio das atividades relacionadas ao comércio e o artesanato, ao mesmo tempo em que a vida urbana assumia contornos de maior relevância para a vida social e econômica, assinalando o surgimento de cidades como núcleos urbanos fortificados denominados de burgos.

O surgimento desta classe ocorreu durante a Baixa Idade Média devido a crises econômicas surgidas nos feudos. As cidades neste período começaram a se formar e crescer dando espaço para o desenvolvimento do trabalho dos comerciantes e artesões, depois de emergir como força econômica passou a contribuir com o gradativo desmoronamento das relações servis e o aparecimento do trabalho assalariado. Desta maneira a divisão social típica que existirá na Idade Média foi sendo, lentamente, substituída por uma bipolarização política que viria a marcar este período, entre a classe burguesa em ascensão e as monarquias feudais.

Diante da centralização de poder nas mãos das monarquias, que na Idade Média encontravam-se sob o domínio da nobreza feudal, e o poder econômico alcançado pela burguesia, a qual também começa a se organizar como classe, várias monarquias foram compelidas a fazer concessões que culminaram com a constituição de Estados nacionais ainda que submetidos à autoridade máxima, absoluta, do rei.

Sobre este Estado nacional moderno é possível observar algumas características importantes:

Os reis e a burguesia estavam interessados em estabelecer uma unidade que facilitasse a afirmação de certas práticas econômicas destinadas a agilizar o comércio e as transações financeiras. Seus interesses coincidiam em muitos aspectos, inclusive no empenho pela redução dos poderes do clero e da nobreza. A unidade parecia ser a palavra mágica: moeda única, exército nacional, direito único, território único, poderes absolutos para o rei, administração centralizada (REZENDE; DIDIER, 2005, p. 141).

Dessa forma, o apogeu do Estado moderno veio ocorrer com a formação do Estado Absolutista na maior parte dos países europeus, tal como ocorreu, por exemplo, na França. A famosa frase “O Estado sou eu”, atribuída ao soberano francês Luís XIV<sup>44</sup>, define bem o Absolutismo, ou seja, a personificação do poder na figura do rei (CÁRCERES, 1996).

Assim, o absolutismo se consolidou como a primeira forma de Estado moderno, e de acordo com Oliveira (2006, p.06), sua criação ocorreu devido ao “repúdio à antiga concepção medieval de uma soberania parcelada dos senhores feudais que detinha todo o poder e a propriedade”. O autor ainda afirma que as principais características do Estado Moderno foram à centralização e burocratização administrativa, eliminando os poderes locais, a formação do exército, a arrecadação de impostos reais, unificação do sistema de pesos e medidas e a imposição da justiça real que se sobrepôs à justiça dos senhores feudais.

Nicolau Maquiavel (1469 – 1527) e Tomas Hobbes (1588 – 1679), autor do *Leviatã*, procuram em suas obras justificar e legitimar o Estado Absolutista. Em *O Príncipe*, Maquiavel (2017) procura ensinar aos governantes à arte de governar e de exercer o poder, sendo um dos seus preceitos mais famosos aquele relacionado com o fato de que o governante que quisesse manter o poder deveria evitar ser odiado, mas teria de ser temido. Deveria governar pelas leis, mas, sendo essas insuficientes, utilizaria a força, para manter, assim, o respeito dos súditos.

---

<sup>44</sup> O Rei Luís XIV, monarca absolutista da França nasceu em 1638, na cidade de Saint-Germain-em-Laye. Aos cinco anos de idade já tinha subido ao trono devido à morte de seu pai Luís III. Neste período a França foi governada por sua mãe, Luís XIV só assumiu o trono com vinte e dois anos, em 1661, era conhecido também por “Rei Sol” por ter escolhido um emblema com tal figura para então representá-lo.

No plano cultural, depois do final da Idade Média, o ocidente atravessa por um período de transição dos valores e visões sociais de mundo feudais em busca daqueles instituídos pela burguesia e sua intelectualidade. Como foi visto, na Idade Média, as produções intelectuais e artísticas estavam ligadas a Igreja. E em oposição a esta lógica social, a Idade Moderna investe nas artes e na busca do conhecimento fundamentado no uso da razão iluminista tomando como base a materialidade de mundo concreto que buscava superar, dentre outros aspectos, a ideologia de que a natureza e a sociedade, como ordens hierárquicas, seriam regidas e harmonizadas por Deus enquanto fonte dos valores morais, e a Igreja como responsável pelo ensinamento e manutenção de tais valores.

Assim, tomando como base a perspectiva moderna, é possível compreender que tanto as naturezas como o intelecto humano passaram a ser vistos como autossuficientes, uma vez que para se entender a natureza e a sociedade não seria necessária, portanto, a “assistência divina”, dada a supremacia dada à razão. A mentalidade moderna julga, portanto, “inaceitável rejeitar as conclusões da ciência com base na autoridade clerical e na revelação, ou fundamentar a política, o direito ou a economia no dogma religioso” (PERRY, 2015, p. 210).

Por outro lado, dentre as mudanças ocorridas durante a Idade Moderna, pode ser observado o surgimento do humanismo, programa educacional e cultural criado por Petrarca<sup>45</sup> baseado no estudo da antiga literatura grega e romana.

Segundo Perry (2015) Petrarca acreditava que a educação devia consistir “não somente em aprender e ensinar coisas, mas também em transmitir o conhecimento adquirido e usá-lo para o bem público” (2015, p. 221), assim como também, que a sociedade deveria procurar uma criação artística mais livre e uma vida cotidiana mais feliz, longe dos preconceitos religiosos que dominaram parte da Idade Média. Isto lembrando que durante a Idade Média a Igreja monopolizou a educação formal com base numa visão social de mundo teocêntrica, onde o “pensamento, as artes e todos os campos do conhecimento foram fundamentados no estudo de Deus e da vida sobrenatural” (CÁCERES, 1996, p. 158).

Desta maneira, a Idade Moderna assiste à consolidação de um rompimento paradigmático onde fica implícito para o ideal humanista de educação e a necessidade de se promover mudanças, dentre as quais:

Uma transformação radical da ideia cristã de seres humanos. De acordo com a visão medieval (agostiniana), os homens e mulheres eram incapazes, devido a sua natureza

---

<sup>45</sup> Francesco Petrarca (1304-1374) foi considerado o “pai do humanismo”, um poeta italiano, inventor do soneto, poema com 14 versos. Fonte: Disponível em <[https://www.ebiografia.com/francesco\\_petrarca/](https://www.ebiografia.com/francesco_petrarca/)>. Acesso em: 17 de Ago. 2017.

pecaminosa de alcançar a excelência mediante seus próprios esforços. Estavam completamente subordinados à vontade divina. Os humanistas, ao contrário, recorrendo ao conceito clássico grego de seres humanos defendiam que a excelência era alcançada por meio do esforço pessoal, que tinha por objetivo não apenas a educação, mas a própria vida. Como os indivíduos eram capazes de atingir esse objetivo, seu principal dever era buscá-lo como a finalidade da vida. A busca não era fácil; na verdade exigia energia e habilidade extraordinária. As pessoas eram, então, capazes de excelência em todos os campos e obrigadas a fazerem esforço. A ênfase nos poderes criativos humanos foi uma das doutrinas mais características e influentes na Renascença (PERRY, 2015, p. 222).

Desta maneira os movimentos de mudanças ocorridos durante a Idade Moderna, no campo cultural, político, econômico e social que, inseridos, dentro da lógica e mentalidade da classe em ascensão deste período, a burguesia, se arraigam com novas perspectivas e características que viriam a contribuir com mudanças significativas relacionadas ao comportamento dos indivíduos pertencentes aquela época, tais como a acentuação do individualismo o fascínio pela vida da cidade e os prazeres terrenos (PERRY, 2015).

Essas características advindas de um mundo em mudança colaboraram também para que ocorresse no início do século XVI, o movimento conhecido na história como Reforma Protestante, “[...] movimento de transformação religiosa, iniciado fora da Igreja Católica e em oposição a ela” (CÁCERES, 1996, p.166).

A reforma representou um dos movimentos históricos fundamentais do início dos tempos modernos, motivada por um complexo de causas que ultrapassaram os limites da mera contestação religiosa à Igreja Católica. “O homem do século XVI refletia, no plano religioso, toda uma série de descontentamentos que se referiam às suas condições de vida material, nos planos político, social e econômico” (COTRIM, 1999, p. 225).

O descontentamento por parte dos cristãos ocorreu devido à corrupção do Clero que se tornou objeto de críticas que determinaram o enfraquecimento da fé cristã. O clero estimulava inúmeros negócios envolvendo a religião, como o comércio de relíquias sagradas e a venda de indulgência, isto é, o perdão dos pecados.

Nesse contexto, a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da expansão marítima e consequentemente o desenvolvimento comercial influencia sobremaneira a Reforma Protestante, que veio a contribuir com o desenvolvimento do capitalismo o que Cotrim (1999, p. 228) trata como o “espírito do capitalismo comercial”.

Com a reforma protestante, transparece a proposta de uma “nova” ética religiosa contrária às práticas da Igreja Católica, a qual, não sem grandes confrontos, terminou resultando no rompimento de setores católicos com o Vaticano, a te provocar a quebra efetiva da unidade do pensamento ocidental cristão.

A concepção teológica da Igreja, desenvolvida durante o período medieval, estava adaptada ao sistema feudal, que se baseava na economia fechada e na auto-suficiência dos feudos, onde o comércio subsistia apenas como atividade marginal. Por isso, a teologia tradicional católica condenava a obtenção do lucro excessivo, da usura, nas operações de comércio, defendendo a prática do preço justo. Com o início dos tempos modernos, desenvolveu-se a expansão marítima e comercial e, dentro desse novo contexto, a moral econômica da Igreja começou a entrar em choque com a atividade da grande burguesia. Essa classe, empenhada no incremento do comércio, sentia-se incomodada com as concepções tradicionais da Igreja, que taxava de pecado a busca impetuosa do lucro. Assim, essa burguesia começou a sentir necessidade de uma nova ética religiosa, mais adequada ao espírito do capitalismo comercial. Essa necessidade ideológica da burguesia foi satisfeita, em grande parte, pela ética protestante, que surgiu com a Reforma (COTRIM, 1999, p. 226, grifos do autor).

De acordo com Perry (2015) a reforma protestante foi desencadeada por Martinho Lutero (1483-1546) <sup>46</sup>, monge alemão e teólogo que revoltado com a corrupção do alto Clero aprofundou seus estudos teológicos a fim de desenvolver uma nova doutrina religiosa. É importante destacar que, apesar de termos demonstrado anteriormente que por meio da reforma foi deflagrada uma nova ética religiosa com base em práticas do capitalismo, nem todos os reformistas estavam dispostos a incentivar o “espírito do capitalismo comercial”. Por isso, Cotrim (1999, p. 226) relata ainda, que Martinho Lutero “[...] condenava severamente o luxo e a usura, propondo para os cristãos um ideal de vida modesto, sem a ânsia de lucro e a vaidade pelas riquezas matérias”.

A reforma protestante da qual Lutero se destaca como um dos seus maiores expoentes foi difundida por toda a Europa contando também com a contribuição de um personagem importante que também colaborou sobremaneira para com a difusão do protestantismo, o teólogo nascido na França, João Calvino (1509-1564) <sup>47</sup>.

Calvino aderiu às ideias protestantes de Lutero, porém durante o período de difusão do protestantismo as suas ideias foram legitimadas por meio da associação a práticas sociais que já defendiam o desenvolvimento e a prosperidade econômica de acordo com os ideais burgueses em ascensão, porém vinculando a elas a concepção e os valores religiosos que, em tese contrariavam as leis impostas pelo Vaticano. O movimento calvinista tornou-se assim um

---

<sup>46</sup> Martinho Lutero encontrou uma frase nas Epístolas que lhe pareceu fundamental: *O justo se salvará pela fé*. Concluiu Lutero que o Homem, corrompido em razão do pecado original, só poderia salvar-se pela fé incondicional em Deus. A fé, e não as obras praticadas seria o único instrumento capaz de justificar os pecados e de conduzir à salvação, graças à misericórdia divina (COTRIM, 1999, p.227).

<sup>47</sup> João Calvino afirmava que o Ser Humano estava **predestinado** de modo absoluto a merecer o céu ou o inferno. Explicava Calvino que, por culpa de Adão, todos os homens já nasciam pecadores (pecado original), mas Deus tinha **eleito** algumas pessoas para serem salvas, enquanto outras seriam condenadas à maldição eterna. Portanto, nada que os homens fizessem em vida poderia alterar-lhes o destino, já previamente traçado. (COTRIM, 1999, p.229, grifos do autor).

paradigma fundado na ideia de seres humanos, religiosos e trabalhadores, para quem o sucesso econômico e a conquista de riquezas seriam o sinal da predestinação divina.

Desta maneira, pode-se afirmar que a associação do modo de produção capitalista em ascensão com as ideias protestantes, contribuiu para que a concepção de mundo burguês vinculada a ideais religiosos fosse bem aceita, principalmente entre a classe nobre à medida que os interesses econômicos de ambas as classes conseguiu ser devidamente justificada pela ética religiosa protestantes, tal como tratado por Max Weber (2004) no livro *A Reforma Protestante e o Espírito do Capitalismo*, em que relaciona o papel do protestantismo na formação do comportamento típico do capitalismo ocidental moderno.

Weber (2004) procura demonstrar, inclusive com o uso de dados estatísticos a proeminência de adeptos da Reforma Protestante entre os grandes homens de negócios e empresários bem-sucedidos, além de estabelecer conexões entre a doutrina e a pregação protestante, seus efeitos no comportamento dos indivíduos e sobre o desenvolvimento capitalista<sup>48</sup>.

Conforme os apontamentos deste filósofo:

[...] pretendeu revelar não apenas de onde se origina esse espírito capitalista, mas, sobretudo explicar a natureza simbólico-cultural que está na base do capitalismo. A verdade é que Max Weber propõe uma explicação culturalista para o fenômeno. Para ele, portanto, o materialismo capitalista é produto de uma cultura que se impregnou na modernidade, oriunda da Reforma, segunda a qual o lucro não é pecaminoso e que o trabalho na busca do acúmulo “dignifica o homem” (OLIVEIRA, 2004, p. 171).

Diante das condições materiais de existência que configuraram tanto o surgimento da denominada idade média, quanto o surgimento da modernidade caracterizado, dentre outros, pela superação da visão teocêntrica de mundo e a ascensão do modo de produção capitalista condicionado historicamente à concepção burguesa de mundo, a humanidade viu superar o modo feudal de produção, o nascimento da filosofia humanista e do protestantismo, assim como também a superação das monarquias absolutistas enquanto forma de governo, pela instauração da figura do Estado Nacional governado pela nobreza e seus reis, porém com uma cada vez maior influência da classe burguesa em ascensão. Contexto este em que a história assiste também ao surgimento de uma nova era, o século das luzes: o Iluminismo.

---

<sup>48</sup> De acordo com Oliveira (2004) Weber propôs definir o “espírito” do capitalismo como tal, por que pretendeu “ensinar” que se é verdade que o capitalismo nasceu de uma base religiosa, à medida que a modernidade avançou, este foi se desprendendo desse “arrimo” até assumir suas próprias características estruturais.

### 2.3 Iluminismo: O Século das Luzes e sua influência na constituição da modernidade

Os acontecimentos ocorridos durante O Renascimento e suas sucessivas transformações culturais deram origem no século XVIII à era do Iluminismo. Movimento no qual os filósofos acreditavam inaugurar uma era de luz, onde o poder da razão levaria a humanidade a se libertar dos grilhões da ignorância, da superstição e do despotismo com os quais tiranos e sacerdotes haviam aprisionado gerações passadas, em consonância com o desenvolvimento econômico impulsionado pelo mercantilismo e a globalização do modo de produção capitalista sob o domínio da classe burguesa (PERRY, 2015).

O Iluminismo é considerado um período histórico culminante para as sucessivas transformações culturais vividas até então pela sociedade europeia.

Desde o Renascimento, o homem moderno foi ampliando a confiança em si mesmo, no poder da razão e na liberdade de pensamento. Muitos pensadores passaram a lançar teorias novas sobre os mais diversos assuntos: Deus, terra, planetas, homem, sociedade. A Igreja, os reis absolutistas e a nobreza conservadora, todos muito criticados, não gostaram dos ataques ao Antigo Regime. Mas as novas idéias foram se proliferando até constituírem o Iluminismo, movimento cultural de grande importância para a história contemporânea (COTRIM, 1999, p. 243).

Os pensadores Iluministas, *philosophes* aspiravam criar uma sociedade racional e humana e, para alcançar esse intuito, queriam que as pessoas tivessem coragem de romper com as crenças e instituições que não resistissem ao exame da razão e do bom senso, buscando novos guias oriundos da razão (PERRY, 2015). Nessa linha de pensamento, o Iluminismo pode ser explicado da forma seguinte:

O iluminismo é à saída da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem sem se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo (WEINMAN 2015, p. 202, *apud* KANT, 1995a, p. A 481-482, grifo do autor).

Como se percebe, o Iluminismo representa a instituição de uma sociedade totalmente diferente dos moldes anteriores com fundamentos e pressupostos distintos do que imperou durante toda a Idade Média. Não por acaso, é bem posta a colocação de que o movimento iluminista representou a época das luzes para a sociedade como um todo ao romper com as “trevas” impostas pelos ideais da Idade Média.

Nesse sentido, fundamentado numa uma visão idealista<sup>49</sup>, Kant entendeu que os povos da Idade Média tinham tido as suas mentes aprisionadas ao anacronismo causado pelos dogmas religiosos e pelo assédio dos reis absolutistas, mas a partir do Iluminismo novas condições transpareceram para que o ser humano procurasse ampliar ou resgatar a sua autonomia de pensamento. Isto, apesar de reconhecer que para o ser humano seria difícil se desprender da “menoridade” uma vez que esta “se tornou quase uma natureza” (KANT, 1995, p. 482-483).

Karl Marx<sup>50</sup> estudou o Iluminismo a partir da perspectiva materialista histórica de mundo<sup>51</sup>. Para ele, este período representou o tempo do pensamento e da ideologia burguesa que seria fundamental para impulsionar definitivamente a estrutura de funcionamento do modo e das relações de produção capitalista.

Se para Kant o pensamento Iluminista possibilitou aos homens condições para que estes pudessem romper com a natureza de submissão, impostas durante os processos históricos marcados pela opressão nos campos sociais e políticos. Por sua vez Marx associou este tempo a imposição da Ideologia das classes dominantes que, Marx este período possibilitou à nascente burguesia legitimar esquemas de controle e dominação social, considerando que uma das finalidades da ideologia é envolver psicossocialmente as classes dominadas, fazendo-as inferiorizar e assumir valores e comportamentos úteis às classes dominantes (COTRIM, 1999).

Em síntese, se a Idade Média implicou num rompimento das formas de governo com as forças instituídas pela igreja, coube à burguesia, como classe social em ascensão, consolidar os alicerces que, tanto no plano estrutural quanto supraestrutural, dariam

---

<sup>49</sup> Principais fundamentos do Idealismo com base em Novack (2015, p. 33); 1- O elemento fundamental da realidade não é constituído pela matéria senão a mente ou o espírito; 2 - O pensamento gera os objetos materiais; atrás, ou antes, do mundo material está o Espírito ou a mente que o cria. A natureza pode ser a mãe, mas há um Deus Pai que a transcende; 3- Portanto mente ou Espírito são anteriores a matéria e independentes desta. O espírito é a realidade permanente; a matéria apenas um aspecto ou uma ilusão passageira; 4- A mente ou o Espírito é idêntico ao divino, ou emana deste.

<sup>50</sup> Karl Marx (1818–1883) foi um filósofo e revolucionário socialista alemão. Criou as bases da doutrina comunista, onde criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Política, Direito, Teologia, Filosofia, Economia, entre outras. Fonte: Disponível em < [https://www.ebiografia.com/karl\\_marx/](https://www.ebiografia.com/karl_marx/)>. Acesso em: 08 de out. 2017.

<sup>51</sup> Principais fundamentos do Materialismo com base em Novack (2015, p. 32); 1- A proposição básica do materialismo se refere à existência da realidade independente da existência da humanidade. Afirma que a matéria é a substância primordial, a essência da realidade. Tudo provém da matéria e seus movimentos e ela é a base de tudo. 2- Segundo o materialismo a matéria produz o pensamento e este nunca existe independentemente da matéria. 3- [...] a natureza existe independentemente do pensamento, mas que este não pode existir se a matéria. O mundo material existia muito antes do começo da humanidade ou de qualquer pensante. 4- Fica excluída assim a existência de algum Deus, ou deuses, espíritos, almas ou outras entidades imateriais que se possa supor dirigem os atos da natureza, da sociedade e do homem ou influem sobre eles.

substância ao modo de produção capitalista, instituindo ideologicamente outras “amarras” destinadas à legitimação desta classe em relação às massas populares.

Por esse motivo, Marx considerou a história, não como um processo abstrato, mas sim uma história real de luta de classes, que originaria no futuro, um intenso conflito entre a burguesia e o proletariado, motivo pelo qual para este autor e seu colega Engels, a história de todas as sociedades até os dias atuais tornou-se “a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2001, p. 47).

Para Marx e Engels, esta história pode ser analisada a partir do estudo das condições materiais que originaram as transformações nas formas de governo instituídas na idade média, dentro das quais a burguesia se estruturou e consolidou como classe por meio da prática do comércio associado ao impulso do mercantilismo. Classe esta, inicialmente subalterna em relação aos poderes políticos instituídos, e subordinada à intervenção do Estado nas relações comerciais, aspecto este combatido fortemente no Iluminismo à medida que “feria o individualismo burguês e sua vocação para a livre iniciativa, sendo considerado, então, prejudicial ao desenvolvimento espontâneo do capitalismo” (COTRIM, 1999, p. 246).

No plano ideológico, o combate à interferência da igreja nas relações comerciais foi realizado por meio da intelectualidade burguesa, à qual partiu da premissa de que as convicções religiosas deveriam deixar de ser empecilho para as transações comerciais, e que o princípio da “liberdade” deveria se sobrepor à ordem divina para garantir o desenvolvimento de uma “nova” sociedade juridicamente livre, dentre outros aspectos, para vender e comprar, e adquirir propriedade tornando esta privada. Condições estas fundamentais para que o comércio fosse possível entre as pessoas que detivessem propriedade de terra e meios de produção.

Em relação às formas de governo, a burguesia passou a defender que além do poder da igreja deveria ser combatido o despotismo<sup>52</sup> praticado pelas monarquias. “Mal” que para esta classe não atendia mais aos seus interesses. Como exemplo disso, Perry (2015) cita Diderot, filósofo e escritor francês que na época defendeu a ideia de que o Iluminismo deveria tornar-se um “tempo de liberdade” (econômica e intelectual).

Para tanto, a intelectualidade burguesa passou a delinear o que para esta classe seria uma forma de governo instituída sob as bases da concepção burguesa de sociedade.

---

<sup>52</sup> Os *philosophes* usavam o termo “despotismo esclarecido” em referência a um ideal compartilhado por muito deles: Um governo por um monarca forte que implementasse reformas racionais e removesse os obstáculos à liberdade (PERRY, 2015, p.312).

Dessa forma, foi afirmado que Estado deveria ser organizado na forma de um governo constitucional capaz de proteger os cidadãos contra todo abuso de poder. Fator este que apesar de ser considerado preponderante não significou o apoio desta intelectualidade a implantação de um sistema de governo democrático, tal como defendia, por exemplo, Rousseau uma vez que muitos não concordavam com a democracia dado que, objetivamente, desacreditavam na capacidade das massas. “Os *philosophes*, na verdade, não se preocupavam tanto com a forma de governo – monarquia ou república -, mas, sobretudo com impedir que as autoridades [monárquicas e eclesiais] abusassem de seu poder” (PERRY, 2015, p. 298).

[...] quando, na Idade Média e por algum tempo depois, a organização social vigente induzia virtualmente a todos a aceitarem uma imagem do ser humano como humano em virtude de sua aceitação das obrigações de sua categoria ou sua “condição de vida”, atuará um sistema político hierárquico tradicional. Quando uma revolução comercial e industrial tiver alterado de tal modo às coisas que essa imagem não mais seja aceita, outra imagem será necessária. Se for a imagem de um homem como essencialmente consumidor e apropriador, obteremos nova consciência, que permitirá um sistema político inteiramente diverso. Se, mais tarde, em oposição a esses resultados, as pessoas vierem a pensar de si mesmas de algum outro modo, virá a ser possível e mesmo necessário outro sistema político (MACHPERSON, 1978, p. 13).

Neste contexto, intelectuais burgueses tais como Thomas Hobbes (1588 – 1679), matemático, teórico político e filósofo inglês tinha a convicção de que o absolutismo era a melhor e mais lógica forma de governo. Em sua principal obra *Leviatã* Hobbes (2017) escreveu que somente o poder irrestrito de um soberano poderia refrear as paixões humanas que levavam à ruptura da ordem social, e ameaçavam a vida civilizada.

Para Hobbes o regime absolutista poderia oferecer segurança para que as pessoas perseguissem seus interesses individuais, considerando que a natureza humana era, em essência, egoísta e competitiva.

[...] as relações humanas caracterizam-se pela competição e discórdia, não pela cooperação. Sem uma autoridade severa para elaborar e fazer vigorar as leis, dizia ele, a vida seria miserável, uma guerra de cada homem contra outro. Recomendava, portanto, um Estado com poderes irrestritos, pois somente assim as pessoas poderiam estar a salvo uma das outras e a vida civilizada seria preservada (PERRY, 2015, p. 299).

John Locke (1632 – 1704), filósofo inglês, ao contrário de Hobbes defendeu que a bondade e benevolência eram atributos naturais dos seres humanos, e que por causa disso, os indivíduos deveriam nascer com o direito natural à vida, a liberdade e à propriedade, cabendo ao Estado proteger esses direitos. Tais direitos, portanto, deveriam ser protegidos e,

consequentemente, nem o executivo nem o legislativo, ou seja, nem o rei nem a Assembleia, poderiam utilizar a sua autoridade para privar os indivíduos dos mesmos (PERRY, 2015).

Por esses motivos, para Locke o governo deveria derivar do consentimento dos governados, e, ao mesmo tempo, a autoridade do governo deveria ser subordinada as leis, cabendo ao povo dissolvê-lo se este não cumprisse esta missão.

[...] o valor que Locke atribuiu à razão e a liberdade, bem como suas teorias sobre os direitos naturais e o direito de rebelião contra autoridades injustas, tiveram um profundo efeito sobre o Iluminismo e as revoluções liberais do final do século XVIII. Na declaração de independência dos Estados Unidos, Thomas Jefferson reafirmou os princípios de Locke para justificar a Revolução Americana (PERRY, 2015. p. 300).

Tal como poderá ser observado na Literatura, além de Hobbes e Locke, a intelectualidade burguesa promoveu um intenso debate sobre os fundamentos filosóficos do que seria a sua visão social de mundo (LEFEBVRE, 2010), e sobre as formas de governo que deveriam instituir o poder político do Estado.

Nesse sentido, podem ser citados autores como Charles-Louis de Secondat, (1689 – 1755) conhecido como Montesquieu, filósofo e escritor francês que ao contrario de Hobbes, além de criticar o absolutismo por considerar o despotismo uma forma de governo perniciosa e corrupta por natureza, defendeu a ideia de que todo governo deveria ser orientado pela racionalidade não abstrata, mas fundamentado no estudo das condições geográficas, econômicas e históricas de cada país e o “caráter” do povo, para construir as suas leis.

A importância das ideias deste pensador fundamenta-se na proposta de que a constituição de um governo deveria ser pautada por alguns fatores, dentre os quais:

[...] o princípio da separação dos poderes. Em todo governo, dizia Montesquieu, existem três tipos de poderes: Legislativo, executivo e judiciário. Quando uma única pessoa ou órgão exerce todos os três poderes – se o mesmo órgão que instaura um processo é o que julga, por exemplo - a liberdade não pode ser preservada. Sempre que a soberania concentra-se nas mãos de uma só pessoa ou organismo, há abuso de poder e liberdade política é negada. Num bom governo, um poder equilibra e fiscaliza o outro – argumento que influenciou os autores da constituição norte-americana (PERRY, 2015, p. 300).

François Marie Arouet, (1694 – 1778), conhecido como Voltaire, considerou que o poder devia ser exercido de maneira racional e benéfica, submisso ao domínio da lei, além de criticar os reis que aprisionavam e executavam seus súditos sem o devido processo legal. Como Voltaire não se considerava um democrata pelo fato de desconfiar da capacidade do

povo inclinado à superstição e ao fanatismo, a sociedade devia ser reformada mediante o progresso da razão e incentivo a ciência e a tecnologia (VOLTAIRE, 1978).

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata nascido em Genebra, grande inspirador da revolução francesa, também criticou a ideia do “direito divino dos reis e a monarquia por considerar esta despótica e arbitrária, injusta e corrupta à medida que limitava-se a atender os seus próprios interesses, daí defender a ideia de que o Estado deveria ser uma autentica democracia, uma associação moral que unisse as pessoas na “liberdade, igualdade e devoção cívica” (PERRY, 2015).

Em relação à estrutura social e às formas de governo, Rousseau criticou a ideia da propriedade privada enquanto fator promotor da desigualdade entre os homens, (ROUSSEAU, 2017). Em seu entendimento:

O primeiro que, cercando um terreno, se lembrou de dizer: “Isto é meu” e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores não teriam sido poupados ao gênero humano àquele que, arrancando as estacas ou tapando o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “Não escutem esse impostor! Vocês estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém!” (ROUSSEAU, 2017, p. 57).

A literatura especializada assim se posiciona em relação a essa questão:

Porque onde diferenças de propriedade dividem os homens em classes com interesses antagônicos, os homens serão orientados por interesses de classes, que são interesses particulares em relação a toda a sociedade; assim sendo, não terão condições de exprimir uma vontade geral pelo bem comum (MACPHERSON, 1978, p. 23).

Conforme o entendimento de Rousseau é possível inferir que o filósofo vislumbra uma sociedade igualitária em termos de direitos desde que houver igualdade quanto ao direito à propriedade, onde “nenhum cidadão será jamais bastante rico para comprar outro, e ninguém será bastante pobre de modo a ser obrigado a vender-se” (MACPHERSON, 1978, p. 23).

Nesse contexto, enquanto admirador da *polis* grega e sua democracia, Rousseau defendeu que os seres humanos deveriam ser educados para se tornarem justos e esclarecidos, imbuídos de um “espírito público”, dotados de “bom senso” e uma “consciência moral” capaz de legislar conforme a vontade geral.

## 2.4 A Revolução Francesa, o Retorno dos Ideais Democráticos e o nascimento da República<sup>53</sup>

Sob influência das condições econômicas e sociais vigentes entre 1789 e 1799, a França vivenciou um período de intensas convulsões políticas e sociais que conduziram à burguesia ascendente enquanto classe, a liderar as massas populares para depor o absolutismo.

Influenciada pelo discurso da intelectualidade burguesa, tal como expresso no item anterior, como resultado desse violento processo, a burguesia terminou suprimindo da nobreza e do clero os seus privilégios, tomou de assalto o poder político e instituiu, de fato, a democracia burguesa na França.

Este momento histórico, de natureza revolucionária, ficou conhecido como A Revolução Francesa constituída para abolir o regime senhorial e a feudalidade, pontos de partida da sociedade capitalista e da democracia liberal na história da França (SOBOUL, 1974). E assinala segundo Cotrim (1999), o início da Idade Contemporânea.

A deflagração da Revolução Francesa, em 1789, estimulou a imaginação dos europeus. Tanto os participantes do movimento como seus observadores sentiam que estavam vivendo numa época crucial. Sobre as ruínas da Velha Ordem, baseada no privilégio e no despotismo, formava-se uma nova era que permitia realizar os ideais do Iluminismo. Esses ideais incluíam a emancipação do indivíduo da superstição e tradição, a vitória da liberdade sobre a tirania, à remodelação das instituições de acordo com a razão e a justiça e o fim das barreiras à igualdade. Parecia que os direitos naturais do indivíduo, até então um ideal remoto, passariam a reinar sobre a terra, acabando com séculos de opressão e miséria. Nunca antes as pessoas haviam demonstrado tal confiança no poder da inteligência humana de criar as condições de existência. Nunca antes o futuro parecera tão cheio de esperanças (PERRY, 2015, p. 319).

Quanto às formas de governo instituídas a partir da Revolução Francesa, uma vez alcançada a emancipação política da burguesia enquanto classe, o mundo ocidental viu surgir estruturas tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, Assembleia Nacional Constituinte, Constituição moderna, a Monarquia Constitucional, o voto popular, e a República.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, criada em 27 de agosto de 1789, teve como fonte inspiradora os ideais iluministas que defendiam o direito de todos à liberdade, à propriedade e à igualdade. Igualdade esta, que conforme Cáceres (1996) se

---

<sup>53</sup> A sociedade francesa do século XVIII estava dividida em três ordens, ou estados que constituíam agrupamentos legalmente definidos. O clero formava o primeiro estado; a nobreza, o segundo; e todo o resto da população pertencia ao terceiro estado. O clero e a nobreza, totalizando cerca de 500 mil pessoas de uma população de 26 milhões, desfrutavam de privilégios especiais. A estrutura social do Antigo Regime, baseada em desigualdades sancionadas por lei, provocou tensões que precipitaram a Revolução (PERRY, 2015, p. 319).

limitava ao campo jurídico, mas não social e nem econômico. Tratava-se, tão somente, de uma conquista da classe burguesa, pois a declaração colocaria fim ao governo de hierarquia, mas não permitiria a formação de uma sociedade essencialmente igualitária e democrática. Hobsbawm (1982) chamaria a Declaração simplesmente de as “exigências do burguês”.

Todavia, embora não tenha sido capaz de contemplar todas as aspirações que os agrupamentos sociais reivindicavam, tal declaração tornou-se o preâmbulo da Constituição Moderna aprovada em 3 de setembro de 1791.

Na esteira dos acontecimentos de grandeza singular ocorridos na história da Revolução Francesa, ulterior a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, nos fora reservada a Assembleia Constituinte. Como forma de pacificar a insustentável crise entre os Estados franceses, e no sentido de salvaguardar seus interesses, o Terceiro Estado declarou a necessidade de convocar uma Assembleia Constitucional e, desse modo, criar uma constituição para a França. Por intermédio da Assembleia, foi redigida e promulgada a primeira Constituição francesa que, dentre outros aspectos, limitava os poderes do rei e eliminava privilégios econômicos do clero e da nobreza.

Em sua contribuição para a abordagem sobre a Constituição Francesa de 1791, o autor referenciado abaixo nos apresenta o texto inicial daquela magna lei, a saber:

A Assembleia Nacional, desejando estabelecer a Constituição francesa sobre a base dos princípios que ela acaba de reconhecer e declarar, abole irrevogavelmente as instituições que ferem a liberdade e a igualdade dos direitos. Não há mais nobreza, nem pariatos, nem distinções hereditárias, nem distinções de ordens, nem regime feudal, nem justiças patrimoniais, nem qualquer dos títulos, denominações e prerrogativas que deles derivavam, nem qualquer ordem de cavalaria, de corporações ou condecorações para as quais se exigiram provas de nobreza, ou que supunham distinções de nascença, nem qualquer outra superioridade senão aquela de funcionários públicos no exercício de suas funções. Não há mais venalidades nem hereditariedade para qualquer cargo público. Não existe mais, para qualquer parte da Nação, nem para qualquer indivíduo, privilégio algum, nem exceção ao direito comum de todos os franceses. Não há mais corporações profissionais, de artes e ofícios. A lei não reconhece os votos religiosos, nem qualquer outro compromisso que seja contrário aos direitos naturais, ou à Constituição (MATTOSO, 2017, p. 01).

A França, a partir da promulgação de sua Constituição, tornou-se uma Monarquia Constitucional, que tinha reservado à figura do rei o papel de chefe do poder executivo, poder este, delineado na forma preconizada por Montesquieu, em se tratando da separação dos poderes (executivo legislativo e judiciário). Ressalta-se que a aludida Constituição já tem prevista em sua estrutura a divisão desses poderes com suas devidas atribuições e responsabilidades, conforme se vê em seus artigos 2, 3 e 4, incursos no Título III.

TÍTULO III Dos Poderes Públicos  
Artigo 1: [...]

Artigo 2: A Nação é a única da qual emanam todos os poderes, mas não pode exercê-los senão por delegação. A Constituição francesa é representativa: os representantes são os Corpos legislativos e o Rei.

Artigo: O poder legislativo é delegado a uma Assembleia Nacional composta por representantes temporários, livremente eleitos pelo povo, para ser por ela exercido, com a sanção do Rei, da maneira que será determinada logo em seguida.

Artigo 4. O poder judiciário é delegado a juizes eleitos pelo povo (MATTOSO, 2017, p. 02).

Nessa mesma Constituição foi incluído o direito ao voto censitário, ou seja, só teriam direito ao voto, segundo Cáceres (1996) os chamados “cidadãos ativos”, portadores de renda mínima estabelecida. A essa altura, cabe-nos realizar uma breve comparação deste momento histórico com outro momento pretérito, já descrito neste trabalho, uma vez que, ao que nos parece, o direito ao voto concedido aos “cidadãos ativos” na França, tem uma aparência muito semelhante do direito ao voto só concedido àqueles que eram considerados cidadãos (eupátridas) em Atenas.

Deste modo, em analogia ao direito de participação dos atenienses, novamente o direito de participação política dos franceses ficou condicionado ao poder econômico que cada um ostentava. Infere-se, portanto, que mesmo com a passagem de vários séculos não foi possível suprimir as contradições que impediam a participação efetiva de todas as classes, nos eventos decisórios que diziam respeito aos seus interesses.

O direito ao voto só foi ampliado a partir da criação da Constituição aprovada pela convenção jacobina em 1793. Esta nova Constituição deu origem ao governo Republicano baseada no sufrágio universal onde foi concedido “o direito de voto a todos os cidadãos masculinos” (CÁCERES, 1996, p. 287).

É importante destacar que, os revolucionários franceses, segundo Cáceres (1996), se dividiram em três partidos, que se diferenciaram em razão das condições econômicas e de seus interesses políticos, a saber:

Os girondinos dominavam a Assembléia. Seus deputados sentavam-se a direita da Assembléia e eram os mais conservadores. A partir daí, o termo direita passou a ser aplicado a todas as forças políticas contrárias a mudanças ou transformações sociais. No centro, ficava um grupo de deputados, sem opiniões muito firmes, que votava na proposta com mais chances de vencer. Eram chamados de planície ou pântano. À esquerda, ficavam os Jacobinos – assim chamados porque se reuniam no convento de Saint Jacques -, liderado pela pequena burguesia e apoiados pelos *sans-culottes*, massas populares de Paris, que queriam aprofundar a revolução, aumentando os direitos do povo. A partir deles, o termo esquerda passou a simbolizar os partidos e políticos favoráveis as transformações sociais (CACERES, 1996, p. 286, grifos do autor).

Como visto as características que determinavam os girondinos e jacobinos eram radicalmente opostas, mesmo fazendo parte do terceiro estado. Como consequência, as diferenças assinaladas entre ambos contribuíram para que a Revolução Francesa fosse dividida em etapas, com projetos, realizações e objetivos privados.

A título de possibilitar uma melhor compreensão acerca dessas diferenças abaixo é apresentada uma descrição das principais características que os girondinos e jacobinos possuíam, e como elas se manifestaram nos períodos em que estiveram a frente do poder:

O período girondino é caracterizado por um predomínio político da alta burguesia, que toma medidas marcadas pela moderação e pela exclusão das massas populares. O princípio básico é a defesa da propriedade burguesa. O período jacobino é caracterizado pela radicalização do processo revolucionário, pela colocação do “terror” na ordem do dia e pelas pressões dos “sans-culottes” (FARIA; MARQUES, BERUTTI, 1998, p. 214)

No ementário de realizações e objetivos atribuídos à República Girondina (setembro/1792 a junho/1793) e à República Jacobina (junho/1793 a julho de 1794) observou-se o seguinte:

Abolição da escravidão nas colônias francesas; fim da exigência dos camponeses indenizarem os antigos senhores; “Lei do Máximo” estabelecendo um teto máximo para preços e salários; proclamação da I República Francesa (setembro de 1792); organização de um exército revolucionário e popular que liquida com a ameaça externa; durante o período jacobino, organizam-se os Comitês (Comité de Salvação Pública, formado por nove membros e encarregado do poder executivo; e Comité de Segurança Geral, encarregado de descobrir os suspeitos de traição); criação do Tribunal Revolucionário; Elaboração da Constituição do Ano I (1793), que estabelece o sufrágio universal (FARIA; MARQUES; BERUTTI, 1998, p. 214).

Marcado por momentos de avanços e reveses, o processo revolucionário francês do século XVIII, se apresenta, sob a perspectiva histórica e materialista, como um dos mais autênticos e apropriados exemplos de como se desenvolve a luta de classes nos tecidos sociais hierarquizados. Episódio este que corrobora com as ideias defendidas por Karl Marx e Friederich Engels (2001) e que são expressas no Manifesto do Partido Comunista. No entendimento dos autores:

A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfacelamento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a suprimir as antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta (MARK; ENGELS, 2001, p. 24)

É no transcurso da República Jacobina que a Revolução Francesa experimenta as experiências mais radicais da democracia, e que permitiam maior alcance social junto ao

poder. Todavia, em conformidade com o que nos diz Faria, Marques e Berutti (1998, 214), a permanência dos jacobinos no poder foi efêmera, “chega ao fim em julho (terminador)”<sup>54</sup> de 1794, através de um movimento de direita, liderado pela burguesia e conhecido pela expressão ‘Reação Termidoriana’”. Segundo os autores, iniciou-se, logo a seguir, “a fase do Diretório, momento em que o ideal republicano declina rapidamente.” (1998, p. 214)

Inaugurada essa fase (diretório), seus atores sociais representados principalmente pela burguesia, trataram logo de revogar o que havia sido sancionado pelos jacobinos. O governo do Diretório perdurou entre os anos de 1795 a 1799, e foi marcado por conflitos políticos entre os monarquistas que planejavam retornar ao poder, bem como os grupos populares jacobinos (COTRIM, 2001).

Tendo em vista as constantes tentativas de golpes, promovidas pelos monarquistas à direita, e pelos jacobinos à esquerda, o governo do Diretório sugere a entrega do mesmo às mãos de um governo forte com plenos poderes. Através de um golpe de Estado, Napoleão Bonaparte, na época um general de prestígio, com o apoio de amplos setores da burguesia, assume o poder, em 1799. Este golpe, conforme nos diz Rosa, Taborda e Silva (2011) é conhecido também como 18 Brumário, que deu início ao período napoleônico (1799 a 1815).

Bonaparte, ao assumir o Poder Executivo da República, se comprometeu, junto aos seus apoiadores, de não permitir que os jacobinos - partidários que se identificavam com os setores mais populares -, bem como os monarquistas, retornassem ao poder. Um mês depois de Napoleão assumir o poder, de acordo com Rosa, Taborda e Silva (2011), entrou em vigor uma nova Constituição e foi criado o Consulado – órgão que substituiu o Diretório no governo da França, constituído por três cônsules. Napoleão tornou-se primeiro-consul e virtual ditador da França.

O governo do Consulado, tendo a frente Napoleão Bonaparte e a alta burguesia consolidou-se, portanto, como classe dirigente da França e deu fim ao projeto de emancipação das classes populares, e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade foram sufocados e reprimidos, sendo que essa assertiva pode ser comprovada através do seguinte comentário:

[...] Napoleão consolidou as conquistas da burguesia e abriu caminho para o desenvolvimento capitalista francês, encerrando o ciclo revolucionário. [...] teve início então uma verdadeira ditadura militar, disfarçada pelas instituições

---

<sup>54</sup> De acordo com Figueira (2008, p.211), com o novo calendário, instituído em 1793, os meses receberam novos nomes, relacionados com o clima e com o trabalho agrícola. Assim, os meses de outono passaram a ser Vindimário, Brumário e Frimário; os de inverno, Nivoso, pluvioso e Ventoso; os da primavera, Germinal, Floreal e Prairial; os de verão, Messidor, Termidor e Frutidor.

aparentemente democráticas criadas pela Constituição (Senado, Tribunal, Corpo Legislativo e Conselho do Estado) (COTRIM, 2001, p. 262 – 266).

A este respeito, em suas ponderações sobre o protagonismo de Napoleão Bonaparte na França e nos seus domínios além fronteiras, Karl Marx, em *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*, contextualiza a contribuição do “ditador” para a consolidação dos interesses da burguesia francesa naquela época. “Além das fronteiras da França”, diz o referido autor, “ele varreu por toda parte as instituições feudais, na medida e quem isso era necessário pra dar à sociedade burguesa da França um ambiente adequado e atual no continente europeu” (2008, p. 20).

Ao discorrermos, mesmo que de forma sucinta, sobre Revolução Francesa percebemos o quanto este momento foi significativo para a construção da ordem capitalista, onde um novo tipo de Estado, controlado pela burguesia, favoreceu os interesses e possibilitou a realização das aspirações desta classe. Em virtude disso, é possível inferir que a Revolução Francesa é de fato uma revolução burguesa, assim como a Revolução Inglesa que a antecedeu.

A Revolução Inglesa, acontecimento que se deu no século VXII (1642 – 1649), é considerada também um marco histórico para o desenvolvimento do sistema capitalista, ainda que não tenha a mesma ressonância causada pela Revolução ocorrida na França. De acordo com Soboul (1974, p.115) a Revolução Inglesa é considerada menos radical que a francesa, uma vez que, sua característica é considerada “estritamente burguesa e conservadora, ao contrário da francesa que se apresentou como amplamente burguesa e democrática”. Ainda, conforme as suas palavras:

Se mostrou a mais brilhante das revoluções burguesas, eclipsando pelo caráter dramático de suas lutas de classes as revoluções que a tinham precedido, ela o deveu sem dúvida à obstinação da aristocracia, ancorada em seus privilégios feudais, que recusava qualquer concessão, e ao encarniçamento oposto das massas populares. A contra-revolução aristocrática obrigou a burguesia revolucionária a prosseguir, não menos obstinadamente, a destruição total da ordem antiga. Mas esta somente chega a isso aliando-se com as massas rurais e urbanas às quais era preciso contentar: a feudalidade foi destruída, a democracia instaurada. O instrumento político da mutação foi a ditadura jacobina da pequena e média burguesia, apoiada nas massas populares: categorias sociais cujo ideal era uma democracia de pequenos produtores autônomos, camponeses e artesãos independentes, trabalhando e trocando livremente. A Revolução Francesa se fixou assim um lugar singular na história moderna e contemporânea: a revolução camponesa e popular estava no âmago da revolução burguesa e a impelia para frente (SOBOUL, 1974, p. 116).

Próximos de finalizarmos este recorte sobre a história da Revolução Francesa, destacamos a afirmação dos autores Faria, Marques e Berutti (1998) os quais ressaltam que nos dois movimentos revolucionários a burguesia foi capaz de idealizar um projeto social

novo, baseado no liberalismo, e por meio disso fundar uma nova sociedade – a sociedade capitalista, onde o controle do Estado a partir de então, ainda de acordo com os autores, possibilitou a burguesia, enquanto classe dominante “a consolidação de uma nova ordem, mais adequada ao liberalismo burguês e responsável pela democracia burguesa, baseada no princípio da defesa da propriedade privada” (1998, p. 218, grifo nosso).

Há de se destacar, entretanto, que as lutas de classes, motivadas por interesses que visavam ampliar as liberdades e os direitos das classes subalternas e pobres, não se encerraram com a ascensão da classe burguesa ao poder, tanto na França quanto em outros países onde tal processo se deu de forma semelhante como, por exemplo, a Inglaterra. Insta destacar que em oposição à classe burguesa e seus interesses, em paralelo ocorria a formação e a organização de outra classe, qual seja, a operária. Mesmo sob fortes ataques reacionários, perpetrados pela classe dominante através dos seus aparatos estatais, a classe operária foi adquirindo consciência de que ela poderia tomar o poder, através de uma ação radical de caráter revolucionário, e autogerir-se.

A França, sobre a qual direcionamos nossas recentes atenções, viria a se tornar, mais uma vez, palco de outro evento com reconhecida grandeza histórica em 1871, qual seja, a Comuna de Paris. Evento este protagonizado pelos operários daquela cidade, apoiados pela pequena burguesia e, até mesmo, pelo lumpesinato<sup>55</sup>.

Inspirados pelas ideias de cunho emancipatório, os autores deste levante extinguiram o Estado burguês e instauraram o primeiro governo do proletariado<sup>56</sup>. Segundo Viana (2011, p.06) a primeira e mais importante “ação da Comuna foi à destruição do poder estatal centralizado”. O autor ainda afirma que Marx considerava a Comuna uma Revolução contra o Estado, uma política proletária (anti-institucional) contra a política burguesa (institucional e Estatal)<sup>57</sup>.

<sup>55</sup> Na sociologia marxista, o lumpesinato é a camada social carente de consciência política, constituída pelos operários que vivem na miséria extrema e por indivíduos direta ou indiretamente desvinculados da produção social e que dedicam a atividades marginais. Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/lumpesinato/>>. Acesso em: 30 de set. 2017.

<sup>56</sup> Classe social que se desenvolveu dentro das sociedades industrializadas, classe dos operários, constituída por indivíduos que se caracterizam pela sua condição permanente de assalariados e pelos seus modos de vida e atitudes de tal situação. A palavra proletário teve origem entre os romanos, para descrever o cidadão pobre que só era útil à República para gerar “prole” (filho), que no futuro iria servir à Pátria. No século XIX, a palavra proletariado passou a ser usada para identificar a classe sem propriedade, a classe que não possuía meios de produção capazes de gerar seu sustento, precisando vender sua força de trabalho para aqueles que possuíam os meios de produção. Disponível em <<https://www.significados.com.br/proletariado/>>. Acesso em: 30 de set. 2017.

<sup>57</sup> [...] a revolução comunal contribuiu com novas revoluções, as do século 20, na Rússia, Alemanha, Hungria, Itália, Espanha, Portugal, Polônia e diversos outros países e em diversos momentos da história do capitalismo (VIANA, 2011, p.19).

Destacando que para Marx o Estado é apenas a institucionalização da dominação de uma classe sobre a outra. Ideia esta corroborada por Lênin em *O Estado e a Revolução* (1983) para quem o “Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes” (PRADO, 2010, p.10).

Nesse sentido, a Comuna de Paris teve a seguinte importância:

Foi uma revolução contra o Estado mesmo, este aborto sobrenatural da sociedade, a reabsorção pelo povo de sua própria vida social. Não foi uma revolução que se fez para transferir esse Poder de uma fração das classes dominantes à outra, mas uma revolução para acabar com a própria horrenda maquinaria da dominação de classe. Não foi uma dessas lutas mesquinhas entre as formas executivas de dominação de classe a as parlamentares, mas uma rebelião contra estas duas formas juntas, que se integram uma à outra, e das quais a forma parlamentar não era senão o enganoso apêndice do Executivo (MARX, 1978, p. 184-185).

O governo exercido pela Comuna de Paris durou oficialmente de 26 de março a 28 de maio, setenta e dois dias. Seu fim ocorreu, após a retomada pelo governo republicano burguês que por meio de um forte aparato militar e policial repreenderam com força e violência os líderes e demais integrantes da Comuna. Segundo Viana (2011) a Comuna manifestou um dos capítulos “mais belos e mais feios da luta de classes entre burguesia e proletariado, belo pela ousadia e novo mundo esboçado, feio pela derrota e carnificina dos proletários parisienses” (2011, p. 18)<sup>58</sup>.

Ao nos apropriarmos da história descrita até o momento, findando com a experiência e a importância da Comuna de Paris, na tentativa de impor um governo com base em um ideal emancipatório, resta-nos mais que evidente a existência dos conflitos de classes, tal como afirmara Marx (2001), para quem, toda a história havia sido baseada na luta de classes entre os donos dos meios de produção e aqueles cujo trabalho é explorado para fornecer riqueza à classe alta. Portanto, esta tensa oposição entre classes teria impulsionado a história para seus estágios mais elevados, o que nos faz refletir sobre os reflexos e impactos de todos estes processos sobre os dias atuais.

Para os estágios posteriores em que se desencadeiam essas lutas de classes, fica patente o fator econômico como o principal determinante desse embate. Haja vista que o controle da economia encontrar-se-á nas mãos da classe burguesa, detentora dos meios de produção material e intelectual, em detrimento da exploração da classe trabalhadora.

---

<sup>58</sup> Em “O significado Político da Comuna de Paris” de Nildo Viana (2011) é possível ter acesso a maiores informações sobre a importância histórica da Comuna de Paris.

Como forma de sustentar essa condição de classe dominante, a burguesia vai abrir mão de um aparato estrutural institucional (jurídico, policial e educacional) e ideológico. Este último, consubstanciado pela ideia de que as coisas são assim por conta das leis da natureza, suplementado, também, pelos padrões morais e religiosos tidos como verdades incontestáveis, “tanto pelo opressor como pelo oprimido” (PERRY, 2015, p. 431).

O capítulo a seguir adentra em maior profundidade no tema democracia, com foco para a sua aplicação dentro do contexto educacional.

### **3 CRÍTICA DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA BURGUESA.**

#### **3.1 Considerações sobre a formação e estrutura do Estado burguês**

Nos capítulos anteriores deste trabalho relativos à construção de um marco histórico sobre a democracia, foi possível constatar como, que no contexto das relações de poder estabelecidas em determinados processos civilizatórios vão sendo estruturadas determinadas formas de governo. Formas estas geralmente instituídas a partir de interesses dominantes historicamente condicionados pelo modo de produção das condições materiais da existência de cada época mediatizados, fundamentalmente, pelo mundo do trabalho (CABRAL, 2018).

Na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a que correspondem determinadas formas de consciência social. O sistema de produção da vida material condiciona todo o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência do homem que determina a sua existência, mas, ao contrário, sua existência social é que determina sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as condições de produção existentes ou, o que não é mais do que a expressão jurídica disto, com as relações de propriedade dentro das quais se têm movido até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações se convertem em seus entraves. E se abre assim uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, transforma-se, mais ou menos lentamente, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela (MARX, 2008, p.47).

Nesse contexto, também foi possível constatar que as formas de governo instituídas sob a denominação da democracia nem sempre refletiram os interesses e as necessidades do povo em geral. Tais interesses e necessidades também têm sido historicamente condicionados aos interesses dominantes e seus respectivos modos de produção e distribuição da riqueza, caracterizando-se, devido a isto uma forte contradição no que diz respeito ao sentido/significado atribuído ao termo democracia e sua colocação em prática na realidade concreta.

No que diz respeito, dentre outros aspectos, à questão da forma e dos limites e às possibilidades da participação do povo nos destinos de uma dada civilização, considerando que ao serem estudadas as transformações sociais é necessário, primeiramente:

[...] cumpre distinguir sempre entre as mudanças materiais operadas nas condições econômicas da produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas [grifo nosso], religiosas, artísticas ou filosóficas — ideológicas, em uma palavra — em que os homens adquirem consciência desse conflito e o combatem. E do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos julgar tampouco essas épocas de transformação por sua consciência, mas, ao contrário, deve-se explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Nenhuma formação social desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que comporta, e nunca aparecem novas e mais altas relações de produção antes que as condições materiais para a sua existência hajam amadurecido no seio da sociedade antiga. Por isso, a humanidade sempre propõe a si mesma unicamente os objetivos que pode alcançar, pois, bem olhadas as coisas, vemos sempre que esses objetivos se propõem apenas quando já existem ou, pelo menos, se estão gestando as condições materiais para a sua realização (MARX, 2008, p.48).

Tais características centrais de organização da estrutura e funcionamento das estruturas sociais, até o final da Idade Média, continuaram a se reproduzir com o advento do modo de produção capitalista, no contexto da sociedade de classes hegemonicamente constituída por meio da forma de governo denominada, em termos gerais, de “democracia burguesa”. Motivo pelo qual o objetivo deste capítulo é descrever e analisar criticamente a configuração histórica dessa forma de governo até nossos dias, focando, nesse contexto, a influência do pensamento liberal no âmbito da gestão da educação moderna.

Para alcançar este objetivo, torna-se necessário compreender em primeira instância, como é que a partir do processo de superação do modo de produção feudal, a burguesia em ascensão como classe dominante instituiu o Estado enquanto aparelho regulador das relações econômicas, políticas e sociais, com características do modo de produção capitalista.

Para Ranieri (2013) em *“A Teoria do Estado – do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito”*, a constituição do Estado burguês deve ser compreendida como um fenômeno social, político e jurídico no qual nossa vida se desenvolve. Assim como descrito nos capítulos anteriores, onde foi possível identificar a formação na Grécia, da pólis ou Estado grego, do Estado romano que se configurou como Civitas, e a formação entre os séculos X e XV do Estado medieval, cujo poder centrava-se no príncipe e o governo não mantinha relação direta e imediata com os seus súditos, as relações políticas instituídas eram mediadas por estamentos e os direitos, privilégios, regalias, imunidades eram concedidas somente a determinados grupos sociais.

Considerando que o Estado medieval declinou-se a partir das crises econômicas e políticas no século XVI, das quais emergiram estudos e críticas ao universalismo da igreja católica e o particularismo dos poderes feudais dessa época, vale mencionar alguns dos

teóricos que passaram a revisar e discutir as bases filosóficas, políticas e jurídicas do Estado, como Nicolau Maquiavel, Jean Bodin<sup>59</sup>, Tomas Hobbs e Hugo Grotius<sup>60</sup>.

De acordo com Cabral (2007), coube a Maquiavel introduzir o termo “Estado”. Antes dele, as palavras “cidade, república, principado, regnum, corona, ou império tinham sido utilizadas para designar unidades políticas e seus respectivos “polos de identidade” (RANIERI, 2013, p.13).

Desta forma, a partir das contradições e crises econômicas e políticas que contribuíram para a superação do modo de produção feudal, associado à ascensão da classe burguesa no campo político derivado, dentre outros aspectos, do poder econômico alcançado, é possível afirmar, que as formas de governo instituídas na modernidade foram caracterizadas em três formas de estrutura e funcionamento de Estado, a saber:

a) Estado estamental ou da monarquia limitada: Forma de governo instituída a partir do século XIII em grande parte da Europa. Se apresenta como forma de organização política intermediária entre o Estado medieval e o Estado absolutista. Seus traços distintivos, notados a partir do século XIII, em grande parte do território europeu, são: ser mais institucionalizado que o Estado medieval; ter referência territorial; dispor de um sistema de governo dualista, fundado em dois centros de poder, distintos e mutuamente reconhecidos – o do monarca e o da comunidade política integrada por “estados”, “cortes” ou “estamentos” (RANIERI, 2013, p.40-41).

b) Estado absolutista: Forma de governo instituída a partir do século XVI e XVIII na Europa [exercido] mediante a máxima concentração e centralização de poder no soberano. A lei torna-se um instrumento de autoridade e, de modo geral, para o indivíduo, não havia como reivindicar direitos perante o Estado, além disso, o governo *élegibus solutus*, isto é, não está vinculado nem limitado pela lei, que é o produto de seu poder absoluto (RANIERI, 2013, p.40-41).

c) Estado constitucional: Forma de governo firmada mundialmente a partir do século XIX e XX. O poder e governo encontram-se regulado pelo direito, com respeito à pessoa humana e

---

59 Jean Bodin foi um filósofo, teórico político e jurista francês, que se destacou na filosofia moderna. Considerado um grande pensador da área da economia e da política, sua obra mais emblemática “A República” abordou temas relacionados ao Estado, tipos de governo e de justiça, além do poder e da religião. Fonte: < <https://www.todamateria.com.br/jean-bodin/>>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

60 Hugo Grotius foi um jurista a serviço da República dos Países Baixos e é considerado o fundador do direito internacional, baseando-se no Direito natural. Era também um filósofo, dramaturgo e um grande nome da apologética cristã. Fonte: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hugo\\_Gr%C3%B3cio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hugo_Gr%C3%B3cio)>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

seus direitos, sua pedra angular é a limitação do poder e a instauração e a manutenção da ordem, por meio de Constituições. São garantias institucionais do Estado constitucional a proteção das liberdades públicas (limitação negativa do poder) e a centralidade de instituições representativas (em geral, concretizada no Parlamento) (RANIERI, 2013, p.40-41).

Sem pretensão de aprofundamento em relação às mudanças que acarretaram historicamente a transformação de uma forma de Estado para outro, considera-se apropriado ressaltar que o Estado constitucional (pós- período absolutista), além de ser resultado das revoluções burguesas inglesa, francesa e americana, também amparou-se nos fundamentos ideológicos que defenderam a democracia de acordo com os preceitos fundamentais do individualismo e do liberalismo enquanto fundamentos filosóficos e ideológicos da burguesia. Fundamentos estes que contribuíram para consolidar junto com a figura do Estado constitucionalista, aquilo que foi denominado por Marx como “emancipação política” dos seres humanos.

A questão da emancipação política foi debatida por Marx em “*Sobre a Questão Judaica*” (2010), obra em que, dentre outros aspectos, faz uma crítica contundente aos “direitos humanos” que vinham sendo elencados no contexto da modernidade.

Marx considerou que tais direitos vinham representando uma visão ontológica de ser humano particular, egoísta, que no contexto do nascente sistema capitalista, estava conquistando uma forma de emancipação que ele classificou de política, mas não “humana” e muito menos de natureza universal.

Para desenvolver esta tese Marx se fundamentou em fatos políticos que vinham ocorrendo naquela época, utilizando-se de dois estudos realizados por Bruno Bauer, jovem hegeliano que vinha discutindo a luta dos judeus em toda Europa por seus direitos políticos, incluindo o direito de praticar livremente a sua religião e de participar, ao mesmo tempo, das funções do Estado.

A partir de 1816 uma lei do Estado prussiano, além de excluir os Judeus das funções públicas, também os relegou à uma posição subalterna. Nesse contexto, para Bauer a emancipação política dos judeus somente seria possível se estes abdicassem de sua religião, situação que para Marx seria um grande progresso, mas que na realidade não seria uma forma superior de emancipação, uma vez que a emancipação política depararia com outras limitações para os seres humanos, além das religiosas.

Em síntese:

Todos os cidadãos, a partir das revoluções burguesas são declarados livres e iguais perante a lei, com a abstração da sua religião, sua propriedade, sua educação, sua

ocupação ou seus braços. Entretanto, a igualdade política dos cidadãos frente ao Estado, se é certo que é uma conquista histórica em relação com o absolutismo (que desconhecia dita igualdade), não aboliu as desigualdades sociais na esfera da sociedade civil ao contrário, o Estado moderno se funda sobre ditas desigualdades sociais (as pressupõe). Já não é um religioso, mas – como assinalado previamente – um é geral, abstrato, que aparece como a garantia imparcial de todas as religiões particulares; já não está vinculado à propriedade privada (no sentido que a eleição de representantes já não se realize entre os proprietários), mas que aparece como a garantia imparcial entre os distintos proprietários privados. Assim como o homem do Estado cristão levavam uma vida dupla (uma celestial e outra terrena), o homem moderno também está dividido entre a vida celestial que leva, enquanto cidadão, na comunidade política estatal (onde todos os homens são declarados livres e iguais); e outra terrena na sociedade civil, onde considera ao outro instrumentalmente, como um meio para a realização de seus fins privados (MARX, 2015, p.10).

Nesse sentido para Marx, a emancipação política não seria uma autêntica emancipação universal, dentro da qual todos os seres humanos seriam capazes de organizar e reconhecer suas próprias forças e potencialidades como próprias e não mais estranhas e abstratas em termos de cidadania, assim como também, diferentemente de Bauer, os direitos humanos que previam a liberdade e a igualdade entre os seres humanos, na verdade não estariam sendo conquistados em caráter universal, uma vez que se é verdade que a igualdade política estava sendo garantida em lei, o mesmo não estaria ocorrendo no âmbito da sociedade civil, onde as diferentes classes sociais continuavam a permanecer desiguais, injustas, mantendo-se apartadas uma das outras (MARX, 2010).

Em outras palavras, o que estava ocorrendo na realidade concreta tomando como base a análise da questão judia, a conquista da emancipação política na modernidade, também denominada de Revolução burguesa por Marx, estava contribuindo para consolidar a formação de um Estado constitucional notadamente liberal no século XIX no âmbito das relações capitalistas de sociedade. Estado que, comprovadamente não seria capaz, de eliminar ou minimizar as desigualdades sociais por meio do acesso a direitos para todos e todas, mas que se limitaria unicamente a oferecer “igualdade” meramente formal perante a lei, mas não perante a vida na sociedade civil. E seria justamente essa contradição fundamental, de base ideológica, que a “Democracia burguesa” estabeleceria suas bases com as noções de liberalismo e liberdade apresentando-se, ideologicamente de forma inversamente proporcional.

É que no liberalismo a liberdade e a igualdade são grandezas inversamente proporcionais, ou seja, a primeira é tanto maior quanto mais mitigada for a última. A liberdade existiria plenamente se não fosse a igualdade, isto porque a igualdade tem o fim de impor limites à liberdade (sua função, aqui, é exclusivamente negativa). Nesta perspectiva, liberdade e igualdade são ideias mais contraditórias do que conciliatórias (JÚNIOR, 2013, p.91).

Diante da necessidade de explicar este tipo de contradição, Prado (2010) em seu artigo “*Lênin e a teoria negativa da democracia*” afirma que a construção do Estado liberal legitimador, portanto, da igualdade e liberdade individual perante a lei, encontra-se fundamentada no fato de que ao tornar-se livre os seres humanos de todas as classes sociais, a partir daquele momento, de acordo com a perspectiva econômica subjacente ao modo de produção capitalista, também se tornariam ao mesmo tempo, mercadorias “vendedores da própria pele” tendo em vista a busca da sua sobrevivência (PRADO, 2010, p. 07). Deste modo, a liberdade oferecida pelo Estado liberal tal como analisada por Marx, seria, na verdade, a “liberdade do pássaro para voar, mas também a liberdade do Leão para devorar o cordeiro” (PARO, 2001, p. 15).

Entretanto, para se manter esta base ideológica, caberia necessariamente à burguesia garantir os meios para continuar a deter não somente o seu poder econômico, mas também o poder político do Estado, tendo em vista garantir, dentre outros aspectos, a necessária manutenção da organização social dividida em classes que se relacionariam fundamentalmente com base nas relações de produção (LEFEBVRE, 2010).

Conclui-se, pois, que o Estado seria, na modernidade, “o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe” (LÊNIN, 2017, p.29) e surgiria onde, quando e na medida em que as contradições de classe não pudessem ser objetivamente conciliadas. Em síntese: “A existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis” (LÊNIN, 2017, p.29). Reforçando esse pensamento:

[...] antes um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos inconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes, não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p.191).

Por outro lado, vale destacar que à medida que o Estado constitucionalista liberal se consolidou no mundo, deu-se também o avanço da organização da classe trabalhadora a qual passou a lutar sistematicamente pelo poder do Estado, seja promovendo revoluções tal como ocorreu na Rússia no início do século XX, ou por meio da promoção de reformas no seu interior, participando no âmbito da organização político-partidária.

Por esses motivos, Lima (2008), em “*Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil*” tomando como referência o filósofo e sociólogo grego Nicolas Poulantzas, afirma que

o Estado enquanto obra histórica do ser humano tornou-se ao longo do tempo um “Estado em disputa”. Nesta perspectiva o Estado deixa ser aparelho de governo de “uma única classe”, ainda que esta disputa venha ocorrendo, fundamentalmente, no campo das superestruturas com sérias limitações de interferência direta e frontal na lógica econômica, que sustenta o sistema metabólico do Capital e a organização da sociedade em classes antagônicas (MÉSZÁROS, 2011).

O Estado liberal tornou-se, portanto, um Estado representativo, e se constituiu como “o único governo possível” no âmbito da economia de mercado capitalista. Um Estado liberal de direito ao qual, de acordo com Ranieri, os cidadãos passaram a esperar “que seus interesses (privados) fossem protegidos” (RANIERI, 2013, p.46) como parte do regime “democrático”, instituído e garantido por meio da participação de qualquer cidadão politicamente emancipado inclusive, na vida pública, assim como também por meio da garantia ao respeito das liberdades civis, ou seja, o dos direitos humanos por meio do estabelecimento de uma devida “proteção jurídica”.

### 3.2 Limites e possibilidades da democracia burguesa no mundo contemporâneo

Pretende-se identificar neste momento, como se tem configurado e quais têm sido as principais críticas à democracia burguesa como práxis tomando como base a epistemologia materialista histórico-dialética.

Tal como analisado anteriormente, a configuração do Estado constitucionalista liberal representou, em essência, a institucionalização no mundo contemporâneo da dominação de uma classe sobre a outra no âmbito das relações capitalistas de sociedade. Ou seja, num tipo de organização social cuja base jurídica de gestão foi instituída para reproduzir ideologicamente as condições necessárias para garantir, em última instância, a dominação da classe burguesa sobre a classe proletária (LÊNIN, 2017), a partir das seguintes condições gerais:

[...] governo constitucional; Divisão dos poderes; Predomínio da lei; igualdade jurídica; Sufrágio universal; Liberdade individual; Realização de eleições livres para eleger os representantes; Rodízio no exercício do poder executivo e legislativo; Debates de ideias e projetos de governo; Predomínio dos valores da razão e um conjunto de direitos e liberdades, tais como a liberdade de opinião, expressão e imprensa (PRADO, 2010, p.07).

Dentro deste contexto, Marx (1985) em “*O capital*”, no capítulo VIII, alerta que no contexto da democracia burguesa e da mundialização do capital, as noções de liberdade

tornaram-se “abstratas e formais” por terem sido reduzidas em sua interpretação ao nível das relações de mercado no âmbito da pretensa garantia de liberdade civil dos indivíduos, e da igualdade jurídica instituída entre os cidadãos.

Nesta perspectiva, cabe a afirmação feita posteriormente por Lênin (2017) quanto ao capital, no sentido que no século XX, este passou a dominar toda a vida em sociedade, motivo pelo qual, para ele, nenhuma república democrática, nenhum direito eleitoral, seria capaz de modificar a essência do problema relativo à contradição existente entre as classes sociais, materializado no fato de que a liberdade e a igualdade formal produzida pelo capitalismo seriam apenas uma “forma aperfeiçoada de camuflar a dominação que se perpetua na esfera econômica” (2017, p. 187-188).

Corroborando a análise de Lênin, Prado (2010), afirma que por traz de todo o “falatório burguês” instituído na supraestrutura formal da democracia burguesa, o que terminou predominando ao longo do tempo, tem sido notadamente, a lei do valor, a exploração da mais-valia e a acumulação do capital a favor da classe dominante.

Karl Marx fez uma análise dialética sobre o conceito de mais-valia. Este termo é utilizado para designar a disparidade entre o salário pago e o valor do trabalho produzido. O ordenado pago representa um pequeno percentual do resultado final do trabalho (mercadoria ou produto), cuja disparidade configura a chamada mais-valia que dá origem ao lucro do capitalista, fonte da exploração do trabalho assalariado e, por tanto, da classe trabalhadora.

Marx expressou esse movimento pela fórmula D-M-D' (Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro'), onde D', o dinheiro realizado com a venda das mercadorias, é maior que D, o dinheiro investido ou adiantado. Se os preços pagos e recebidos são iguais em valor, esse dinheiro adicional é a mais-valia que, nessa forma fenomenal, corresponde à categoria contábil convencional de margem bruta (ou lucro bruto): o tanto em que a receita das vendas excede o custo direto dos bens vendidos. Para efeito do capital como um todo (embora não para os capitais particulares), Marx afirmava que a mais-valia total definida em termos de valor é igual ao lucro total definido em termos de preço, mesmo que o preço de cada mercadoria em dinheiro não seja igual ao seu valor. A teoria do valor-trabalho revela que a fonte da mais-valia na produção no sistema capitalista é o trabalho não remunerado dos trabalhadores (ver FORÇA DE TRABALHO). Em média, um trabalhador produz em um dia (ou em uma hora, ou em qualquer unidade de tempo de trabalho) certo VALOR em dinheiro, mas o salário que recebe é o equivalente apenas a uma fração desse valor. Assim, o operário recebe o equivalente a apenas uma parte do dia de trabalho, e o valor produzido na outra parte, não remunerada, é a mais-valia. A forma do salário obscurece esse fato, dando a impressão de que o trabalhador recebe por todas as horas trabalhadas, mas, do ponto de vista da teoria do valor-trabalho, uma fração de trabalho é realizada sem que o trabalhador receba um equivalente e, portanto, não é paga. (BOTTOMORE, 1996, p.364).

Em resumo, independente da forma que o Estado burguês adquira, seja ele monárquico ou democrático, em nada serão alteradas as bases fundamentais nas quais ele foi edificado

para manter e garantir os interesses e privilégios da classe dominante à custa da exploração do trabalho assalariado no contexto do modo e das relações de produção capitalista, surgindo daí, inevitavelmente, a história, do antagonismo de classes e, em consequência, do conceito fundamental de “luta de classes”.

À medida que interesses antagônicos surgiram entre a classe dominante e a classe proletária, a organização desta última terminou promovendo inúmeros movimentos, revoltas populares e greves sob organização de estruturas sindicais, que conduziram não somente por melhores salários, mas também por acesso a direitos fundamentais como habitação, educação e transporte, dentre outros.

Isto considerando que a promessa de igualdade, fraternidade e liberdade prometidas desde a revolução francesa passaram a representar para as classes populares organizadas nos países que aderiram à democracia capitalista, a possibilidade da criação de melhores condições econômicas e políticas para todos e todas, procurando-se aproveitar as “possibilidades abertas” pelo regime vigente ainda que este estivesse amparado pelo sistema do capital econômico (MARTORANO, 2018).

Em síntese, o Estado democrático burguês tornou-se, de fato, tal como previsto por Marx, dialético e contraditório, por implicar, em essência, a existência das classes antagônicas, à medida que passou a se exercer a “expressão de uma ditadura efetiva, isto é, da classe dominante, enquanto por outro ele se viu obrigado a permitir e expressão dos interesses e dos objetivos políticos das classes dominadas” (LEFEBVRE, 2010, p.96).

E isto ocorreu, tendo em vista que:

[...] a burguesia foi forçada a apelar para o povo em sua própria luta contra os senhores feudais e, de outra parte, descobriu-se obrigada, por força de sua própria ideologia, a admitir a liberdade de opinião, de expressão, de pensamento ou mesmo de organização. A ação popular serviu somente para colocar a burguesia contra a parede e constrangê-la a não relegar mais suas teorias do domínio da ideologia. Essa ação, em suma, voltou contra a burguesia – legitimamente, segundo Marx – as ideias lançadas por ela mesma no tempo de sua ascensão política e de sua própria revolução (LEFEBVRE, 2010, p.96).

Ao analisar a configuração do sistema democrático burguês, autores como Coutinho (1980) apresentam uma teoria política otimista quanto ao regime instituído sobre as ordens do capital com base no liberalismo burguês.

Este autor defende que a socialização da produção impulsionada pela indústria capitalista associada às reivindicações das classes populares, possibilitou o paulatino surgimento de sujeitos coletivos na política. Condição esta que estaria “retirando de cena” o clássico individualismo liberal a favor de um tipo de “socialização objetiva da participação na

vida pública”, que seria capaz de promover uma transformação em direção ao que ele mesmo denominou de uma “democracia de massas”, onde as classes dominadas também poderiam ser capazes de exercer e conquistar a sua hegemonia política sobre a sociedade, ainda que isto fosse, basicamente, através do poder do Estado.

No entanto, para Martorano (2018) em a “*Democracia burguesa e apatia política*” a expectativa inicial de que a democracia pudesse garantir, pelo menos, uma representação política considerada satisfatória pela maioria da população, vem sendo substituída na realidade concreta pela apatia e por um tipo de “ceticismo”, visto que a democracia plena, na contemporaneidade não soube cumprir tal promessa, tal como vimos na antiga democracia grega, onde, ao final de contas, o poder econômico e a classe dominante terminaram prevalecendo em seus interesses e privilégios.

Isto, ainda que, a teoria clássica que sustenta esta forma de governo, continue a afirmar que o regime democrático burguês se trata de um “arranjo institucional” de decisões políticas, jurídicas e sociais capazes de realizar “o bem comum”, por meio da tomada de decisões por parte do próprio povo que, em período de eleições tem o direito de escolher seus representantes, os quais, se eleitos, devem, em tese, trabalhar com a intenção de atenderem e realizarem a “vontade” daqueles que os elegeram (AMANTINO, 1998).

Entretanto, esta visão teórica é criticada por Shumpeter (1984) para o qual, não existe algo que seja um bem comum unicamente determinado, pelo contrário, diferentes indivíduos ou grupos têm percepções diferentes acerca do que seja o bem comum para si, ou seja, “o bem comum está fadado a significar diferentes coisas” (AMANTINO, 1998, p.03). Por esse motivo, autores como Bobbio (1986) afirmam que ninguém tem condições de definir precisamente o interesse comum ou coletivo, a não ser que estes se confundam com o interesse de todos, independentemente de classe social.

Se na verdade existisse um bem comum na sociedade capitalista, não seria necessário, por exemplo, contar com a existência de vários partidos políticos, tal como ocorre na atualidade. Portanto, dentro de um regime democrático o que de fato existe, são divergências de interesses de classe, o que impedi certamente que a democracia atenda ao “bem comum” considerado este na sua concepção ampliada de atender a todos e todas, sem distinções de classe.

Outro pilar da concepção clássica da democracia, criticada por Shumpeter (1984) tem a ver com o conceito de “soberania popular”, considerado uma verdadeira obra de ficção, visto que o que ocorre na realidade concreta, todo governo é eleito pelo povo, mas “o povo como tal nunca pode realmente governar ou dirigir” (SCHUMPETER, 1984, p.308-9).

Portanto, a soberania na democracia burguesa pode residir no povo, porém contando com uma minoria exercendo de fato, o controle e as funções do Estado, pois o que existe são “governos para o povo”, mas não “governos pelo povo”.

A partir da análise realizada, é possível listar, em síntese, uma série de limites e contradições que caracterizam a democracia burguesa e suas respectivas teorias sociais clássicas:

1. Não existe o chamado bem comum, isso pelo simples fato de que, para indivíduos, grupos e classes diferentes, o bem comum significa coisas diferentes; 2. o chamado governo pelo povo é uma ficção: o que existe, na realidade, ou pode existir, é governo para o povo; 3. o governo é exercido por elites políticas; 4. essas elites competem no mercado político pela preferência dos eleitores; 5. a concorrência no mercado político, tal como no mercado econômico, é imperfeita, isto é, oligopólica; 6. partidos políticos e eleitores atuam no mercado político de maneira semelhante à atuação das empresas e consumidores no mercado econômico; 7. O voto é a moeda através da qual o eleitor compra os bens políticos ofertados pelos partidos; 8. a soberania popular, embora não seja nula, é reduzida, visto que são as elites políticas que propõem os candidatos e as alternativas a serem escolhidas pelo eleitor; 9. o objetivo primordial dos partidos políticos é conquistar e manter o poder. A realização do bem é um meio para atingir este objetivo; 10. a necessidade de maximizar votos impede que os partidos e os políticos sirvam exclusivamente a seus interesses grupais ou de classe (AMANTINO, 1998, p.12).

Tendo como pano de fundo toda a análise apresentada até este momento, é possível então avançar em direção da compreensão do nosso objeto de estudo, relacionado com os limites e possibilidades da gestão democrática o qual pode ser traduzido aqui com a questão apontada por Martorano (2018) quando este se pergunta “porque não tem se concretizado, no capitalismo, uma maior participação popular na política além do simples comparecimento eleitoral, que além de despótico é, muitas vezes, obrigatório?” (2018, p.02).

Diante da relevância desta questão e da necessidade de responder a mesma, tendo em vista a necessidade de buscar elementos teóricos que ajudem a compreender porque no campo da educação pública brasileira são encontradas tantas dificuldades para se efetivar a gestão democrática contando com uma efetiva participação popular, considera-se importante neste momento, apresentar a seguir, em caráter sintético, cinco razões descritas pelo próprio Martorano que apontam em certa medida parte dos limites e possibilidades da democracia burguesa no mundo contemporâneo.

### 3.3 Usufruto desigual das liberdades políticas

Apesar de se afirmar pela existência de um regime democrático no capitalismo, as liberdades políticas não são propriamente ilusórias, irreais ou fictícias. Isto porque sob uma

ditadura, elas deixariam de existir com uma possível supressão do sufrágio universal, além da perda do direito de reivindicação de legitimidade política.

Assim, certamente, sob condições de um regime antidemocrático haveria supressões tais como a proibição da liberdade de expressão, de reunião e organização, ou ainda maiores supressões e limites mais estreitos que inviabilizariam qualquer crítica pública ao governo estabelecido. Além da proibição de partidos de oposição, ainda que sejam de ação puramente eleitoral e não questionem a sociedade capitalista.

Todavia, de acordo com o Martorano (2018), na democracia burguesa, o usufruto das liberdades políticas não é acessível a todos os grupos sociais, visto que, na democracia capitalista foram criadas ao longo do tempo, barreiras institucionais, muitas delas invisíveis, tal como é o caso da legislação eleitoral ou partidária, “diante de desigualdade social e frente à possibilidade de emergência de conflitos sociais mais intensos, bloquear a penetração das reivindicações populares, seja na esfera do Estado, seja no regime político” (MARTORANO, 2018, p.04).

Questão esta que, do nosso ponto de vista pode ser associada à noção de emancipação política em Marx, tal como visto anteriormente, uma vez que este tipo de medidas legislativas, estaria impedindo, em essência, e dentre outros aspectos, a busca da plena emancipação universal, para além da organização social em classes antagônicas.

### 3.4 Conflito entre o parlamento e a burocracia de Estado

Os impasses mais comuns entre o parlamento e o Poder Executivo dizem respeito à implementação das decisões tomadas pelo parlamento que dependem em grande parte da burocracia do Estado que trabalha nos órgãos, judiciário e executivo. O parlamento se torna, portanto, refém da agenda protocolar de um aparato exótico à sua natureza. Este aparato não representa a vontade geral do povo, tal como o parlamento, ele é constituído basicamente por funcionários recrutados segundo o princípio do burocratismo.

O burocratismo é a regra que norteia o Estado burguês, em alguns casos o aparato burocrático suspende ou impede a aplicação de importantes medidas que foram deliberadas pelo parlamento e sancionadas pelo governo, causando um desequilíbrio entre estas duas instituições. A falta de mecanismos que permitiria o controle popular efetivo sobre os parlamentares eleitos, somado, sobretudo, à burocracia, converte-se conforme nos demonstra Martorano (2018, p.05) “em uma espécie de barreira que mina a ação política popular, quando esta tenta exercer influência sobre o processo decisório estatal”.

### 3.5 Contradição entre a titularidade e o exercício da soberania popular

Uma das formas de exercício do poder na democracia burguesa é a representação política exercida por indivíduos eleitos pelo povo pela via do sufrágio.

Porém, apesar de ter sido garantido à população o direito e o poder de escolha, a ele só seria na verdade oferecido uma titularidade formal da soberania política, uma vez que o exercício político se efetiva, de fato, por meio dos representantes, possuidores de um mandato que nem sempre ou na maioria das vezes é livre e não presta conta aos seus próprios eleitores.

Passada as eleições, não é incomum observar na sociedade que os candidatos eleitos se desobrigam de cumprir o programa eleitoral eventualmente aprovado previamente por seus eleitores, motivo pelo qual, é sabido que o regime democrático não oferece uma ampla participação popular a qual não vai além da possibilidade de escolha, por causa do regime de representação que não oferece nem de forma simplificada, a possibilidade de fiscalizar os candidatos eleitos durante a sua atuação política.

Este fato coloca em xeque e denuncia uma incoerência e contradição entre a “soberania popular”, e a “democracia representativa”, haja vista a existência de barreiras objetivas, ainda que nem sempre explícitas, que impossibilitam a realização da vontade de grande parte da população, a qual decepcionada com os seus representantes políticos, pode terminar adotando inclusive uma das alternativas políticas, qual sejam, a abstenção ao sufrágio eleitoral.

### 3.6 Concorrência política limitada

Devido ao usufruto desigual das liberdades políticas, surge uma concorrência limitada entre os diferentes partidos organizados e legalizados, segundo as leis do direito constitucional e eleitoral. Para o autor Martorano (2018), o regime democrático além de proporcionar ao povo, apenas uma participação política fictícia e ilusória, inviabiliza também reais possibilidades de vitórias eleitorais dos partidos políticos não comprometidos política e ideologicamente com as regras do jogo democrático burguês.

Ainda segundo as palavras do autor em destaque:

Apesar de um partido revolucionário ter o direito de defender explicitamente sua plataforma eleitoral pontos como a destruição do Estado burguês e do capitalismo pela luta armada, ele se depararia, na hipótese um tanto remota de obter apoio popular mais expressivo, não só com grandes dificuldades jurídicas, frente a pedidos de cassação, ações de inconstitucionalidade sob alegação de atentar contra o “Estado

de Direito”, etc.; como também com problemas políticos, podendo ser colocado aprioristicamente à margem da disputa política e eleitoral, restando-lhe o papel de mera excentricidade – em razão sobretudo, do funcionamento dos mecanismos de seleção política operantes nas democracias capitalistas, acima apontados (MARTONARO, 2018, p.45)

Nesse sentido, os partidos políticos que não se alinham com a agenda política prevista pelo capitalismo, tornam-se inelegíveis não somente por não pactuarem com essa ideologia, mas principalmente, por combatê-la. A não ser que esses, em nome de sua elegibilidade, abram mão dos seus princípios “corrompendo-se”, a ponto de realizarem aquilo que o próprio Martorano (2018) chamou de “mudança da natureza de classe”, ou a adoção da lógica prevista no capital para a aquisição de maiores possibilidades de elegibilidade a partir do comprometimento de dois requisitos cada vez mais presentes na chamada agenda política, e postos como inquestionáveis, quais sejam:

A governabilidade e estabilidade econômica das regras do jogo já estabelecidas para se manter certas políticas adotadas pelo governo anterior, mesmo que estas contrariem frontalmente o programa vigente do partido e o seu discurso público, como é o caso recente, da preservação de políticas neoliberais, tomadas hegemonicamente a partir de 90 do último século, que no máximo são submetidas a mudanças formais (MARTORANO, 2018, p.46).

Com efeito, tais argumentos prosperam, uma vez que a história política da maioria das nações demonstra a veracidade dessas afirmações.

### 3.7 Suspensão da legalidade constitucional

A própria legislação que consagra o sistema democrático burguês, tem a capacidade de prever a possibilidade de sua suspensão através das figuras jurídicas como o Estado de Sítio e o Estado de Emergência, sob o pretexto de uma genérica ‘ameaça’ à ordem existente.

Entretanto, a suspensão da legalidade constitucional, tal como ocorreu durante a ditadura militar de 1964 no Brasil, e em certa medida na intervenção militar pactuada para o Estado do Rio de Janeiro no ano de 2018, sob o argumento da necessária manutenção da lei e da ordem, juntamente com o regime parlamentar, não são permanentes no capitalismo.

Quando o Estado capitalista se encontra imerso em uma crise política, tal como a vivenciada no Brasil a partir do ano de 2014, este é capaz de abrir precedentes para a aplicação de uma dessas duas figuras jurídicas, além, evidentemente, de poder tomar outras medidas de caráter antidemocrático.

Nessas ocasiões, os cidadãos raramente são convocados para manifestarem suas opiniões e até mesmo são reprimidos pelas forças policiais, além de que o Estado democrático burguês pode adotar medidas jurídico/normativas desconsiderando a natureza causal sociológica imanente da crise enfrentada.

Esta prática contribui, sobremaneira, para a crença de que os direitos de igualdade e liberdade são um atributo que a norma confere ao indivíduo, e não como um resultado de conflitos políticos entre classes e grupos sociais.

Em síntese, além de concordar com as cinco razões colocadas por Martorano (2018) como “barreiras impostas” pelo próprio modelo de democracia imposto, pode ser observado aqui que estas barreiras, de forma combinada e simultânea terminam impedindo que o povo possa participar de forma efetiva nas decisões políticas da sociedade, contribuindo, desta forma, para o surgimento da “apatia política” e o distanciamento dos sujeitos do mundo político da necessária tomada de decisões a respeito de assuntos que em tese, deveriam estar diretamente relacionados com os seus próprios interesses.

Nesse sentido, estaria o conceito de democracia representativa associado intimamente à lógica de uma classe social que se sustenta sobre o modelo societário estrutural classista. Por intermédio do distanciamento dos indivíduos constituintes das classes populares das decisões políticas, perpetuam-se as desigualdades de classes, bem como suas contradições.

Com a finalidade de mostrar a atualidade das razões apresentadas por Martorano (2018), pode ser tomada como exemplo, a pesquisa realizada pela Corporação Latinobarómetro (2017), a qual tem por objetivo identificar e analisar índices relativos ao exercício da democracia no mundo contemporâneo.

Uma análise desta pesquisa, que ocorre anualmente demonstra claramente que além das razões apontadas por Martorano (2018), somadas à corrupção no século XXI, a apatia e a baixa participação política decorrente de tanta descrença em partidos e governos, resultante das promessas não cumpridas, traz à tona em países como o Brasil significativos níveis de insatisfação com a democracia (burguesa), assim como a percepção nítida de que seu governo tem sido para poucos. Pesquisa realizada no ano de 2017 demonstra esta tendência de queda desde os anos 1990.

Em 2017, de um total de dez países, latinos americanos, menos de um terço da população estava satisfeito com os seus regimes democráticos: Uruguai (57%), Nicarágua (52%) e Equador (51%) (CORPORAÇÃO LATINOBARÓMETRO, 2017).

A mesma pesquisa aponta que no Brasil, somente 13% dos brasileiros estavam “muito satisfeitos” e “satisfeitos” com a democracia, conforme ilustra o Gráfico abaixo.

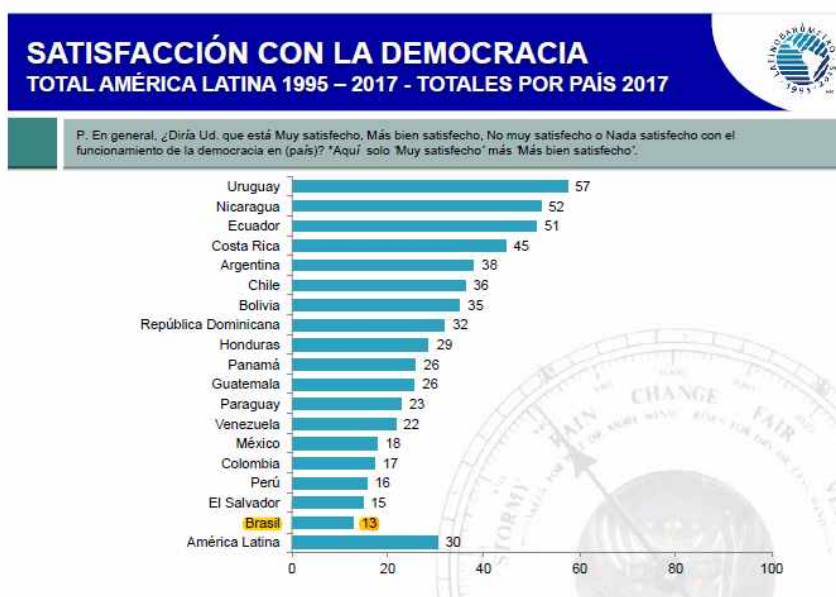


Gráfico 1: Nível de satisfação com a democracia na América Latina

Fonte: Latinobarómetro, 2017, p.17.

Insta ressaltar, que a insatisfação do brasileiro com o regime democrático se relaciona fundamentalmente com a maneira como este modelo está funcionando a favor de poucos e não da maioria. Na percepção dos entrevistados, com destaque para os brasileiros, a democracia em seus países serve aos interesses de uns poucos (Gráfico 2).



Gráfico 2: Percepção quanto aos benefícios da democracia aos grupos mais poderosos

Fonte: Latinobarómetro, 2017, p.18.

Ressalta-se também, em se tratando do Brasil, a impopularidade dos governantes tornou-se mais pronunciada a partir de 2010, chegando a níveis extremamente preocupantes em 2017, uma vez que nesse período a pesquisa registrou apenas 6% de aprovação, um dos piores em termos comparativos com outros países.



Gráfico 3: Índices de aprovação do governo dos países da América Latina entre o período de 2002 a 2017.

Fonte: Latinobarómetro, 2017, p.18

Do que nos fora possível acessar, para que pudéssemos dissertar sobre os limites e possibilidades da democracia burguesa no mundo contemporâneo, extraiu-se um contundente referencial teórico que demonstra as patentes contradições presentes no regime democrático burguês. A ausência de participação popular, nas tomadas de decisões do governo, que leva à apatia política das maiorias, a burocracia que se interpõe entre o parlamento e o executivo, a corrupção dos governos democráticos frente aos interesses das elites, são fatores que tornam inexequíveis o que propõe os preceitos da democracia.

Deste modo, fica evidente que desde a democracia clássica grega, até a democracia do período contemporâneo, ou seja, a democracia burguesa, este regime não foi capaz de cumprir com a suas consignas originais, a todos e a todas, quais sejam, liberdade, igualdade e fraternidade.

### 3.8 Crítica da educação do Estado Constitucional burguês e sua relação com o exercício da democracia

Tal como analisado nos capítulos anteriores, foi observado e analisado que a democracia, como conceito e regime, é fruto histórico de inúmeras contradições colocadas no plano da história, caracterizadas, dentre outros aspectos, pela disputa de poderes econômicos e socioculturais.

Nesse contexto, pode ser observado que a partir do nascimento do Estado constitucionalista burguês, a democracia burguesa tornou-se, em essência, o fundamento da racionalidade jurídico-institucional, política e mesmo ideológica, da vida em sociedade, incluindo-se aqui o próprio campo da educação, o qual se relaciona com a sociedade de cada época por meio da produção cultural de ideais e tipos humanos, os quais devido ao impacto da sua gestão e ação tratará de realizar. Em outras palavras, “a educação o é o reflexo de uma sociedade” (BARBOSA, 2017, p.14), e a sua *práxis* como gestão institucional de natureza político-pedagógica, procura transmitir necessidades, aspirações e desejos intrinsecamente relacionados a interesses e fatores econômicos sociais e ideológicos de seu tempo.

Diante da diversidade cultural produzida pelas inúmeras civilizações que já fizeram parte da humanidade, é sabido que “várias foram as experiências sociais de organização da educação criadas, sistematizadas e filosoficamente refletidas, para além da vida estritamente familiar, tal como ocorreu com a antiga Grécia pelos seus filósofos” (MUÑOZ PALAFOX, 2012, p.359).

Tal como foi visto em capítulos anteriores, a democracia grega surgiu no contexto de um processo de controle social organizado em castas, e, portanto, com um caráter que poderia ser denominado como de classe social, contexto este onde a educação foi organizada e promovida num contexto de competição e desenvolvimento de valores (*aretas*) viris e guerreiras, onde a superioridade militar fosse capaz de ser assegurada sobre o povo submetido e as regiões conquistadas.

Ao referir-se à educação em Atenas, Gadotti (1996), em sua obra intitulada, “*Histórias das idéias pedagógicas*”, o autor refere-se ao fato de que na *polis* grega foi instituído um processo filosófico-pedagógico onde as *aretas* (ou valores humanos) deveriam ser orientadas para a formação de sujeitos dispostos a “lutar pela liberdade”, motivo pelo qual o cidadão grego “bem-educado” deveria desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades para, em última instância, saber mandar e fazer-se obedecer. Isto, dada à necessidade social de reproduzir, em essência, a lógica de dominação imposta numa “democracia” onde os sujeitos

livres, mais não considerados cidadãos, os escravos e mulheres não tinham direitos, dentre eles, o do acesso à própria educação.

Em síntese, dentro da concepção e prática da democracia grega, a educação se tornaria um instrumento de formação de sujeitos reservada somente aos homens considerado, livres.

Por outro lado, vale mencionar que, dada a necessidade ideológica da classe dos nobres guerreiros (os *áristoi*), em dar resposta às forças sociais de grupos antagônicos, em determinados momentos, Tais grupos, orientados por interesses contrários a classe dos nobres guerreiros passaram a questionar o estilo de vida vigente e procuraram alargar os direitos e a participação do povo em contraposição às ideias e interesses dos *áristoi*.

Quando este confronto de forças ficou insustentável, além de começar o declínio da “democracia grega” grande parte do conhecimento idealista/dicotomizado produzido pelos filósofos da aristocracia passou a ser utilizado como conteúdo escolar em disciplinas rigidamente ensinadas, desviando-se, assim, a função original de se pensar o mundo a partir da *Pólis*, para o exercício do “comentário e da interpretação”. Ao fazer isto, a educação grega, sob comando dos *áristoi*, colocava-se acima dos problemas da cidade para começar a dizer às pessoas o que deveriam fazer (CASTORIADIS, 1992; SILVA, 2007), fazendo uso de uma filosofia idealista que ignorou a cidade e adquiriu vida própria (SILVA, 2007, p. 41 *apud* MUÑOZ PALAFOX, 2012, p.359).

Entretanto, apesar das contradições surgidas no contexto da democracia grega, é reconhecido o fato de que filósofos idealistas da época, como Platão, souberam aproveitar o seu contexto de vida para projetar, dentre outras coisas, estratégias e modelos educacionais que trouxeram profundas implicações ideológicas e políticas à vida da cidade.

Estas contribuições proporcionaram, dentre outros aspectos, elementos constituintes daquilo que hoje seria conhecido com o nome de “Educação formal”, que tem como base os seguintes elementos:

Baseada na implementação de políticas públicas ideologicamente caracterizadas para produzir e regular determinadas concepções de indivíduo, sociedade e mundo. Sob tal perspectiva, Savater (2006) assevera que cada vez que um sujeito toma consciência do mundo e age nele sem ser capaz de estabelecer seus próprios limites tanto no plano individual quanto no social, a sociedade termina fazendo-o por ele, por meio de dois históricos mecanismos de controle social: a educação e as leis (MUÑOZ PALAFOX, 2012, p.363-64).

Desta forma, é possível afirmar em caráter de síntese, que o nascimento da educação “formal” no contexto da antiga democracia grega e suas contradições sociais, passou a ser orientada, dentre outros aspectos, em caráter ideológico, para definir e, de certa forma, delimitar a formação dos sujeitos aos valores, princípios e mesmo interesses que constituem a base de uma determinada cultura. Isto é, com o tempo, a educação tornou-se, de alguma

maneira, por excelência, “a arma da censura”. É a forma que a sociedade tem para indicar o que não deve ser feito. A palavra em hebraico para “educação” é *jinuj*, que pode implicar “educação” ou em seu extremo, “afogamento”, “sufoco” (SAVATER, 2006, p. 22-23).

Posteriormente, seguindo parte da tradição educacional grega, em Roma, a Educação foi assumida, após a “helenização” da sua cultura, como um processo “utilitarista e militarista” organizado pela disciplina e a justiça, mas, tal como os gregos o fizeram, a educação das elites não valorizou o trabalho manual, a qual foi baseada, dentre outros, num método de ensino denominado de *humanitas*<sup>61</sup>. Isto, enquanto aos plebeus não era oferecida formalmente instrução alguma. Segundo Barbosa (2007), o conteúdo da educação romana durante a primeira fase de sua história, foi baseado na “aprendizagem prática” para os deveres da vida agrícola e pastoril, visto que neste período os romanos formavam uma comunidade campestre. Contudo, depois da helenização<sup>62</sup> de sua cultura, resultante das suas conquistas, Roma, recebeu uma forte influência dos gregos na sistematização do ensino escolar.

Como a cultura e a literatura grega influenciaram à elite romana, e esta não foi estendida às massas,

[...] fundaram-se bibliotecas e universidades. Porém, aos poucos, essas influências gregas foram se perdendo e a educação se tornou formal e irreal. Consequentemente, a vida romana tornou-se corrupta, o governo despótico e a nova educação ministrada pela primeira Igreja Cristã veio, gradualmente, substituir a velha (BARBOSA, 2007, p.21).

Dentro deste contexto, às classes pobres de Roma, era oferecida apenas a obrigatoriedade e a responsabilidade pela produção material da existência das elites, uma relação baseada na exploração. Situação esta, que a educação romana não previa eliminar por meio de uma ruptura que objetivasse dar fim a exploração de um homem por outro.

Assim, o modelo de educação romano, a exemplo do grego, foi totalmente elitista, uma vez que não permitira as classes subalternas acessarem-na. A educação romana foi

---

<sup>61</sup> A *humanitas* seguia as seguintes fases: ditado de um fragmento do texto, a título de exercício ortográfico; memorização do fragmento; tradução do verso em prosa e vice-versa; expressão de uma mesma ideia em diversas construções; análise das palavras e frases; composição literária (GADOTTI, 1996, p.42).

<sup>62</sup> Helenização é um termo usado para descrever a difusão da cultura da Grécia Antiga e, em menor escala, de seu idioma. É usado principalmente para descrever a difusão da civilização helenística durante o período homônimo, que se seguiu às campanhas de Alexandre, o Grande, rei da Macedônia. O resultado do processo de helenização foi que elementos de origem grega combinaram-se, de diversas maneiras e intensidades, com elementos locais, formando o que recebe o nome de helenismo. Em tempos modernos, a helenização foi associada com a adoção da cultura grega moderna e a homogenização étnica e cultural da Grécia. Fonte: Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Heleniza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 11 Mar. 2018

voltada, exclusivamente, para o reforço e a legitimação da exploração da classe dominante (patrícios) sobre as classes dominadas (plebeus e escravos).

A partir da queda do império romano e o surgimento da Idade Média (séculos XII e XIII), a educação dos sujeitos passa a ser estruturada e fundamentada em grande parte com base nos princípios e fundamentos da fé cristã, como doutrina religiosa.

No entanto, esta doutrina não foi capaz de dar fim as desigualdades existentes entre os seres humanos, devido ao fato de permanecerem no âmbito da estrutura econômica feudal a organização social baseada na distinção de classe, a qual a igreja manteve e perpetuou nesse período.

À medida que no período medieval, o clero e a nobreza foram sendo estruturadas e consolidadas no contexto do modo de produção feudal, a educação “formal” terminou ficando basicamente sob a responsabilidade do clero, tanto para a formação dos seus representantes quanto da nobreza, a qual foi concebida em busca do “cavaleiro perfeito”, seguidor dos preceitos e desígnios do Deus cristão, considerando, dentre outros aspectos, que a profissão da nobreza consistia basicamente, em cuidar dos seus próprios interesses.

Quanto aos servos, estes recebiam inicialmente um tipo de instrução transmitida de pai para filho, à medida que tinham que se preocupar com as ocupações relativas às suas atribuições nos feudos como forma de garantir a sua sobrevivência. Ainda neste período, as mulheres pobres continuaram a ser excluídas de qualquer possibilidade de acesso a educação, limitando-se a trabalhar junto a seus maridos e filhos, ambos analfabetos (ARRAIS, 2018).

A sistematização da educação formal avançou na idade média com a criação das universidades de “Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg e Viena” (GADOTTI, 1996, p.55). Tais instituições eram frequentadas pelo clero, nobreza e mais tarde pela nascente burguesia, ou seja, por pessoas de posses.

Sob o crivo da Igreja Católica, é possível afirmar que a educação medieval foi concebida e colocada em prática para atender, básica e absolutamente, aos seus dogmas, doutrinas e interesses econômicos e sociais, ressaltando aqui que este tipo de educação foi estruturada sob a égide de governos absolutistas, centrados na figura dos reis e na figura do Papa, no Vaticano.

No período renascentista (séculos XIV a XVI), diante do declínio do poder da igreja, a educação passa a ser direcionada para contribuir com a formação do homem burguês, ou seja, do sujeito social que compunha a classe, que mais adiante se tornaria a hegemônica com o advento da modernidade e o surgimento da democracia burguesa.

Segundo Gadotti (1996), a Educação do período renascentista caracterizou-se fundamentalmente pelo elitismo, pelo aristocratismo e pela promoção da concepção de mundo individualista-liberal. Época em que somente o clero, a nobreza e a burguesia nascente continuavam a ter acesso e o privilégio de serem educados conforme as doutrinas educacionais desta época, permanecendo ainda, como um objeto muito distante do alcance das massas populares.

Insta destacar que, com o advento da Reforma Protestante, no século XVI, a igreja católica temendo perder seus poderes, criou a companhia de Jesus (1534) para que os jesuítas convertessem os hereges, com o intuito de alimentar os “cristãos vacilantes” (GADOTTI, 1996, p.65), tornando-se assim, a educação um instrumento ideológico de combate ao protestantismo e toda forma herética da doutrina cristã, encaminhando-se principalmente para a formação do homem burguês.

Em síntese:

Os jesuítas exerceram grande influência na vida social e política. Contrários ao espírito crítico, eles privilegiaram o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista. [...] Seu lema: ‘obediência ao papa até a morte’. Para isso, diziam, era preciso ‘enfaixar-se a vontade’, como são enfaixados os membros dos bebês. Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por forças das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a *formação burguesa* dos dirigentes e a formação *catequética* das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã (GADOTTI, 1996, p.65).

Considerando que uma das grandes atividades da idade média foi relacionada com as grandes travessias marítimas que conduziram à conquista de grandes territórios, sendo um deles a América, vale destacar aqui o caso do Brasil, descoberto e colonizado oficialmente no dia 22 de abril de 1500, no século XVI pelos portugueses.

Nesse período, interessava a Portugal que o povo nativo (indígena) dessa terra fosse catequizado, motivo que originou a chegada dos jesuítas no ano de 1549, incumbidos de organizarem às populações indígenas em torno de um regime que combinava trabalho e religiosidade para submeter a população nativa aos costumes e valores portugueses.

Neste sentido, no que tange a educação Brasileira, é possível inferir que as suas bases filosófico-pedagógicas durante a época da colônia, reproduziram os interesses e os valores da sociedade portuguesa, por um lado, quanto ao caminho destinado à formação das suas elites, e por outro, os interesses e valores *catequéticos*, de natureza religiosa destinada a, literalmente, alienar as populações nativas, incluindo os escravos trazidos da África, a uma condição de submissão e inferioridade social, em relação aos colonizadores. Estaria, portanto, inserida no

Brasil colonial a base ideológica de controle social que sustentaria e legitimaria a exploração de seres humanos numa das perspectivas de organização socioeconômica característica do modo de produção feudal.

### 3.9 Crítica da educação e do ensino na modernidade: o ensino público no contexto do Estado constitucionalista no Brasil.

A transformação histórica do Brasil no século XIX em país independente contribuiu para a conformação de um processo de reconfiguração econômica e sociocultural que implicou, dentre outros aspectos na formalização de um Estado Liberal, constitucionalmente, estabelecido pelos preceitos da democracia burguesa. E no campo educacional, matéria principal deste trabalho, a sua estruturação ocorreu fundamentada numa base ideológica de controle social, influenciada por tendências conservadoras que, em consequência, fizeram surgir um modelo educacional elitista e excludente (CASTRO; LOPES, 2018).

A configuração histórica do modelo educacional brasileiro pode ser melhor compreendido por meio da obra de Luckesi (1991), “Filosofia da Educação”.

Ao analisar a história da educação, este autor identificou três tendências filosófico-políticas que permearam historicamente a sua concretização como prática social na modernidade.

Surgida no século XVII, a primeira delas foi denominada de “Educação como redenção da sociedade”. Esta tendência colocou a educação a serviço da adaptação do indivíduo à sociedade com a finalidade de integrar os mesmos no “todo social já existente”.

Identificada por Saviani (1987) como uma “teoria não crítica da educação”, devido o fato dela não levar em conta a contextualização crítica da educação dentro da sociedade da qual ela faz parte, naturalizando, por exemplo, as desigualdades entre as classes, os defensores desta tendência, os enciclopedistas da Revolução Francesa, acreditavam na “redenção” da sociedade por meio da formação da convivência entre as pessoas, a partir do entendimento às diferenças individuais de cada um, tal como defendido pela filosofia liberal-individualista.

A segunda tendência, citada por Luckesi (1991) refere-se à “Educação como reprodução da sociedade”. Surgida no final do século XIX e consolidada no século XX, a educação foi colocada a serviço da sociedade com o objetivo de reproduzir o seu modelo de vida vigente, o qual, ideologicamente, não procurava redimir as mazelas e as desigualdades sociais, mas ao contrário, continuar a reproduzir estes elementos como próprios da sociedade,

determinados por “inevitáveis” condicionamentos econômicos, sociais e políticos, próprios do sistema capitalista em contínua ascensão.

Esta tendência, denominada por Saviani de “teoria crítico-reprodutivista da educação”, foi analisada também por Althusser, para quem não é a “escola que institui a sociedade, mas ao contrário, a sociedade que institui a escola para o seu serviço”, ou seja, a escola tornou-se em si mesma, um instrumento ideológico de reprodução e, portanto, de busca de manutenção do sistema vigente baseado nas “relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados” (ALTHUSSER, 1980, p.66-7).

Ainda, para Luckesi (1991), esta tendência educacional passou a perpassar a vida das pessoas, da infância à maturidade, ao deixar marcas na personalidade dos indivíduos, relacionadas com a aceitação da lógica da reprodução da força de trabalho, e mais especificamente, da reprodução fetichizada das relações de produção dentro das quais os papéis sociais passaram a ser definidos pela divisão social, agora naturalizada na vida privada e no mundo do trabalho por esta tendência de educação.

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes. [tais como] papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); papel de agente de exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas); de agentes de repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos); ou (de) profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodamos às sutilezas da Moral, da Virtude, da Transcendência, da Nação, do papel da França no mundo, etc.) (ALTHUSSER, 1980, p.66).

Do ponto de vista da gestão educacional, é possível afirmar que as estruturas da educação continuaram a ser orientadas por princípios tecnicistas de gestão, sem considerar, em termos gerais, qualquer tipo de organização pautada na perspectiva da participação popular nos rumos da gestão escolar.

A terceira tendência analisada por Luckesi (1991), surgida no século XX no contexto das lutas e revoluções operárias, refere-se à “Educação como transformação da sociedade”. Esta reconhece a importância da educação como fator de transformação dos sujeitos e da própria sociedade em busca de igualdade de oportunidades e direitos para todos, e difere pontualmente das tendências anteriores, por reconhecer dialeticamente a existência de condicionamentos históricos-sociais intrínsecos à sociedade, tais como a desigualdade entre as classes, que como visto, sempre foram ideologicamente reforçadas no contexto das tendências da educação, redentora e reprodutivista.

Denominada de “crítica”, esta tendência educacional foi colocada na perspectiva das classes subalternas, no contexto da construção de um projeto societário pautado inicialmente pela transformação do modo de produção e das relações capitalistas, e, portanto, da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e, portanto, numa perspectiva revolucionária. Condição esta que, no entendimento, de Marx, tal como visto em capítulos anteriores, deveria implicar, na superação objetiva da “emancipação política” para a construção da “emancipação universal”, a qual somente poderá se concretizar num mundo, subjetiva e objetivamente livre de todo tipo de exploração, tal como afirmado, no século XX, por pensadores como Erick Fromm cujas contribuições são citadas pelos estudiosos:

Não podemos encontrar a verdade enquanto contradições e forças sociais exigirem falsificação ideológica, enquanto a razão do homem for prejudicada por paixões irracionais, que têm suas raízes na desarmonia e na irracionalidade da vida social. Só numa sociedade em que não exista exploração, é que, conseqüentemente, não necessite de pressupostos irracionais para ocultar o justificar a exploração, numa sociedade em que as contradições básicas tenham sido resolvidas e em que a realidade social possa ser reconhecida sem distorções, é que o homem poderá fazer pleno uso da sua razão, e, então reconhecer a realidade de forma não distorcida, ou seja, a verdade. Em outros termos, a verdade é historicamente condicionada: ela depende do grau de racionalidade e da ausência de contradições no interior da sociedade (FROMM, 1980, p. *Apud* RETNER, 1995, p.90).

Em conformidade com tais pressupostos, a Educação como elemento capaz de contribuir com a transformação da sociedade, deveria busca de forma efetiva a promoção de ações críticas entre seus representantes, na busca pela retomada vigorosa de elementos que colocam óbices a concretização de uma educação mais democrática. Nesse sentido, a educação deve se primar pela:

Luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1987, p.36).

Ainda do ponto de vista desta tendência crítica da educação, a prática da democracia encontra seus alicerces na luta pela inserção objetiva dos segmentos populares nos destinos da escola, considerando para isso a necessidade de conciliar o mundo do trabalho de tal forma que a participação destes segmentos possa ocorrer de fato, tendo em vista a construção de uma escola onde todas as vozes possam ser ouvidas visando da sociedade e dos sujeitos orientados para a formação da cidadania crítica e participativa. Aspectos estes, que de alguma

forma seriam consolidados no campo legislativo no momento da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Entretanto, ainda de acordo Saviani (1987) e Luckesi (1991), devido à dinâmica da história do Brasil, profundamente afetada por relações permanentes de exploração de uma classe sobre a outra, a Educação instituída no campo formal sempre carregou incontestavelmente traços das duas primeiras tendências acima descritas, haja vista que, tanto a tendência redentora, quanto a reprodutivista foram concebidas para atender, em essência, aos interesses da classe dominante, as quais terminaram fazendo das instituições educacionais, significativos mecanismos de reprodução do modelo social estabelecido, considerando que “a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias” (PONCE, 2007, p.171).

Nesse sentido, vale lembrar que no Brasil colonial a sociedade brasileira foi fortemente influenciada pela política educacional implantada por estrangeiros, como os frades jesuítas até o ano de 1759, bem como pela política educacional implantada pelo primeiro ministro de Portugal, Marques de Pombal, após este expulsar os jesuítas do país. O modelo educacional implantado por Marques de Pombal foi denominado de aulas régias, ministradas por professores nomeados pelo governo português, que tinham por objetivo preparar uma elite necessária para fins econômicos e políticos, a escola passou a ser organizada para servir aos interesses do Estado (SILVA; SOUZA, 2011).

Todavia, a educação brasileira do século XIX, apesar da criação do ensino primário<sup>63</sup> e do ensino secundário<sup>64</sup>, foi considerada desorganizada, anárquica e incessantemente desagregada, pois estes eram dois mundos que se orientavam em direções opostas, tendo em vista que “O ensino primário no Brasil, historicamente, caracteriza-se pela sua relação com a

---

<sup>63</sup> A primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil, foi o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, sob o título “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império”<sup>3</sup> (BRASIL, 1827, p.71). A Lei previa em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p.71). Em relação à matriz curricular traz de forma mais detalhada o que deveria ser ensinado em seu artigo 6º: Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, os principios de moral christã e de doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brazil (BRASIL, 1827, p.72).

<sup>64</sup> No caso do ensino secundário, sua finalidade social está diretamente ligada a formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado a classe economicamente dominante. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas, incorporando os estudos das ciências e das humanidades modernas, mas com caráter desinteressado e intelectualista, como meio de acesso ao ensino de nível superior (ZOTTI, 2005, p.02).

formação da classe trabalhadora, enquanto os níveis secundário e superior foram instrumentos de formação das classes dominantes” (ZOTTI, 2004, p.22-23).

Neste sentido, infere-se que as camadas populares do Brasil no período imperial (monárquico, 1822-1889) se encontravam a margem de todo e qualquer processo social, educacional, cultural e econômico (AZEVEDO, 1976). Lembrando que, este período também foi marcado pela exploração do trabalho escravo, que teve seu início no ano de 1550 até a sua abolição em 1888 quando da promulgação da Lei Áurea<sup>65</sup>. Fato este que pode ser justificado devido a divisão entre o “trabalho intelectual e o trabalho manual”, resultado da própria divisão social que colocou a educação brasileira a serviço da formação de uma elite, a qual segundo Carvalho e Araújo (2012, p.15) “adotaria práticas políticas de autoritarismo, exclusão e elitismo”, enquanto às classes populares restou apenas, a educação para o trabalho.

Após a queda da monarquia no Brasil, foi instaurada a República Velha ou primeira República (1889–1929), período que atravessou dois momentos históricos relevantes, o processo de busca consolidação das instituições republicanas (República da Espada), seguido da ocupação e controle do Estado por parte das oligarquias agrárias da época (República Oligárquica). Para Menezes (2018), durante o período inicial da República Velha, o poder ficou centrado na figura de dois militares, os marechais, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Sendo o governo de Deodoro dividido em duas partes: O governo Provisório e o Constitucional, dentro dos quais foram tomadas uma série de medidas significativas:

[no governo provisório ocorreu] a extinção do Senado vitalício, a dissolução da Câmara dos deputados, o corte do Conselho de Estado, a exclusão do padroado e do beneplácito, a separação entre Igreja e Estado, a transformação das províncias em estados e o banimento da família real. Além disso, foi estabelecida, a secularização dos cemitérios, a liberdade de culto, a criação do Registro Civil que legalizava nascimentos e casamentos, e uma eleição para a criação de uma Assembleia Nacional Constituinte foi criada, eleita por voto universal, masculino e direto, que elaborava a primeira constituição do país. [no governo Constitucional] aparentemente, o Brasil iniciava um período democrático, pois havia sido extinguido o voto censitário (por renda), ou seja, todo cidadão do sexo masculino tinha os mesmos direitos políticos, independente da classe social. Porém, o analfabetismo, que atingia 85% da população limitava a participação de milhares possíveis eleitores. Nas “disposições transitórias”, a constituição estabelecia que o primeiro presidente do Brasil não seria eleito pelo voto universal, mas sim pela Assembleia Constituinte, ou seja, previa que a escolha do presidente seria feita por eleições indiretas, a modo que só os deputados votariam, e desta forma, sem a participação popular, foram eleitos o próprio Deodoro da Fonseca e outro marechal. Floriano Peixoto ficou como vice. As características mais marcantes da nova Constituição foram: a criação de uma república federativa, em que os estados teriam autonomia

---

<sup>65</sup>A Lei Áurea (Lei nº3.353), foi sancionada pela Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, dia 13 de maio de 1888, e concedeu liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil (cerca de 700 mil), abolindo a escravidão do Brasil. Disponível em: Fonte<<https://www.todamateria.com.br/lei-aurea/>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

econômica e administrativa; a divisão entre os poderes executivo, legislativo e judiciário; a criação de um sistema federativo com 20 estados e 1 Distrito Federal (RJ); a implantação de um novo código eleitoral, a modo que podiam votar ou se candidatar todo homem brasileiro com mais de 21 anos e alfabetizado; a criação de um ensino público leigo (não ligado à Igreja Católica); e a liberdade religiosa em que eram garantidos os direitos e garantias individuais. A constituição de 1891 teve grande influência norte-americana, sendo adotado o nome “República Federativa dos Estados Unidos do Brasil” (MENEZES, 2018, p.02).

Durante o período da República Oligárquica (1894–1930), que contou com o monopólio do poder dos grandes proprietários de terra que dominavam a política do país, através do coronelismo<sup>66</sup>, do voto de cabresto, da política dos governadores, e da política de valorização do café (MENEZES, 2018)<sup>67</sup>, o campo educacional brasileiro vivenciou ideias diferentes quanto a sua filosofia e forma de estruturação, as quais partiram de diferentes concepções políticas relativas ao desenvolvimento econômico e da própria ordem da sociedade daquele período. Há, nesse sentido, vários estudos publicados acerca da educação no Brasil no período em epígrafe (JÚNIOR, 2003)<sup>68</sup>.

Como regra geral, na prática, a educação brasileira permaneceu assentada sob a base ideológica das “desigualdades naturais” entre os seres humanos, reproduzindo com isso, os fundamentos da pedagogia burguesa, insistente para com a formação social individualista em conformidade com os preceitos liberais, influenciada também pelo ideal positivista de acordo com ideias que não previam a alteração do *status quo*.

Em síntese, em seu célebre livro *Raízes do Brasil* (1963) Holanda, faz uma crítica ao sonho republicano de modernidade nacional por intermédio da educação:

Não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo o progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil

---

<sup>66</sup> O Coronelismo é uma prática na política brasileira, um comportamento social e político prejudicial e recorrente. Se caracteriza pelo controle da política por um pequeno grupo de privilegiados que definem os rumos políticos de uma cidade ou região, utilizando-se muitas vezes de meios ilegais. Essa prática tem suas raízes na colonização do Brasil, desde o momento que os primeiros capitães donatários foram escolhidos para ter a posse de grandes quantidades de terra, as capitanias hereditárias, controlando-as sem nenhum tipo de regulação. Eram, portanto, grandes proprietários rurais com poderes absolutos. Disponível em: Fonte <<https://www.infoescola.com/historia/coronelismo/>>. Acesso em: 21 Mar. 2018.

<sup>67</sup> Para acesso a toda história da República Velha ou Nova República, ver “*A República Velha ou Primeira República (1889-1930)*”. Disponível em <[https://www.academia.edu/9320696/A\\_Rep%C3%BAblica\\_Velha\\_ou\\_Primeira\\_Rep%C3%BAblica\\_1889-1930](https://www.academia.edu/9320696/A_Rep%C3%BAblica_Velha_ou_Primeira_Rep%C3%BAblica_1889-1930)>.

<sup>68</sup> No livro *Educação e Sociedade na Primeira República*, Nagle (2001) analisa diversos movimentos político-sociais e correntes de ideias, sendo eles o socialismo, anarquismo, maximalismo, nacionalismo, catolicismo, tenentismo, modernismo e os antecedentes que marcaram o integralismo. Esses movimentos e correntes, de certa forma, concebiam uma visão de mundo diferenciada, e a educação era o marco que tornaria seus projetos realidade. Temos durante toda a República Velha a presença dessas e de outras correntes (JÚNIOR, 2003, p.01).

retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidos as escolas primárias e o conhecimento do ABC. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os Estados Unidos, “em vinte anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira grande potência do mundo!”. [...] A muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória nem sequer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vamos encontrar na América do Norte. [...] cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completam, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego (HOLANDA, 1963, p.159–160).

Outros aspectos referentes à história da educação no Brasil foram descritos por Bittar e Bittar (2012) em artigo intitulado “História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade”.

Seguindo uma ordem cronológica, as autoras analisaram as disputas ideológicas das décadas de 1930 e 1960 do século XX e as reformas educacionais que marcaram o período. Na segunda parte deste trabalho, examinaram a expansão da escola pública no período da Ditadura Militar (1964-1985), e por último descreveram os principais pontos da redemocratização e as políticas educacionais de caráter neoliberal do país.

De forma sucinta, nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, conforme citado pelas autoras, o país passou por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais no aparelho escolar. Sendo assim, este período foi marcado por mudanças estruturais de um sistema de educação pública, onde rivalizaram dois projetos de nação para o Brasil, caracterizando-se aí uma disputa ideológica oriunda do ambiente político internacional, dominado pela disputa entre dois blocos, o capitalista e o socialista.

Dentro deste contexto a educação brasileira:

Foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outros setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da “Escola Nova” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158).

É importante destacar que as ideias da Escola Nova foram inseridas no Brasil em 1882 por Rui Barbosa. A obra *“República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação”*, descreve cinco importantes princípios deste movimento, a saber: “a escola nova é um laboratório de pedagogia prática; a escola nova

concede uma particular atenção aos trabalhos manuais; a escola nova procura desenvolver o espírito crítico; alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos” (ALVES, 2010, p. 169).

Neste sentido, com base na influência da Escola Nova foi escrito em 1932 o manifesto dos pioneiros da educação nova, o qual refere-se a um documento redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, com o título “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”. Segundo Menezes (2001) os pioneiros da educação lutaram contra o empirismo dominante, por isso propunham que a educação não deveria servir aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, que se fundaria sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social.

Vislumbravam segundo Alves (2010), a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira por meio da educação ao afirmarem que a escola tradicional serviu à formação de uma concepção burguesa. Tendo em vista que o sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, em instrumentos de estratificação social, “a escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto escola secundária e a superior, à burguesia” (CUNHA, 2007, p.15).

Diante dessa situação de iniquidade, o Manifesto defendia caber ao Estado a organização dos meios para efetivar o “direito biológico” de cada indivíduo à sua educação integral, mediante a adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do País mantinha em condições de inferioridade econômica, com o fim de obter o máximo de desenvolvimento, de acordo com suas aptidões (CUNHA, 2007, p.15).

Vale destacar, um dos grandes expoentes do manifesto dos pioneiros, Anísio Teixeira, advogado, educador e escritor considerado um dos personagens centrais na história da educação no Brasil que difundiu os fundamentos filosófico-pedagógicos do movimento da escola nova. Foi defensor de uma educação para todos, onde, provavelmente, pela primeira vez neste período histórico no Brasil aparece a ideia de uma escola democrática. Ideia esta, influenciadas por Dewey (2003), educador norte-americano que sempre defendeu a democracia como uma forma de vida e não como um regime democrático:

A democracia é o nome desse processo permanente de libertação da inteligência. A construção da democracia só pode ser conseguida a partir da educação e, portanto, é necessário que os sistemas educacionais sejam também democráticos. Para que a educação possa formar democratas e ser crítica perante a sociedade (DEWEY, 2003, p.50-1).

No entanto, apesar das várias reformas educacionais realizadas entre os períodos de 1930<sup>69</sup> e 1960, pode se afirmar que o problema secular do analfabetismo de acordo com Bittar e Bittar (2012), além da garantia ao direito de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças não foram resolvidos, além de que não parece ter sido contemplada nesse processo, a ideia da construção da gestão democrática neste campo, devido, dentre outros aspectos, ao caráter diretivo e hierarquizado das políticas educacionais da época motivadas, dentre outros aspectos à herança de três séculos de escravidão e de escolas elitizadas. Ideia esta corroborada por Manacorda (1989, p.41), para quem, desde que a sociedade se dividiu em dominante e dominados, [...] para as classes excluídas e oprimidas [...] nenhuma escola”.

Dentro desse contexto, é que a partir das lutas populares surgidas no país com a perspectiva de melhorar a vida da classe trabalhadora por meio da conquista de direitos, o país viu surgir às entidades sindicais defensoras dos interesses dessa classe, bem como movimentos populares reivindicando direitos e melhores condições de vida, dentro da qual se encontra o direito à educação cidadã.

Nesse sentido, é importante destacar o surgimento da tendência da Educação como transformação da sociedade, a qual tal como visto anteriormente, surge como uma possibilidade crítica e de base contrária à sociedade dividida em classes sociais e ao sistema de educação, agora denunciado como alienador, promotor de uma formação acrítica, contrária aos interesses da classe trabalhadora.

Freire (2003), educador, pedagogo e filósofo, preconizou durante a década de 1960, que ao enorme contingente que nunca pisara o chão de uma escola, não bastaria apenas alfabetizar com métodos convencionais, para o educador era necessária também que fosse oferecida ferramentas para interpretar o mundo, ou melhor, para ler o mundo.

[...] o pensamento de Freire não apenas leva em conta o sujeito como construtor do conhecimento, situação reclamada pelas correntes construtivistas, mas também valoriza a importância do contexto social. A unidade dialética entre aprender e ensinar, educar e educar-se, introduz uma perspectiva sociocrítica no processo de conhecer (somos mediados pelo mundo) o instrumento para a apropriação de um conhecimento ativo e crítico (FREIRE, 2003, p.134).

---

<sup>69</sup> Os principais acontecimentos no campo educacional ou com repercussão no setor educacional no período (1930- 1937) foram: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931); Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); Constituição Federal de 1934; Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil (FILHO, 2005, p.02).

Contudo, Paulo Freire e sua atuação crítica foi interrompida pelo golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, o qual estabeleceu uma ditadura militar que perdurou por duas décadas.

Este período (1964–1985) em conformidade com Bittar e Bittar (2012), foi marcado por mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. As autoras afirmam que mesmo se tratando de um regime autoritário que prendeu, torturou e matou seus opositores, este período também foi marcado por uma política de expansão das instituições escolares públicas e privadas no país.

De acordo com Paulino e Pereira (2018) em “A educação no Estado Militar (1964-1985)”, o Estado procurou atender, em essência, aos interesses dos capitalistas, reprimindo violentamente as lutas e as reivindicações populares, além de atuar concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente.

Desta maneira à consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola brasileira, porque na lógica que presidia o regime, era necessário contar já com um mínimo de escolaridade para que o país pudesse ingressar na fase do “Brasil Potência”, conforme fora veiculado ideologicamente pela ditadura militar (BITTAR e BITTAR, 2012).

Desta maneira, ocorreram as reformas – dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário – com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o Militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente (PAULINO; PEREIRA, 2018, p.1943).

Outro elemento importante durante o regime militar com relação a “preocupação” com o setor educacional foi que, segundo Germano (1993), houve uma clara tentativa de vincular a educação liberal com a economia e o mundo do trabalho capitalista, por meio da orientação dada pela “Teoria do capital humano”. Fato este que terminou subordinando a educação às demandas das linhas de produção, em outras palavras, às necessidades da indústria e seus interesses nacionais e transnacionais.

Ainda, segundo o autor supracitado:

[...] os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais

evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO, 1993, p. 105-106).

O Regime Militar tratou de promover as reformas na educação brasileira, sob o pretexto de adequar o seu modelo às exigências do expediente imposto pelo mercado de trabalho e à produção. Fez da ideologia do desenvolvimento e da Segurança Nacional – voltada para um anticomunismo de forma exacerbada – um meio que justificasse as profundas reformas na educação, colocando-a no curso da ordem e do progresso, sob a lógica do capitalismo.

Todavia, quando desveladas às intenções dos governos do Regime Militar, por trás das reformas na educação, ficou claro para a intelectualidade de esquerda do país, que toda operação realizada nestes governos foi idealizada e concretizada para desarticular e dizimar todo e qualquer tipo de movimentos e pensamentos críticos de natureza oposicionista, incluindo-se aqui às próprias instituições educacionais. Tudo isso com a clara política de promover o desenvolvimento social privilegiando o setor privado, dentro do qual também foi contemplada, inclusive, a privatização da educação.

De acordo com Paulino e Pereira (2018), entidades e núcleos formadores de possíveis oposições ao governo, tais como: Centro Popular de Cultura (CPC), Centro de Educação Popular (Ceplar), União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outros que lutaram pela educação e cultura popular, terminaram sendo dominados e/ou dizimados pelo Regime, ao mesmo tempo em que o governo militar tratou de promover, uma política de intervenção nas Universidades brasileiras, por meio da nomeação direta de reitores com formação militar por meio do Conselho Federal de Educação (CFE) tentando, com isso assegurar o controle do Estado neste segmento institucional.

As escolas e universidades – pelo caráter formativo, de construção do pensamento, da pesquisa e da reflexão – foram algumas das esferas mais atacadas. No início da década de 70, o governo deu início à operação Tarrafá, em alusão à rede de pesca que “pega tudo o que estiver a seu alcance”, com o objetivo de intimidar, prender e encontrar fontes de ação “subversiva” e contrária ao regime. Com a medida, inúmeros professores e estudantes da Universidade de São Paulo foram expurgados e muitos tiveram decretadas suas aposentadorias antecipadas. Reunidos na chamada

“lista negra da USP”, muitos tiveram que optar pelo exílio e outros passaram a viver na clandestinidade<sup>70</sup> (DIETRICH, 2014, p.02).

É importante destacar também, que as reformas realizadas na educação durante Regime Militar foram articuladas pelo Ministério da Educação Brasileiro em conjunto com o governo norte americano, parceria firmada por meio de vários acordos internacionais, os quais de acordo com Queiroz e Moita (2007), os mais importantes e “nefastos” foram 12 acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development*, (USAID), ou simplesmente, MEC-USAID, cujo objetivo foi implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras por meio de uma profunda reforma universitária.

Ainda segundo Queiroz e Moita (2007), o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico-científico capaz de contribuir com o “novo” projeto econômico brasileiro, alinhado à política norte-americana, assim como também objetivava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino.

O ápice da repressão, durante a ditadura militar, ocorreu em abril de 1969 após a instituição do Ato Institucional número cinco – A. I. 5 - que sobrepujou a coerção em nome do Estado de Segurança Nacional, violando segundo Paulino e Pereira (2018), os direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos dos cidadãos, ignorando os preceitos e determinações da Constituição brasileira e até mesmo destituindo um dos princípios fundamentais presentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem, qual seja, o direito e a liberdade de exercer sua atividade laboral.

Em síntese, quanto ao campo educacional, o regime militar (1964-1985) instituiu uma política educacional que não deveria causar na classe trabalhadora, a expectativa falsa de que poderia ascender social e financeiramente, por meio da escolarização e da formação profissional. “Nesse sentido, colocaram a educação, a escola a serviço do mercado, oferecendo uma educação para a classe trabalhadora e outra para a burguesia” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.13).

---

<sup>70</sup> Educadores perseguidos, exilados, cruelmente torturados e até assassinados no período do Regime Militar: Ana Rosa Kucinski, Tito Arcoverde Cavalcanti, Anísio Teixeira, Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, Helena Nazaré, Haity Moussatché, Maria Yedda Linhares, Erney Camargo, Eulália Lobo, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Rubim Aquino, Victor Nunes Leal, Walter Oswaldo Cruz, José Grabois e Paulo Freire (DIETRICH, 2014, p.02).

Saviani (1987) em “*Escola e Democracia*” descreve a divisão da educação tendo em vista as diferenças colocadas às classes sociais. O autor denomina esta diferença como a “Teoria da Escola Dualista”, elaborada por C. Baudelot e R. Establet<sup>71</sup>. De acordo com Saviani (1987) os autores se empenharam em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, tornou-se uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) “grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1987, p.20).

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária-superior (rede S.S); 2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede P.P); 3. Não existe terceira rede; 4. Estas duas redes constituem, pelas relações que definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho *ideológico* do Estado capitalista; 5. Enquanto tal, este aparelho *contribui*, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante; 6. É a divisão da sociedade em classes antagônicas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971, p.42).

Devido à insustentabilidade de uma realidade imposta pelo regime militar, o qual reduziu a condição humana e social a um estado de absoluta ausência de liberdade e de direitos, somado à uma forte crise econômica e à crescente resistência das classes populares que reivindicavam o fim do regime e a redemocratização do país, em meados da década de 1970, a possibilidade de mudança passou, a se tornar factível. Mobilizações populares, organizadas por sindicatos de trabalhadores, setores progressistas da igreja católica e outros segmentos da sociedade organizada, ganharam ostensividade, reconhecimento e apoio popular. Em consequência dessa polarização das massas contrária ao regime, abriu-se um caminho irreversível para a derrocada do governo militar.

No início da década de 1980, embora houvesse uma resistência patente, por parte de alguns generais “linha dura”, em não abrir mão do governo, a marcha para a transição ao regime democrático seguia em seu pleno vigor. Em 1985, com o povo ocupando as ruas pedindo as “diretas já”, por democracia e direito de eleger o seu presidente, elege-se, por

---

<sup>71</sup> “[...] tiveram a coragem e lucidez de desvendar a ilusão ideológica da unidade da escola, ilusão de que existiria um tipo único de escolaridade e que os diferentes traços só diferem entre si em extensão e duração; resumindo, o grande mito da escola única e unificadora. Ilusão de que as crianças seriam ‘desigualmente instruídas numa só e mesma escola’, que seria simplesmente abandonada por alguns, na realidade a maioria, no meio do caminho – e levada até o fim pelos restantes [...]. Trata-se de repartir ‘os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer dos lados dos explorados, quer do lado da exploração’” (SNYDERS, 1977, p. 26-27).

intermédio do colégio eleitoral, o candidato da oposição, o civil Tancredo Neves. Inaugurava-se, portando, um novo período de governo na história do Brasil.

Da ditadura à democracia. No começo da década de 1970, a brutalidade da repressão atinge o ápice. O assassinato de Vladimir Herzog, em 1975, torna-se um divisor de águas. Manifestações de estudantes voltam às ruas e greves paralisam as fábricas. A anistia de 1979 abre os cárceres e permite a volta dos exilados, mas impede a punição dos agentes do Estado que violaram os direitos humanos. A luta por eleições diretas para presidente, em 1984, toma as praças do país. A eleição de Tancredo Neves, em 1985, marca o retorno do Brasil à democracia (LINHA DO TEMPO DA RESISTÊNCIA À DITATURA MILITAR, 2014, p.177).

Em 1º de fevereiro de 1987, foi instalada no Congresso Nacional, em Brasília a Assembleia Nacional Constituinte, que contou com representantes do povo para a elaboração de uma nova Constituição, que naquele momento era fundamental para o Brasil, tendo em vista que a constituição que vigorava era de 1969, elaborada pelos militares.

### 3.10 Constituição de 1988: a Constituição Cidadã

Depois de conviver por mais de 20 anos com a ditadura militar, a Constituição de 1988 foi promulgada durante o governo José Sarney. Sua elaboração ocorreu por intermédio da formação de uma Assembleia Constituinte, legalmente convocada e eleita, que diferentemente das constituições anteriores, foi a primeira a permitir a incorporação de emendas populares, dando a ela um caráter mais participativo.

Este momento histórico ocorreu no marco da globalização ou mundialização do capital enquanto fenômeno, sendo ainda:

[...] impulsionado pela expansão do mercado internacional, o qual não supõe, necessariamente, a emergência simultânea de uma sociedade mundial integrada. De fato, este processo parece estar contribuindo mais à despolitização da maioria da população mundial e sua manipulação por parte de algumas elites técnico-burocrático- empresariais, que à construção consciente de uma sociedade global. Este “novo mundo”, analisado sob uma perspectiva política não determinista, se apresenta como comunidade global fragmentada (LEIS, 2000, p. 54).

A importância de trazer a tona este marco globalizante da economia, é devido ao fato de que contraditoriamente ao espírito social reinante no Brasil no final da década de 1980, onde se aspirava à construção de uma sociedade fraterna, igualitária, cidadã, como características daquilo que poderia ser sintetizado no ideal da democracia, o fenômeno da globalização vinha sendo implantado, paradoxalmente, sob o regime de práticas sabidamente técnico-burocráticas e fragmentadas, tal como afirmado por LEIS (2000) que caracterizaram

até 1988 o Estado brasileiro, o qual, objetivamente era considerado por todos os setores da sociedade, como Autoritário.

Considera-se a importância desta contradição pelo fato de que, o sistema educacional de um país, é um prolongamento de um sistema econômico, social e político.

Em consequência, não poderá estar mais “atrasado” ou “adiantado” do que este. As contradições existentes na sociedade serão reproduzidas da mesma forma, no sistema educacional: O autoritarismo na educação e na escola será do mesmo teor daquele existente na sociedade (GADOTTI, 1985, p.83).

O próprio Gadotti (1995) cita na sua obra *“Educação e Compromisso”* (1995), que o sistema educacional brasileiro era até o início dos anos 1980, pautado pela prática de um “autoritarismo acentuado” cujos dispositivos gerenciais, longe de se relacionarem necessariamente com o regime militar, foram inspirados inicialmente em antigos dispositivos de censura que o Santo Ofício tinha exercido desde a antiguidade nas escolas católicas, e, posteriormente, sob a forma “tecnoburocrática”, a qual devido ao fato de que estava inviabilizando o próprio sistema educacional, terminou trazendo a tona, o sentimento, e o consequente crescimento da consciência e da “disposição de lutar contra ele entre professores e alunos” (GADOTTI, 1995, p.83).

A partir do início de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Essas mudanças exigiam o redimensionamento de toda a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões, tornando-se, assim, o principal elemento de democratização no espaço escolar (HORA, 1994, p.56).

Em resumo, a discussão do tema da educação na época da promulgação da Constituição de 1988 vinha ocorrendo no âmbito de um sistema educacional autoritário, baseado numa racionalidade tecnoburocrática caracterizadas por alguns elementos dentre os quais:

[...] excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios (BORGES, 2012, p.144).

Nesse contexto de mobilização e luta popular, diversas instituições, movimentos e entidades da sociedade civil constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>72</sup>, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita (BORGES, 2012), movimento este que contribuiu significativamente com o debate constituinte no campo da educação.

Desta forma, depois de longos debates ocorridos na sociedade e no Congresso Nacional, o Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, o deputado federal Ulysses Guimarães, apresentou a nova Constituição à nação que ele chamou de “Constituição Cidadã”, dentro da qual ficou definida como forma de governo, uma república representativa, federativa e presidencialista onde, em tese, a democracia e as liberdades civis, seriam fortalecidas e ampliadas por meio da promulgação de um conjunto de direitos individuais e coletivos garantidos, sobretudo, pela inviolabilidade do direito à vida, à igualdade de direitos, à segurança e à propriedade.

TÍTULO I Dos Princípios Fundamentais - Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais - Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I- homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; (BRASIL, 2017, p. 15-17) Grifo nosso.

Durante o decorrer do processo constitucional, todas as sessões destinadas a debater especificamente o campo da educação a partir de uma perspectiva democrática que deveria romper, tal como mencionado anteriormente, com as práticas autoritárias e tecnoburocráticas impostas pelo regime militar, foram abertas ao público, motivo pelo qual contaram com uma

---

<sup>72</sup> Segundo Pinheiro e Dal Ri (2018) [...] o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foi lançado na mesma semana da Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte da Constituinte, na primeira fase da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

presença significativa de entidades, professores, estudantes, empresários do ensino, inclusive da ordem religiosa<sup>73</sup> (CAMARA, 2013).

A dinâmica dos trabalhos realizados pela Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto responsável pelo debate e a sistematização de propostas, procurou estar concatenada com o novo período de liberdades e de participação popular nas questões que diziam respeito aos interesses da nação.

Como resultado de um longo e exaustivo debate que trouxe a tona, dentre outros, as inúmeras contradições e interesses econômicos e ideológicos do momento, os trabalhos da Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, culminaram com a formulação de um conjunto de propostas que depois de serem debatidas e reformuladas na Assembleia Constituinte, foram incorporadas em 9 artigos que compõem o Capítulo III da Constituição Federal de 1988, do 205 ao 214.

De acordo com o Art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p.160).

Observa-se que o Art.205 ratifica o direito de todos à educação, sendo, portanto, um dever do Estado bem como da família a promoção deste direito. É por meio dele que a pessoa consegue se desenvolver e se preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Especificamente no que diz respeito à relação Educação e democracia, o parágrafo VI do Art.206, versa sobre a noção da “Gestão Democrática”. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2017, p.160).

Deste modo, se é verdade que a democratização da escola pública somente poderia surgir a partir da implementação de uma nova forma de gestão baseada em pressupostos relacionados com essa forma de governo em todas as instâncias do Estado brasileiro, a mesma somente poderia ser efetivada por meio da construção de um Estado efetivamente democrático e, conseqüentemente, com um sistema educacional sintonizado, de fato, com os

---

<sup>73</sup> No site da Câmara dos deputados ainda é possível ter acesso as atas das reuniões realizadas pela subcomissão. Estas correspondem a cada reunião e podem ser consultadas a partir dos links constantes na indicação de sua publicação no Diário da Assembleia Nacional Constituinte. Site disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a)>. Acesso em: 08 de Abr. 2018.

ideais da participação popular em todos os seus níveis incluindo-se aqui, os responsáveis familiares, os alunos, assim como também os movimentos populares e sindicais (PARO, 2002).

Diante desse cenário histórico, a pretensão de transformação da escola pública à caminho de uma perspectiva democrática e popular somente poderia partir da adoção de uma concepção social de ser humano, sociedade e educação, coerente com tais ideais e, portanto, oposta à concepção e prática autoritária e tecnoburocrática que sempre considerou à organização escolar como um sistema hierarquizado em todas as suas instâncias incluindo os processos de agregação das pessoas e das interações sociais (LIBÂNEO, 2015).

De acordo com esta concepção democrática de sociedade e educação, as relações de poder deveriam ser orientadas agora pelo sistema em direção à instauração de processos de tomada de decisões coletivas baseadas no incentivo à participação e ao diálogo crítico e construtivo sustentado por espaços formativos capazes de elevar as capacidades de análises críticas da realidade por parte da comunidade participante (DEMO, 1996; 1997).

De acordo com a pesquisa bibliográfica deste trabalho, é possível afirmar que este tipo de pressupostos democráticos encontra seus próprios fundamentos, dentre outros aspectos, na necessidade de superar aquela dinâmica instituída na antiguidade pelos denominados demagogos, descrita no capítulo I deste trabalho. Sujeitos oriundos das classes privilegiadas que formados para se apropriar do conhecimento necessário e da arte da oratória tendo em vista sobrepor o seu poder de convencimento nas *Ágoras* da *Polis* aos demais representantes do povo, fazendo com isso, em última instância, valer os seus interesses e privilégios.

Desta forma, a adoção de fundamentos democráticos no campo da educação, seria fundamental para quebrar as estruturas de uma sociedade e uma escola autoritária onde hegemonicamente as decisões são tomadas de cima para baixo, bastando cumprir os planos previa e frequentemente elaborados sem a participação dos profissionais da educação e dos usuários da escola (LIBÂNEO, 2015).

Em resumo, a construção da democracia da escola deveria, junto com a promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos e das condições para o fortalecimento da sua subjetividade e identidade cultural orientada para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, orientar a todos e todas, para a formação de uma cidadania crítica, isto é para a formação de “um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2015, p.51). Condição esta que, concordando com Marx (2010), tal como tratado anteriormente neste mesmo capítulo, deveria ser claramente configurada nos

currículos e nas práticas de gestão para viabilizar sem subterfúgios ideológicos, a elevação da consciência dos sujeitos para a compreensão de sua atuação política e científica em todas as dimensões da sua existência, tendo em vista a crítica e superação da emancipação política a caminho da emancipação universal.

Entretanto, é no contexto de um mundo onde, tal como analisado ao longo deste trabalho, foi e continua sendo estruturado num complexo social de antagonismos, contradições de classes onde discursos e práticas jurídicas se apresentam refletindo os vários sentidos atribuídos à democracia, com prevalência de interesses e privilégios dominantes geralmente desfavoráveis aos interesses das classes subalternas, que foi estabelecido o Art. 206 da nova Constituição Federal de 1988 no Brasil, o qual, ao estabelecer os princípios sobre da educação, determinou o exercício da Gestão Democrática no ensino público. Princípios estes que posteriormente seriam incorporados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 que no artigo 14 estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas (LIBÂNEO, 2008, p.121).

Em primeira instância, vale lembrar que depois do Governo José Sarney (1985-90), o país começou a viver um ambiente eleitoral de disputas partidárias em todos os níveis da federação,

Para Vieira e Farias (2007), o fim da década de 1980 com o governo Sarney, pôs fim à ditadura militar e o ano de 1990 marca a história na Nova República com eleições diretas para presidente. É retomado, portanto, o direito dos brasileiros de escolherem e elegerem diretamente o seu presidente, através do sufrágio eleitoral. Sendo o candidato Fernando Collor de Melo do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), ex-governador do Estado de Alagoas, o mais votado, superando o seu opositor Luiz Inácio “Lula” da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) em segundo turno, e eleito presidente, para governar o país por quatro anos.

Tão logo assumiu a presidência, Collor de Melo (1990-92), tratou de efetivar medidas que causariam um profundo impacto na economia, haja vista o elevadíssimo índice da inflação naquela época, sendo o confisco da poupança um marco do seu efêmero governo. Collor de Melo não chegara a concluir o seu mandato, acusado de corrupção, o primeiro presidente eleito democraticamente após uma ditadura militar, foi destituído do cargo por decisão do Congresso Nacional, cuja maioria dos parlamentares foi a favor do seu impedimento.

Em praticamente dois anos de mandato, Collor providenciou a inserção do Brasil no contexto da lógica da já citada globalização do capitalismo que, dentre outros aspectos, deu início a amplas reformas do Estado que implicaram a racionalização e enxugamento do quadro de funcionários da União e a privatização de empresas estatais, que àquela época tornou-se a palavra de ordem. Collor de Mello, longe de colocar em prática os preceitos da Constituição Federal, terminou recolocando no Estado os princípios tecnoburocráticos e autoritários, agora sob a égide da doutrina neoliberal, dando assim, de alguma forma, continuidade ao modelo de sociedade instituído na época da ditadura militar. Com isto, ainda que na lógica de um governo eleito democraticamente, Collor continuava a agradar e satisfazer, em essência, os interesses e privilégios das elites que sempre controlaram os destinos do país.

Na área da educação, conforme Vieira e Farias (2007), o governo Collor não foi diferente. Fiel aos preceitos neoliberais implementou o acordo estabelecido pela Conferência de Jotiem,<sup>74</sup> ou seja, “Conferência de Educação para Todos”, cuja política amplamente desmobilizadora da sociedade civil, provocou um grande ceticismo entre os mais diversos profissionais da educação, apesar de ter anunciado em setembro de 1990, que tal política estava ancorada no cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo.

Posteriormente, devido ao afastamento de Collor provocado por denúncias de corrupção, em seu lugar assumiu o vice-presidente Itamar Franco o qual procuraria frear as reformas neoliberais de Collor, oportunizando outro direcionamento ao governo e às políticas educacionais, contando agora com a volta da participação da sociedade civil e uma significativa mobilização dos profissionais da educação.

---

<sup>74</sup> Essa Conferência foi aprovada em Tailândia, em 1990, também conhecida como Declaração Mundial de Educação Para Todos, cuja meta é satisfazer as necessidades de educação para todos, como forma de viabilizar a prática da cidadania, tendo em vista a realidade dos países, sobretudo as nações mais pobres e subdesenvolvidas.

É no governo de Itamar Franco que o debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, tem seus primeiros ensaios. Plano este que pretendia envolver os estados e municípios na edificação de seus próprios planos de educação.

Insta destacar que, embora o discurso do governo estivesse influenciado pela retórica democrática, as ideias suscitadas no âmbito dos debates e a agenda educacional, continuaram a ser estabelecidas de acordo com a agenda estabelecida por organismos internacionais, mencionados anteriormente, os quais, sabidamente, vinham seguindo orientações pautadas pela reestruturação do mundo do trabalho sob a lógica da globalização e das novas tecnologias de produção capitalista.

Sob essa perspectiva econômica, o governo Itamar Franco foi reconhecido pela implementação do Plano Real que proporcionou à estabilidade econômica necessária para acabar principalmente com a histórica inflação e a continua desvalorização cambial da moeda brasileira.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), então Ministro da Fazenda, além de adquirir notoriedade pelos resultados do Plano, adquiriu a notoriedade necessária para projetar-se politicamente e eleger-se presidente em 1994, vencendo o seu principal concorrente, o metalúrgico Luiz Inácio “Lula” da Silva.

De acordo com Jacomeli (2011), dentre outros autores críticos, o governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela retomada das reformas estatais, iniciadas por Collor, visando adequar o país aos moldes do modelo de Estado mínimo neoliberal. E no campo da educação, a política foi orientada a partir do documento conhecido como “Mãos à obra”, cujas propostas seriam efetivadas a partir de 1996, após a aprovação pelo Congresso de uma Emenda Constitucional, a nº 14, de 12 de setembro de 1996, responsável pela alteração de alguns artigos sobre a educação, presentes na Constituição de 1988, Vieira e Farias (2007, p. 166). Começava com isso o que hoje é considerado um desmonte dos ideais e dos princípios democráticos da Constituição de 1988.

Em 1996 também foram aprovadas duas Leis, consideradas cruciais para a efetivação das reformas na educação, a saber: Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF). Seguindo a ordem cronológica dos fatos, em 1996, foram implementados, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no âmbito do ensino fundamental.

A aprovação dessas leis possibilitou ao governo federal a centralização da formulação das políticas educacionais e, por outro lado, a descentralização da execução dessas políticas

no âmbito de estados e municípios contando com recursos financeiros da federação, desde que estes entes assumissem a responsabilidade de colocar em prática as reformas propostas, tal como ocorreu, por exemplo, no Estado de Minas Gerais (MUÑOZ PALAFOX, 2001).

De acordo com Vieira e Farias (2007), esta política terminou provocando uma desigualdade muito grande entre as cidades, as regiões e estados, e cujo controle por parte do governo federal pode ser exemplificado por meio do emprego de mecanismos como a reformulação do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que visava à avaliação do desempenho das escolas por intermédio do Provão e do Exame nacional de Ensino Médio (ENEM) usados para aferir os níveis de ensino médio e superior.

Ainda, segundo as autoras, somente em 2001, é que o governo FHC sancionou o Plano Nacional de Educação - PNE, previsto na LBD de 1996 com metas a serem alcançadas ao longo de dez anos. Tudo no contexto de uma agenda internacional de corte neoliberal comprometida com o estrito compromisso do governo FHC com as determinações do Banco Mundial (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Demerval Saviani (1987, p.29), aponta uma contradição sobre as medidas adotadas pelo governo da época para a efetivação do PNE. De acordo com o autor, próximo do término do governo, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, sendo que o mesmo sofrera “nove vetos presidenciais que incidiram sobre pontos importantíssimos, referente à promoção das mesmas políticas educacionais”. Tais vetos impossibilitaram, na prática, o necessário financiamento da educação para que efetivamente fosse implementado o PNE, motivo que gerou, dentre outros, uma profunda crítica de todos os setores da educação comprometidos com a universalização e a qualidade da educação em praticamente todos os níveis de ensino.

Esta conjuntura, associada a outros fatores econômicos e sociais, contribuiu sobremaneira para que depois de duas tentativas eleitorais, Luiz Inácio “Lula” da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores, chegasse à presidência da república em 2002 contando com amplo apoio popular, e com a experiência adquirida por representantes petistas que tinham tido a oportunidade de governar inúmeros municípios do país incluindo capitais importantes como Porto Alegre e São Paulo.

Saviani (2009), em sua análise crítica referente à proposta do governo Lula, concernente a educação, em especial o PDE, mostra as continuidades e discontinuidades desse governo com o seu antecessor. É fato, de acordo com Jacomeli (2011) que a política educacional implementada no governo Lula acabou ainda sendo orientada, em grande parte,

pelas legislações educacionais do período anterior, o que não podia, segundo ela, ser diferente, inclusive no tocante ao PNE.

Observa-se por meio deste recorte temporal (2003 a 2010), que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007, foi um referencial norteador da política educacional do governo Lula. Dentre as metas estabelecidas pelo PDE, no que concerne à valorização do trabalhador em educação, deparamos com o um critério a partir do qual somos levados a reconhecer a influência da lógica neoliberal neste Plano, qual seja, a meritocracia. Regulamentado pela Lei nº 6094/07, o PDE estabelece além do mérito como referência para a valorização do trabalhador da educação, outros aspectos intimamente identificados com os preceitos neoliberais como, por exemplo, o modelo de administração e avaliação das escolas, dos alunos e dos professores baseado em “produtividade”, em “resultados” (GODEIRO; GURGEL, 2015). “Leva-se para a escola o método de trabalho das fábricas, das metas de produção de uma linha de montagem, destinada a formar objetos em série. Ou seja, a formação de milhões de indivíduos idênticos” (GODEIRO; GURGEL, 2015, 54).

Dentre as similaridades das políticas educacionais dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), apesar de o PT, quando na oposição, criticar medidas dos governos do PSDB, como neoliberais - Davies (2018) aponta para a política de privatização do ensino superior, que não só foi mantida, mas também aprofundada pelos governos do PT, por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNE) e a conversão de dívidas de instituições privadas em bolsas. Em resumo, Davies (2018) considera que as políticas educacionais dos governos do PSDB e do PT foram muito mais semelhantes do que diferentes, apesar das críticas do PT às políticas neoliberais e à “herança maldita” deixada pelos governos FHC.

Ao que nos parece até aqui, em razão do que fora implementado em termos de políticas educacionais, não se detecta, absolutamente, um esboço consistente de um projeto de educação para o país de caráter verdadeiramente democrático.

Notadamente, todos os projetos emanaram-se das formulas importadas por agências internacionais, já mencionadas, adaptados à exigência de um plano que consistia em qualificar uma massa significativa de seres humanos, para suprir as demandas erigidas do mercado de trabalho interno, contextualizadas a partir da ótica da divisão mundial do trabalho e das relações de produção capitalista.

Sobre a democracia na educação, este tema voltou a ocupar, modestamente, a pauta da política oficial do país somente em 2010, final do governo Lula, quando da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 01/04/2010, em Brasília. De acordo com Jacomeli (2011), essa conferência fazia parte de um esforço daquele governo de congregar os vários segmentos representativos no âmbito educacional para instaurar debates e propostas para a educação brasileira. Dentre as emendas aprovadas na Conferência, no que se refere à Organização da educação nacional, somente um item dizia respeito a gestão democrática, qual seja: *extensão da gestão democrática da educação para o setor privado*.

Tal como foi colocado durante a exposição deste capítulo, é possível afirmar que no contexto da chamada redemocratização do Estado Brasileiro, sendo o anseio de setores progressistas da sociedade civil, a institucionalização da democracia na gestão do Estado, o mesmo anseio encontrou enormes resistências por parte das elites empresariais do país, as quais continuaram a defender interesses de classe configurados, especialmente a partir do Governo Collor de Mello, pela lógica da globalização e do neoliberalismo, propostas estrutural e metabolicamente incompatíveis com a democracia, dado seu viés tecnoburocrático, racionalista e essencialmente autoritário (MÉZÁROS, 2008).

Tal contradição, entre avanços e retrocessos transparece em maior ou menor medida em todos os governos subsequentes, enquanto fatores que afetam direta e indiretamente o campo da Educação.

Nesse sentido, vale ressaltar, a guisa de conclusão, que a democracia no Brasil contemporâneo terminou se especializando, em termos gerais, em “acobertar privilégios por mais que diga partir exatamente do contrário” (DEMO, 1997, p.182).

Ainda, segundo os apontamentos do autor em epígrafe:

Se busca mostrar que a intervenção humana vai se tornando o fator mais decisivo na história, é difícil deixar de reconhecer que o ímpeto inovador é motivado sobretudo pelo apetite do mercado, não pelo direito ao desenvolvimento. [Nesse contexto], as políticas sociais alcançam no máximo acomodar a pobreza, pois nada tem a ver com a sua develação. Assim, como regra, as instituições que surgem para resolver problemas acabam tornando-se parte deles. A invasão do neoliberalismo competitivo, que busca reinventar a força equilibradora e inovadora do mercado, é a mostra ostensiva de que ainda não foi possível, apesar de toda a ciência, colocar o mercado a serviço dos direitos humanos grifos nossos (DEMO, 1997, p.182-183).

Tudo isso somado, obviamente, a mostra, também ostensiva pelo menos no campo da educação, de que ainda não foi possível colocar o Estado a serviço efetivo da democracia com viés popular e cidadão, tal como previsto originalmente na Constituição de 1988.

E é justamente neste contexto que, no próximo capítulo, analisaremos o impacto desta conjuntura político-econômica no campo da educação, no âmbito da luta pela democratização da educação básica no cotidiano da rede pública Municipal de ensino de Uberlândia no período pós 1988.

#### **4 LIMITES E POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DE REALIZAÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA NO BRASIL: O CASO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MG.**

A necessidade de refletir nos capítulos anteriores sobre os caminhos e descaminhos da democracia enquanto ideal e prática social teve, como finalidade central, compreender e analisar a sua dinâmica através da história do mundo ocidental, bem como identificar, nesse contexto, os principais elementos e fatores que contribuíram de alguma forma para contornar seus traços, limites e possibilidades de realização enquanto princípio e práxis norteadora da estrutura e funcionamento do modo de produção capitalista moderno e contemporâneo incluindo-se aqui a nação brasileira.

Como resultado desta análise foi possível constatar que dependendo dos interesses de classe, bem como das conjunturas econômicas de cada período histórico analisado, a construção da democracia pode ser vista como um processo complexo e dinâmico, repleto de construções ideológicas materializadas em inúmeras contradições entre o que se diz e o que realmente se pratica na vida sócio-político-econômica das culturas que buscaram a sua implementação enquanto regime de governo. Processo social este ao mesmo tempo constituído na história por rupturas políticas, tal como a ocorrida no Brasil no período 1964-1985, quando as liberdades e os direitos constitucionalmente instituídos de acordo com uma ordem democrática, foram literalmente suprimidos no contexto de uma ditadura militar.

Nesse sentido, conforme descrito e analisado no capítulo anterior, a retomada do regime democrático em 1988 ou da democracia no país, atravessou momentos de avanços e retrocessos, como crises políticas que levaram ao *impeachment* dois presidentes, Fernando Collor de Melo (1992) e a presidenta Dilma Vana Rousseff (2016), ambos eleitos democraticamente. Processos esses que não alteraram a forma de regime, mantendo inclusive as suas instituições, muito embora não tenha deixado de refletir as contradições tanto no campo parlamentar, como nas relações de classe e de produção instituídas no país sob a lógica do capital enquanto modo de produção vigente.

Contexto este em que dependendo dos programas de governo instituídos nesse período, as políticas públicas bem como as reformas instituídas desde 1988, especificamente no campo da educação pública, têm se materializado na realidade social refletindo tanto as conjunturas econômicas, as contradições de classe, assim como também os interesses antagônicos entre a elite econômica e a classe trabalhadora, refletindo e impactando

diretamente os Estados e municípios do país incluindo aqui, o Município de Uberlândia, Minas Gerais, tal como demonstrado por autores como, (GRECO, 1988; GUIMARÃES, 1991; JESUS, 1991; MACHADO, 1991; ALVARENGA, 1991; MUÑOZ PALAFOX, 2001; SOUZA, 2006, OLIVEIRA, 2009; DOMINGUES, 2010).

Trata-se de autores e autoras que sem perder de vista o horizonte econômico, político e social mais amplo, produziram conhecimento referente ao desenvolvimento histórico da cidade de Uberlândia, abordando direta e indiretamente, a questão dos dilemas, impasses e possibilidades da democracia enquanto regime de governo e suas implicações no âmbito escolar. Estudos que se alinham, portanto, com o nosso interesse em identificar e conhecer os limites e possibilidades históricas de realização deste princípio e prática social no âmbito da educação pública.

#### 4.1 O Município de Uberlândia: considerações gerais

O Município de Uberlândia encontra-se localizado na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. Também faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, ao oeste da capital do estado, Belo Horizonte, distando desta, cerca de 540 quilômetros. Como poderá ser observado, na Figura 2, o mapa (A) demonstra a localização geográfica do Estado de Minas Gerais, a figura (B), a região do Triângulo Mineiro no interior do Estado de Minas Gerais e na figura (C), a localização do município de Uberlândia (D) na região central do Triângulo Mineiro.

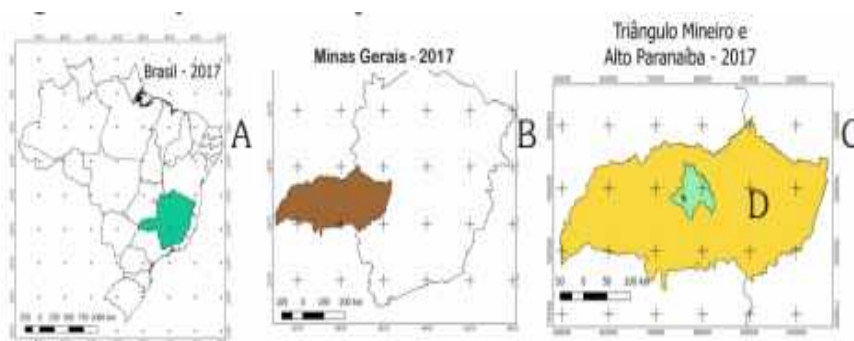


Figura 2. Localização geográfica do Município de Uberlândia, Minas Gerais Brasil.

Fontes: Base de dados IBGE; Datum SIRGAS 2000; WGS8 e SIRGAS 2000/ UTM Zone 22.

Autor: Clóvis da Silva Jaime – Neam/Cieps/Proex.

A região do atual Município de Uberlândia surgiu como resultado de um processo de congregação de famílias ligadas à produção agropecuária, as quais fundaram em 1846 o arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de Uberabinha.

Transformando-se aos poucos num centro comercial expressivo, graças à influência dos líderes municipais, o Arraial foi adquirindo as categorias de Distrito (21/05/1852), Freguesia (11/07/1857), Vila (7/07/1888) e, finalmente, de Município, por meio do Decreto Provincial nº 3.643, de 31 de agosto de 1888.

De acordo com Machado (1991), a história oficial da cidade de Uberlândia foi iniciada quando o governo da província, por meio da lei número 3.643 de 31 de agosto de 1888 elevou a antiga Vila de São Pedro de Uberabinha à categoria de cidade e sede da comarca de 1ª entrância, que lhe garantia autonomia judiciária. Do ponto de vista jurídico, uma comarca era considerada de 1ª entrância no Brasil se fosse pequeno o número de processos existentes e assim como a sua importância política para a região.

Em 14 de março de 1891 a cidade passou a ter o nome de Uberabinha após a promulgação da Lei Estadual nº 23 de 14 de março de 1891. E somente após a Lei estadual nº 1.128, de outubro de 1929, a cidade passou a chamar-se Uberlândia, denominação que permanece até os dias atuais (Uber: fértil, lândia: terra)<sup>75</sup>

Em conformidade com o resgate histórico realizado, foi possível verificar que entre os anos de 1888 e 1947, o município de Uberlândia teve 21 prefeitos,

Alguns com mais de um mandato (João Severiano Rodrigues da Cunha, por exemplo, administrou a cidade em três gestões seguidas-1912 a 1922); uns foram eleitos por voto direto, outros foram nomeados. Dentre eles encontramos militares, ruralistas, farmacêuticos, advogados, jornalistas e empresários. O que estes administradores tiveram de comum entre eles foi a concepção político-administrativa. Sem exceção, todos optaram pelo investimento em uma cidade progressista, moderna e empreendedora. Seus governos foram marcados, não pelo investimento em qualidade de vida da população, mas pela construção de grandes obras e favorecimento para o investimento do grande capital (JESUS, 1999, p. 12).

Durante praticamente todo o século XX, Uberlândia passou por profundas transformações socioeconômicas. A partir de 1957 passou a experimentar o crescimento significativo da sua área urbana, resultante da instalação de uma rede diversificada de ramos industriais que implicou na construção de equipamentos sociais como as escolas.

---

<sup>75</sup> IBGE. **Histórico de Uberlândia**, Minas Gerais. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/uberlandia.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

Por outro lado, a partir da segunda década do século XX, Uberlândia tornou-se, em termos econômicos e sociais uma das cidades mais importantes do Triângulo Mineiro e Uberlândia, senão vejamos:

[...] a cidade mais promissora de todo o Triângulo. Situada no Centro desta região. [...] teve como forma de dominação regional o desenvolvimento de sua malha rodoviária. E esta “opção rodoviária” foi importante em duplo sentido: se por um lado ela permitia que tal núcleo urbano estendesse seus tentáculos pelo noroeste do Triângulo, Sul de Goiás e Mato Grosso, canalizando para seu comércio todo este fluxo regional, por outro lado, este empreendimento rodoviário, diferentemente de ferrovia, tinha como lócus de apropriação dos rendimentos a própria cidade [...]. Assim, embora uma nova alteração nas rotas comerciais pudessem vir a prejudicar este município, temos que reconhecer que, por força das circunstâncias, a posição geográfica [...] era o que rendia as melhores expectativas futuras (GUIMARÃES, 1991, p.30).

Para compreender a dinâmica de desenvolvimento econômico, político e social do Município de Uberlândia, vale lembrar Greco (1988) que em sua análise fez uma caracterização da cidade sobre como a mesma se desenvolveu desde sua fundação. Em suas palavras:

[...] é preciso considerar que o poder da oligarquia dominante no país por mais de dois séculos reproduziu-se também em Uberlândia onde, marcadamente, nos anos 50, o coronelismo se desprendera do latifundiário rural para compor e apoiar o empresariado urbano, marcando, a partir desse período, uma sucessão de gestões autoritárias e de exclusão na Prefeitura Municipal (GREGO, 1998, p.17).

A partir da década de 1960, o Município de Uberlândia passou a apresentar maiores taxas de crescimento em razão da localização geográfica privilegiada para a prática do comércio regional que contribuiu para tornar-se um dos grandes centros atacadistas do país, assim como também pelo fato de que a cidade passou a se destacar pela abertura de indústrias, além da agropecuária.

Nesse contexto, ao retratar a história política do município, tanto Greco (1988), Jesus (1991) quanto Alvarenga (1991) identificaram que desde o início das atividades produtivas e sociais do local iniciadas desde o final do século XIX, a região do que seria o município de Uberlândia passou a ser controlada economicamente e administrada por uma força política constituída de famílias que se transformaram, objetivamente, na elite econômica e social do local.

Esta elite, reprodutora de valores sociais conservadores, mas liberais quanto à sua ideologia econômica, dominou o poder político do município até o ano de 1982 quando Zaire

Rezende, médico domiciliado na cidade, candidato do partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ganhou as eleições para o período 1983-1988.

Esta conquista ocorreu devido ao expressivo apoio popular recebido, somado ao discurso político de que este candidato, se eleito, colocaria em prática uma gestão de natureza democrática, cuja característica fundamental seria a práxis da “participação popular” como instrumento de abordagem e resolução dos problemas da cidade, por meio da utilização de dinâmicas de organização e mobilização do povo tais como o denominado “Orçamento Participativo”.

Fundamentadas no ideal da recém promulgada Constituição Federal de 1988, também denominada de Constituição Cidadã, este tipo de abordagem proposta para o exercício do governo municipal, veio contrariar frontalmente as tradicionais políticas de gestão pública exercidas historicamente pela elite local a frente do poder local para quem a ideia de “democracia” relacionava-se, basicamente, com a prática do sufrágio eleitoral entre a população, deixando posteriormente para o poder executivo, o controle administrativo da cidade e ao poder legislativo, a discussão dos problemas da cidade e a respectiva formulação de leis necessárias para garantir a ordem jurídica. Tudo, dentro do marco legal estabelecido em princípio, pela Constituição Federal, tal como preconizado ideologicamente pelo tradicional liberalismo burguês de porte constitucionalista, descrito no capítulo II desta pesquisa.

Para corroborar esta análise, vale lembrar aqui Muñoz Palafox (2001), para quem, com a exceção de Zaire Rezende, e mais recentemente, de acordo com a minha avaliação, do ex-deputado federal Gilmar Machado, prefeito de Uberlândia no período 2013-2016 (Tabela 1), a elite política do município sempre pautou a sua prática de gestão na mesma linha de pensamento, qual seja, a de procurar beneficiar seus próprios interesses econômicos por meio da execução de estratégias políticas tais como a de atrair grandes investidores e indústrias, a reprodução de uma enorme especulação imobiliária e a realização de grandes projetos de obras de engenharia.

Ordem	Prefeito	Gestão
22	José Fonseca da Silva	1948/1950
23	Tubal Vilela da Silva	1951/1954
24	Afrânio R. da Cunha	1955/1958
25	Geraldo Mota Batista	1959/1962
26	Raul P. de Rezende	1963/1966
27	Renato de Freitas Costa	1967/1970
28	Virgílio Galassi	1971/1972

29	Renato de Freitas Costa	1973/1976
30	Virgílio Galassi	1977/1982
31	Zaire Rezende	1983/1988
32	Virgílio Galassi	1989/1992
33	Paulo Ferolla da Silva	1993/1996
34	Virgílio Galassi	1997/2000
35	Zaire Rezende	2001/2004
36	Odelmo Leão Carneiro Sobrinho	2005/2008 e 2009/2012
37	Gilmar Alves Machado	2013/2016
38	Odelmo Leão Carneiro Sobrinho	2017/2020

Tabela 1. Prefeitos do Município de Uberlândia a partir do ano de 1948.

Fonte: Elaboração própria

Da mesma forma, Souza (2018) também afirma que historicamente o Município de Uberlândia foi marcado pela predominância de “elementos de uma cultura política conservadora” (2018, p.06). Aspecto este que frequentemente dificultou a consolidação de propostas de gestão que pudessem contar de alguma forma com a participação popular como forma de contribuir com a ampliação daquilo que a própria Souza descreve como “escopo de decisões” (2018, p.06).

Em síntese, a política hegemonicamente praticada pela elite conservadora do município de Uberlândia, longe do ideal do exercício de um tipo de democracia capaz de contemplar a possibilidade de contar com um efetivo movimento social, que pudesse contemplar, além da participação popular, a apresentação das suas demandas de acordo com os interesses das classes populares, parece ter sido marcada, contraditoriamente por algumas características que sempre fizeram parte da história da política brasileira, como o autoritarismo e clientelismo. Nesse sentido:

[...] tradição autoritária presente na história da política local do município de Uberlândia, fortemente arraigada em toda sociedade patrimonialista e clientelista, conduz o comportamento dos indivíduos que optam em não participar do processo de tomada de decisão por representatividade, contribui e reforça no comportamento apático e acomodado dos sujeitos. Nesse sentido, a ausência de uma tradição democrática, associada à presença de um autoritarismo cristalizado, dificulta a implantação de mecanismos participativos de gestão (SOUZA, 2018, p.21) (grifo nosso).

Obviamente, seria necessário identificar e analisar criticamente, como é que neste tipo de contexto de práticas autoritárias, patrimonialistas e clientelistas, parte da população, e mais especificamente parte dos segmentos populares historicamente mais vulneráveis em termos de desenvolvimento econômico, social e cultural, é compelido a apoiar e votar nos candidatos da elite e a delegar, em consequência, o processo de tomada de decisões por representatividade,

alienando-se desta forma, do que deveria ser o exercício contínuo de sua participação em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária em termos de direitos. Isto considerando que, no mesmo contexto da luta de classes, segmentos organizados da classe trabalhadora e dos movimentos populares de esquerda, tem conseguido avançar ao longo dos anos na difusão e prática das suas propostas, em tese, contrárias aos interesses dessa mesma elite.

#### 4.2 Configuração contemporânea e recorte histórico da rede de ensino no Município de Uberlândia após a Constituição Federal de 1988: revisão de literatura.

A rede de ensino do Município de Uberlândia abrange a pré-escola, e os níveis de ensino fundamental, médio e superior. Este é um fator que tem atraído para o município estudantes de cidades vizinhas que buscam o aprimoramento educacional e profissional.

Segundo dados do IBGE (2017), a cidade conta com escolas em todas as regiões do município, inclusive na zona rural. Além da presença de instituições privadas de ensino superior e uma universidade federal, a Universidade Federal de Uberlândia-UFU, e um campus do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Dados obtidos por meio do Portal da Prefeitura de Uberlândia mostram que a cidade contava no ano de 2018 com 22 escolas municipais de Educação Infantil. 32 escolas municipais de Educação Infantil conveniadas-ONGS. 41 escolas municipais de ensino fundamental e 13 escolas situadas na zona rural. E de acordo com o censo realizado em 2015, o número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 78.053 e no ensino médio 23.384. E o número de docentes no ensino fundamental é de 4.497.

É possível constatar por meio dos dados apresentados, que a Educação, em um contexto geral, tem sido um dos diferenciais para o crescimento demográfico do município de Uberlândia, que tem se destacado na região não apenas pela quantidade de instituições de ensino na rede pública e privada do ensino básico, mas também do ensino superior. Este último tem sido apontado como fator relevante de atratividade de pessoas de outras localidades para o município e do país, sendo este considerado também um fator de crescimento socioeconômico.

Com base neste contexto, Zaire Rezende estruturou sua proposta de governo para a ação municipal de 1982 a 1988 amparado em propostas que visaram o respeito à defesa das liberdades democráticas. Com a eleição de Zaire, “pela primeira vez, pessoas que nunca tiveram espaço poderiam se sentir importantes ao ter reuniões com o prefeito, como também de finalmente se sentirem como parte da história de Uberlândia” (ROMERO, 2016, p.59).

Desta forma o PMDB chegou ao poder justamente por ter dado a oportunidade para que os menos favorecidos (a população que morava mais afastada da cidade) pudessem ter suas expectativas ouvidas.

Tendo como principal proposta o resgate da dívida social, por meio da promoção da participação popular baseada numa administração pautada pela “Democracia Participativa”, os peemedebistas se contrapunham ao Regime Militar e enfrentavam na cidade de Uberlândia, a administração do Partido Democrata Social (PDS), legenda esta que abrigava o grupo defensor da ordem sustentada pelos militares.

Os peemedebistas, em campanha, associavam a precariedade das condições de vida dos trabalhadores da cidade à ditadura e ao autoritarismo. Procuravam fazer das diversas insatisfações sinônimo de burocratização e centralização da administração do Estado. É nesse sentido que a vitória eleitoral da Proposta de Democracia Participativa se forjou como expectativa de uma vida melhor para muitos moradores da cidade (SANTOS; CARDOSO, 2007, p.2).

Proposta para a ação do governo municipal, Uberlândia, Minas Gerais, Venceremos! E aqui nós, temos aqui uma introdução onde a gente fala várias observações! E depois os princípios para a ação do governo. Começa com isso, nós dizemos o seguinte, são 10 princípios. O PMDB tem princípios e ideias básicas que norteiam a ação do governo municipal, destacamos os seguintes: a ação do governo deverá estar sempre voltada para o ser humano, objeto do desenvolvimento social. [...] Absoluto respeito à defesa das liberdades democráticas, o direito de livre pensamento, associação e expressão. Quinto, o reconhecimento da independência dos poderes executivo, legislativo e judiciário como indispensável à manutenção das liberdades civis, ao cumprimento das leis e a fiscalização dos poderes públicos. 6, ah esse aqui também é importantíssimo, o que não é comum, o entendimento de que finalidade exclusiva dos poderes públicos é servir à comunidade, não se admitindo o uso do cargo público em benefício pessoal, prefeito, vereadores, secretários ou funcionários do povo, municipais são empregados do povo, pagos por ele (REZENDE, 2015, p.215-216).

Nosso recorte histórico neste contexto se inicia, portanto, a partir da chegada das políticas públicas ao Município, relativas à implantação de medidas institucionais no contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Para tanto, vale ressaltar aqui que, a questão do resgate da democracia após o fim do período militar no Brasil, tornou-se um preceito constitucional a partir de 1988.

O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia [...] O Artigo 205 da Constituição de 1988 determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (GADOTTI, 2014, p.1).

Em termos gerais, mas sem fugir da lógica instituída no contexto brasileiro, é possível afirmar, em primeira instância, que de acordo com a análise das obras dos autores acima citados, os maiores avanços ou tentativas de avanço, relacionados com ações orientadas pelo ideal da participação cidadã e da prática da gestão democrática, ocorreram principalmente, quando governantes inclinados às ideias progressistas e de esquerda, conseguiram chegar ao poder municipal. Avanços que nem sempre foram mantidos nos mandatos subsequentes, de natureza sabidamente conservadora.

Acrescenta-se a esse fato que apesar de que no artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os “princípios do ensino”, que inclui, dentre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, infelizmente, a Lei n.º 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996,

não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”: “a gestão democrática – princípio caro aos educadores e que foi base-mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação [à medida que] ficou reduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 145 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma 'progressiva' autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas” (CNTE, 2009:289) (GADOTTI, 2014, p.1).

Desta forma, a análise das obras relacionadas com a história recente da educação pública que inclui ao Município de Uberlândia, reflete avanços e recuos que vem influenciando, tanto a qualidade do ensino, quanto a possibilidade de se instaurar ou não regimes efetivamente democráticos na educação municipal. Isto devido, principalmente ao conflito de interesses econômicos e políticos entre os setores privado, religioso e os movimentos sociais defensores da educação pública, laica e gratuita, cujas contradições transpareceram fortemente durante a formulação e aprovação da citada lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Nesse contexto nos deparamos com as gestões 2009-2012 e 2013-2016, dentro dos quais os educadores municipais conviveram primeiro com o que poderia ser denominada de uma gestão conservadora historicamente ligada às elites do município, e segundo, com a gestão de um prefeito municipal ligado ao Partido dos Trabalhadores eleito para, dentre outros fatores, resgatar o ideal da democracia participativa e a possibilidade de superação de inúmeros problemas encontrados na rede pública de ensino do município.

É nesta conjuntura que investigamos quais teriam sido os avanços ou recuos, os limites e as possibilidades de realização do ideal da democracia participativa na educação municipal, no nível do ensino fundamental, tomando como eixo central de análise, justamente, os caminhos de idealização, construção e implementação dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP das unidades escolares, os quais, em tese, deveriam: a) ser construídos contando com a participação ativa da comunidade; b) refletir no seu conteúdo os anseios da comunidade para com o tipo de gestão que deveria se ajustar às finalidades e objetivos de cada unidade escolar; c) ser implementados com o apoio da gestão educacional do município garantindo, dentre outros aspectos, a sua realização e avaliação permanente contando com a participação ativa da comunidade nesse processo; d) evitar se transformar em mais um instrumento burocrático construído de cima para baixo por grupos ou especialistas, tornando-se, assim, mais um desses documentos desconhecidos pela grande maioria da comunidade, que foram construídos basicamente para satisfazer demandas burocráticas oriundas dos órgãos municipais responsáveis pelo monitoramento e acompanhamento das gestões escolares. O tópico a seguir faz uma análise crítica sobre esse processo.

#### 4.3 Crítica da educação pública Municipal do Município de Uberlândia: limites e possibilidades de exercício da democracia no campo da gestão e participação popular

O trabalho intitulado, *“A Proposta de democratização da Educação na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG (2001-2004): Limites e Possibilidades da Democracia na Escola Pública”* de autoria de Souza (2006), que se insere na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação teve por finalidade fazer uma análise crítica sobre a aplicabilidade da democracia na Rede Municipal de ensino de Uberlândia, sendo que o presente estudo deu ênfase ao período de 2001 a 2004, o qual abrangeu a adoção do Programa da Escola Cidadã.

Este foi o objetivo geral do estudo conduzido por Souza (2006), e para atingi-lo a pesquisa contemplou diversos aspectos, dentre os quais: a concepção da democracia presente no mundo atual e a organização política no mundo ocidental; a concepção da democracia após a promulgação da Constituição Federal de 1988; a proposta de implementação da gestão democrática na rede Municipal de ensino do Município de Uberlândia, com vistas a mensurar os objetivos, estratégias e resultados alcançados; a identificação das concepções de democracia e representação política, bem como os sujeitos inseridos neste processo, enfim, às

possibilidades e limites da democracia na educação, tendo como base o Programa da Escola Cidadã.

Utilizando uma abordagem qualitativa, que incluiu a pesquisa bibliográfica, documental, bem como a pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, funcionários e docentes de oito escolas entre o período de 2001 a 2004. Envolvidos numa proposta de gestão democrática na RME/UDI. A pesquisadora teve condições de analisar se a proposta de fato se materializou e quais foram as dificuldades enfrentadas neste processo.

Nesse sentido, Souza (2006), pontua inicialmente que a democracia, que deveria ter como baluarte uma forma de governo em que o poder é exercido pelo povo, percorreu um longo caminho histórico para se consolidar em caráter definitivo no século XX nas nações ocidentais. Conforme suas palavras, no percurso histórico da construção do conceito e aplicabilidade dos pressupostos da democracia na sociedade ocidental, verificou-se a passagem da democracia direta para a democracia representativa, bem como o delineamento de uma democracia moderna pautada hegemonicamente no ideário liberal, dotado de contornos limitados, haja vista que para alguém se tornar cidadão este deveria se submeter à lógica da propriedade privada.

Ainda, dissertando sobre essa questão:

a democracia liberal da modernidade consiste na conjugação do ideário liberal às reivindicações sociais, políticas e jurídicas dos movimentos democráticos. O liberalismo acrescenta à democracia política o fundamento da dignidade igual dos homens, um conceito de igualdade necessário para garantir a livre competição dos indivíduos. Com isso o individualismo e a competitividade tornam-se os conceitos máximos da esfera social. Essa democracia liberal vem se consolidar na modernidade, assumindo a forma de democracia representativa. A democracia representativa fundamenta-se na representação política, processo no qual o povo elege um representante delegando seu direito de participar diretamente da política. Teoricamente, o representante deve ser voltado para atender os interesses da nação e não aos interesses particulares dos representados. Nesse modelo, a participação direta é descartada pelos teóricos da democracia moderna. A democracia moderna assume a forma de democracia representativa. Nesses moldes, a democracia representativa contribui para a burocratização da participação, pelo fortalecimento do clientelismo, pela exclusão de interesses subordinados através do silenciamento ou da manipulação dos espaços públicos da decisão. A sua marca primária é a representação política, na qual o representante deve estar voltado aos interesses da nação e não aos interesses particulares dos representados (SOUZA, 2006, p.156).

Considerando que, de acordo com Lima (2004), os aspectos que marcaram a concepção de “democratização” no Brasil tiveram seu auge nos anos 1980 diante da vontade popular de redemocratizar o Estado no início daquela década, quando se analisa a aplicabilidade dos pressupostos de um governo democrático no país, tal como verificado

anteriormente, constata-se uma enorme dificuldade social para se vivenciar efetivamente este ideal “que concebe aos homens e aos povos a condição de assumir plenamente seu destino coletivo e sua responsabilidade política” (SOUZA, 2006, p.157). Situação ainda mais evidente quando se analisa o direito do cidadão em participar dos assuntos públicos, dentre os quais, obviamente inclui-se o campo da educação.

Souza (2006) enfatiza que a implantação de reformas educacionais a partir da década de 1990 foi profundamente afetada por interesses das elites políticas e financeiras associados a uma perspectiva neoliberal, cujo resultado é o acirramento do individualismo, da competitividade de mercado, a flexibilização das relações público-privadas e uma concepção e prática de Estado-mínimo.

Nesse contexto, um modelo de gestão educacional adotado nos moldes do neoliberalismo implica, dentre outros aspectos, submeter-se aos “ditames do mercado”, por meio da priorização de políticas voltadas para a descentralização e autonomia do ensino, desobrigando o Estado em grande parte do financiamento integral das políticas adotadas para este setor (SOUZA, 2006).

Em oposição a esta lógica, tem-se a criação de propostas antagônicas de concepção de Estado e da prática da democracia mediante a garantia da ampliação da participação da população na gestão da coisa pública, coisa que na prática, infelizmente, isso tem ocorrido de forma pontual e limitada, haja vista no Brasil a presença e continuidade de uma profunda “cultura política de tradição centralizadora, patrimonialista e clientelista” (SOUZA, 2006, p.159).

Reforçando esta questão, vale lembrar Lima (2004), para quem:

Na década de 1980, tivemos, portanto, um vislumbre de governos populares, ou seja, governos populares, ou seja, governos que estariam administrando sob controle popular. “Vislumbre” porque não se ampliou a perspectiva da democratização ou não se radicalizaram os preceitos da democracia. Constatamos que, naquela década, as políticas implementadas na escola como formas participativas (os conselhos escolares, os grêmios, a descentralização) perderam seu caráter de controle popular pela burocratização do aparelho do Estado. Ou seja, não foram rompidas as formas de controle via centralização, mas o discurso que sustentavam políticas persistiu em modelos participativos.

Formas de controles estas que no Município de Uberlândia tentaram ser quebradas uma vez que de acordo com as pesquisas analisadas, no período 2001 a 2004 em que Zaire Rezende (PMDB) assumiu o cargo de prefeito da Cidade, contando com a aliança do PT e outros partidos considerados de esquerda, venceu a proposta de implantar a gestão

democrática na RME/UDI como um dos destaques da política proposta na época com base na apresentação de um programa de governo intitulado “Escola Cidadã”.

Entretanto, apesar desta intenção, a realidade mostrou que tal proposta de gestão esbarrou na tradição política em Uberlândia, que, por sua vez, terminou interferindo no contexto político visando à anulação da participação popular no cenário do poder da decisão. Esse contexto, marcado por muitas tensões e dificuldades, atrofiou a tentativa de implementação como propostas do Orçamento Participativo, “que assinala a divisão do poder, que sempre se encontrou centralizado nas Elites do Município” (SOUZA, 2006, p.159).

Tal fato, obviamente, teve reflexos na política educacional da RMU/UDI, que apesar dos esforços de uma parcela da comunidade de profissionais da educação em implantar por meio da Secretaria Municipal de Educação, ações para a incorporação de uma educação diferenciada, pautada de fato na prática da gestão democrática, acabaram não se materializando em sua totalidade em razão da conjuntura política do Município de Uberlândia. Marcada ainda em grande parte “pela predominância de elementos de uma cultura política conservadora que confundem o público com o privado, em que se destaca o clientelismo, o voto trocado por um favor ou à custa de promessas e não de compromissos com a população, configurando extremas práticas patrimoniais” (SOUZA, 2006, p.160). Prática esta que parece ter seguido uma tendência nacional desde os anos 1990, à medida que:

Tal perspectiva de democratização com base no controle social, na participação ativa, foi rompida nos anos 1990. Do conceito de “democratização política” passamos a ter uma “democratização” mercadológica, vinculada ao conceito de “cidadania controlada”, participação instrumental e competitividade individual. Apesar da preocupação central deste estudo estar enraizada na década de 1990, é necessário fazer estas reflexões sobre o período de 1980, pois naquele momento encontramos as raízes e os elementos influenciadores sobre democracia e democratização que serão ressignificados na década de 1990. Ou seja, as categorias que ampararam o discurso, as teses e as lutas da esquerda seriam utilizadas no período de 1990 nas intituladas “políticas neoliberais” que fundamentariam a reforma educacional da gestão Fernando (LIMA, 2004, p.19).

Outras pesquisas realizadas neste mesmo período também evidenciam a dificuldade do governo Zaire Rezende para incorporar os pressupostos da educação cidadã e da gestão democrática, contando com efetiva participação popular.

Dentre elas encontra-se a pesquisa de Oliveira (2009) no trabalho “*Escola cidadã em Uberlândia (MG): trajetória da elaboração do Projeto Político Pedagógico no período de 2001- 2004*”, o qual teve por finalidade compreender os limites e as possibilidades históricas

da construção da gestão democrática na escola, com base na análise da implementação e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) na RME/UDI.

Essa pesquisa qualitativa realizada na linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/FACED/UFU), foi baseada na utilização das técnicas de revisão bibliográfica e de entrevista semiestruturada a profissionais da educação que tivessem atuado no âmbito da escola pública e de ter participado do processo de construção da proposta de gestão democrática da RME/UDI no período supracitado.

Para atingir seus objetivos, Oliveira (2009), fez inicialmente uma análise relativa aos impactos da globalização e do neoliberalismo nas políticas públicas de educação com ênfase no período de 2001 a 2004, onde, inclusive, procurou refletir as experiências oriundas de governos populares no país baseadas na construção de uma Escola Cidadã e sua respectiva gestão democrática.

No caso específico do Município de Uberlândia, a autora observou de forma semelhante a Souza (2006), a existência de “uma distância entre as intenções políticas e sua materialização no cotidiano escolar e que essa distância se constitui num campo de tensão com os diferentes interesses que entram em jogo quando a política educacional se materializa” (OLIVEIRA, 2009, p.141).

Na entrevista realizada com os participantes da pesquisa, Oliveira (2009), constatou que o Prefeito Zaire Rezende ao buscar instituir a Educação Cidadã no período de 2001 a 2004, de fato trouxe um marco diferenciado para a educação pública municipal do Município de Uberlândia, ao buscar instituir de forma coletiva os princípios do PPP, tal como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996, porém associado ao da prática da “Gestão Participativa”.

Contudo, vários fatores colocaram limites à concretização deste objetivo, associados, dentre outros aspectos a “rupturas de caráter político partidário” ocorridas durante a gestão, bem como a “desarticulação quanto aos objetivos do programa” e ao que foi proposto efetivamente por causa da presença de diferenças de concepção e de interpretação jurídica entre os gestores envolvidos, os inspetores da RME/UDI e entre parte dos próprios profissionais da educação do município (OLIVEIRA, 2009).

Em sua explanação, Oliveira (2009) cita a implantação de ações coletivas orientadas para a construção da proposta “Escola Cidadã”, as quais foram materializadas em grande parte numa Carta de Princípios Políticos Pedagógicos da RME/UDI, resultante da organização

e realização de dois Congressos Municipais de Educação realizados com assessoria docente da Universidade Federal de Uberlândia.

Entretanto, de acordo com as entrevistas realizadas por Oliveira (2009), foi constatado que além dos problemas decorrentes de interferências político-partidárias no processo, ações previstas no Programa não foram concretizadas em razão da ocorrência de fatores conjunturais relacionados, dentre outros aspectos, com a deflagração de uma greve dos educadores relacionada com reivindicações salariais e a efetivação de um plano de carreira; a mentalidade dos envolvidos em ações conservadoras de educação; a presença de formação acadêmica falha notadamente no que diz respeito a disciplinas capazes de possibilitar uma reflexão e crítica mais contundente em relação à educação conservadora, suas implicações e à própria prática da democracia participativa na educação e na sociedade.

Ademais, ao analisar historicamente a conjuntura política do Município de Uberlândia, Oliveira (2009) concluiu que em relação à implementação da proposta de Escola Cidadã durante o período 2001 a 2004, esta foi, em síntese, prejudicada pela cultura política conservadora, a despeito do significado e alcance do Programa Escola Cidadã que de fato previa mudanças importantes para a comunidade, uma vez que este:

foi fundamentado em um discurso que visava a promoção de mudanças significativas, ancorado na reinvenção das relações entre as pessoas e as escolas, com o objetivo de implantar um governo democrático, em todas as dimensões; inclusive na educação, sob o pretexto de superar os mecanismos que dificultam as práticas políticas e democráticas, herdados de um poder conservador, cujas concepções foram internalizadas pela sociedade, ao longo de muitas décadas de poder (OLIVEIRA, 2009, p.144).

Embora a formulação coletiva de uma Carta de Princípios ético-políticos da RME/UDI, a qual foi aprovada pelo Prefeito Municipal no final do seu mandato por meio de um Decreto Municipal, tenha se assentado em fundamentos que, de fato chegaram a explicitar os anseios de grande parte da comunidade escolar que participou ativamente do processo nas escolas e nos respectivos Congressos Municipais de Educação realizados nesse período, e cuja finalidade central era apresentar os fundamentos que deveriam caracterizar, a seguir, a formulação coletiva dos PPP's em cada unidade escolar, este processo terminou não se efetivando, devido ao término do mandato e a não reeleição de Zaire Rezende.

Ainda de acordo com Oliveira (2009), alguns dos motivos que teriam contribuído para a volta de um novo mandato conservador à Prefeitura de Uberlândia, teriam sido relacionados, além da greve no campo da educação vivenciada na época, com a expressiva força política do candidato conservador, o deputado Federal e ex-prefeito Odelmo Leão, assim como também

um conjunto de limitações relacionadas com falhas e críticas da comunidade à execução das ações destinadas a viabilizar a gestão democrática no município e na Educação tais como a centralização de inúmeras decisões na Secretaria Municipal de Educação; a falta de compreensão dos envolvidos no processo sobre o que vem a ser uma gestão democrática, e a falta de continuidade de políticas e ideologias orientadas para essa prática social (OLIVEIRA, 2009).

Em síntese:

A experiência analisada [...] demonstrou, assim, que a luta pela implementação efetiva da gestão democrática no âmbito das escolas públicas, não poderá ser reduzida a promoção de eventos esporádicos e isolados ou de planejamentos realizados sem contar com uma ampla aliança político-partidária e político-pedagógica (OLIVEIRA, 2009, p.146).

Outro trabalho que adentra na discussão da gestão democrática na RME/UDI é a pesquisa conduzida por Domingues (2010), cujo título é *“As eleições diretas municipais para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia: 2000-2004”*. Também realizada no âmbito da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação do PPGED/FACED/UFU, o objetivo desse trabalho foi compreender a construção histórica do processo de eleições diretas de escolas públicas do Município de Uberlândia no período de 2000-2004 e os resultados disso para a comunidade. Isto considerando que o Governo Zaire Rezende, entendeu na época que, para além da formulação de uma Carta de Princípios para a Escola “Cidadã” necessária para a formulação dos PPP’s de cada unidade escolar contando com ampla participação da comunidade externa e interna, assim como da colocação em prática da proposta de Orçamento Participativo, a gestão democrática na escola deveria ser consolidada por meio da garantia de um processo de eleições diretas para o cargo de Diretor, cujos candidatos deveriam formular, apresentar e colocar a disposição da comunidade um Plano de Gestão que deveria ser condizente e coerente com a Carta de Princípios Ético-Políticos da RME/UDI, formulada pelo conjunto da comunidade da citada rede escolar.

Ao analisar, sobretudo, as eleições diretas para diretor e vice-diretor das escolas, um dos aspectos cruciais para a efetiva implantação da gestão democrática, Domingues (2010), considerou que após três tentativas nesse sentido, que durante todo o período de 2001 a 2009 isso não se efetivou de fato, pois foi negada às escolas a possibilidade de elegerem os seus diretores dentro de um contexto de Gestão Democrática da Educação. Em suas palavras:

Por esta pesquisa, percebemos que as discussões e os debates em torno dessa temática ficaram adormecidos. Nesse sentido, compreendemos que as análises em

torno da questão ainda não se esgotaram nem na perspectiva teórica nem prática, visto que estamos bem longe de estabelecermos a gestão democrática nas escolas da RPME/UDI (DOMINGUES, 2010, p. 155).

Mas, é importante mencionar neste momento, que a proposta formulada no Governo Zaire Rezende no período 2001-2004, apesar de todas as dificuldades e limitações acima descritas, parece ter procurado caracterizar, de fato, uma determinada forma de governo que, no nosso entendimento, procurou apontar para o exercício diferenciado de uma prática da democracia pautada pela possibilidade de organizar, viabilizar e ampliar a participação popular no processo de discussão e de tomada de decisões administrativas e político-pedagógicas no campo da educação, para além da visão restrita de democracia pautada pela lógica tradicional; lógica liberal. Que, dentre outros aspectos, procura limitar a participação popular ao regime do voto eleitoral. entendendo este como o processo que pretende “igualar” a todas as *personas*, sendo que na realidade, vivemos, objetivamente, numa sociedade historicamente caracterizada por uma profunda ordem baseada na desigualdade socioeconômica e cultural.

Nesse sentido, considera-se fundamental reconhecer a validade da intenção de colocar em prática processos de gestão democrática na educação tal como ocorreu em Uberlândia e outros Municípios do país durante a década de 1990 e os anos 2000, os quais foram pautados pela possibilidade de ampliar a participação popular num país enraizado historicamente por um ordenamento jurídico e político-social conservador. Isto devido ao fato de que:

o engajamento da categoria democracia oferece-nos um elemento para compreendermos as diferentes políticas adotadas pelo Estado. Nesse sentido, a democracia está vinculada à forma de Estado (ou governo) e a um regime político. Demanda, portanto, de tal tese, a concepção de que a escolha de políticas que interessam num determinado momento histórico indica a concepção de democratização e de democracia. Tal tese contribui para a articulação que estamos tecendo sobre o Estado, a democracia e as políticas sociais, para compreendermos e analisarmos as políticas educacionais de gestão escolar. Não é demasiado lembrar que na democracia liberal preza-se o individualismo, que se fundamenta no princípio de liberdade e no qual a igualdade de oportunidades está vinculada “segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade” (VIEIRA, 1992, p. 70). Tal princípio é central nas teses liberais e neoliberais, visto que é em torno dele e por ele que os indivíduos podem-se inserir no mercado, conquistar propriedades, adquirir bens. Porém, não é bem isso que acontece com a maioria da população, visto que todos os indivíduos são livres, “mas uns são mais livres do que outros, dependendo das próprias determinações das existências, se vendem ou não a força de trabalho” (VIEIRA, 1992, p. 71, *apud* LIMA, 2004, p.21-22).

Por estes motivos, vale reconhecer também, que de acordo com aqueles que defendem a superação de todo tipo de opressão e controle social pautado por relações antagônicas entre classes sociais e a própria perpetuação das desigualdades socioeconômicas e culturais, a

concretização de uma sociedade democrática somente poderá ocorrer de fato, quando todas as classes sociais de uma dada comunidade passam a participar da deliberação e do controle de decisões, “havendo, portanto, real participação deles nos rendimentos da produção”, aspecto este que implica na necessidade se serem ampliadas as decisões coletivas na sociedade, pois sem estas a participação continuará a ser apenas “formal, ou até mesmo passiva ou imaginária” (VIEIRA, 1992, p. 13 *Apud* Lima, 2004, p.23).

Isto, concordando com Vieira, (1992) *apud* Lima, (2004) que o controle das decisões significa produzir e ter; significa participar nas macro e microdecisões, coisa que no sistema capitalista é literalmente impossível de ocorrer, nas relações entre patrões e trabalhadores.

por “regime democrático” entende-se primariamente 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” (BOBBIO, 1989, p. 12). Dessa argumentação, deduzimos que só há regime democrático com o advento da participação, e esta indica, é claro, uma mobilização ou desmobilização, que giram em torno de conflitos ou consensos, que giram em torno de princípios políticos ou formais, daí uma participação real ou imaginária, fictícia, que referencia os ideais transformadores ou conservadores. Mas, independentemente dos aspectos contraditórios apresentados, no sistema capitalista a democracia tem um caráter limitado (VIEIRA, 1992, p. 13 *Apud* Lima, 2004, p.24).

E o motivo disso, segundo Lima (2004), é que um modelo de participação capaz de desconstruir o conservadorismo, ou seja, que avance no sentido de transformar as relações sociais até o modo de produção e a distribuição de renda, implicaria necessariamente na revisitação das políticas sociais cujo sentido filantrópico e assistencialista tradicionalmente atribuído pela lógica conservadora-liberal, passaria a ser superado a caminho da conquista do direito universal por meio da ampliação objetiva do poder de participação. Isto, tendo em vista, dentre outros aspectos, a necessidade de romper e também desconstruir a lógica existente quanto às políticas sociais implementadas no sistema capitalista, as quais historicamente têm tido a finalidade primordial de atender aquilo que é considerado “aceitável” para o sistema e o grupo dirigente colocado no poder do Estado, visando basicamente, “conservar a desigualdade social colaborando no sistema de funcionamento do capitalismo” (VIEIRA, 1992, *Apud* LIMA, 2004)<sup>76</sup>.

Esse entendimento também encontra eco em outro estudo de Souza (2011) intitulado “*Políticas educacionais e gestão democrática no ensino público*” que tem como referência

---

<sup>76</sup> Sob a perspectiva do materialista histórico-dialético, vale lembrar que uma política social constitui parte da estratégia da classe dominante para controlar o fluxo “de força de trabalho no sistema de posições desiguais, existentes na economia de mercado [...] como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo” (VIEIRA, 1992, p.30 *Apud* Lima, 2004, p.24).

sua dissertação de mestrado sobre a gestão da educação na rede municipal de ensino público em Uberlândia entre o período de 2001 a 2004, Estudo este que de forma semelhante aos anteriormente investigados, continua a apontar limitações para a adoção efetiva da gestão democrática nas escolas dessa rede de ensino.

Objetivamente a autora conclui que a “democracia e participação ainda têm desempenhado um papel periférico, diante do cenário de autoritarismo e centralização” (SOUZA, 2018, p.9) que hegemonicamente caracterizou a referida rede de ensino. Isto, pelo fato de ter constatado que as dificuldades de implantação, de fato, da gestão democrática na rede de ensino, continuavam a refletir hegemonicamente um profundo problema, qual seja, aquele relacionado com a

Tradição autoritária presente na história da política local do município de Uberlândia, fortemente arraigada em toda sociedade patrimonialista e clientelista [...] [tradição esta que] conduz o comportamento dos indivíduos que optam em não participar do processo de tomada de decisão por representatividade, contribui e reforça no comportamento apático e acomodado dos sujeitos. Nesse sentido, a ausência de uma tradição democrática, associada à presença de um autoritarismo cristalizado, dificulta a implantação de mecanismos participativos de gestão (SOUZA, 2018, p.21) (grifos nossos).

Portanto, para a autora, a educação conservadora caracterizada, dentre outros aspectos, pelas práticas do autoritarismo, do patrimonialismo e do clientelismo, dificilmente aceitará o avanço de intenções e propostas associadas, de fato, a uma cultura democrática e sua correspondente gestão democrática. Isto, associado a outro fato histórico-cultural, que de acordo com Kelian (2016) também encontra-se arraigado no sistema educacional brasileiro.

A autora afirma que no fundo, ainda existe no país uma fragilidade muito grande quanto à existência de um paradigma educacional “novo” pautado pelo exercício da democracia, motivo pelo qual, quando no cotidiano das gestões escolares surgem dificuldades que deixam “uma pergunta para a qual não temos resposta, corremos para as práticas convencionais de se disciplinar um grupo, um espaço, um conflito, um assunto” (KELIAN, 2016, p.12). Práticas estas que no nosso entendimento, podem ser traduzidas como sinônimo de práticas conservadores e mesmo autoritárias.

Voltando ao estudo de Souza, o fato é que,

A questão cultural atrelada a um ideário conservador não permite uma assimilação plena da concepção de democracia e pode fazer com que a noção de participação sofra um processo de resignificação. Nesse processo, o conceito de participação pode assumir uma dimensão privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social (SOUZA, 2018, p.09).

Daí que, deve ser considerado que,

a implementação efetiva da gestão democrática na escola implica um redirecionamento das políticas educacionais. Apenas mudar o processo de preenchimento da vaga do cargo de diretor escolar pela via da eleição direta não basta, quando se tem como meta a efetivação de uma gestão democrática (SOUZA, 2018, p.09).

Nesse sentido, vale lembrar novamente a Kelian, (2016), para quem apesar de reconhecer que a legislação brasileira tornou-se para o mundo uma referência de formação cidadã pautada no exercício da democracia, o fato concreto é que a colocação em prática desta legislação, pautada por resistências oriundas de uma visão mercantilista e conservadora da educação, terminou tornando o ideal da escola cidadã, democrática e autônoma nas escolas públicas, um mero clichê, pelo fato central de que na realidade, as práticas educativas direcionadas para a concretização deste ideal, raramente se atualizaram.

Enquanto esse discurso da educação para a autonomia [que constitui para a autora elemento constitutiva da educação democrática] se tornou praticamente um clichê, as práticas educativas raramente se atualizaram. Talvez isso tenha ocorrido exatamente por esse discurso ter-se tornado-mero clichê, e dispensou-se assim a necessidade de atualizar aquelas práticas. E uma crítica conservadora já se antecipa em afirmar que essas inovações “não deram certo” e que é preciso retornar às práticas tradicionais. Porque, apesar do aparente consenso, as práticas ainda estão muito aquém do discurso (KELIAN, 2016. p.09).

Seguramente por causa disso, dentre outros fatores, não seria de estranhar a constatação de Souza, relacionada com o fato evidenciado na sua pesquisa, de que para uma parcela significativa dos sujeitos inquiridos, o ideal da gestão democrática transpareceu à sua racionalidade,

como algo distante, um postulado que se encontra num futuro remoto. A realidade da gestão democrática apresenta-se como um processo novo que precisa ser implementado tanto na dimensão da escola como na dimensão do sistema escolar. A análise dos depoimentos revelou que a centralização das decisões representa um entrave para a consolidação da gestão democrática, cristalizando um caráter descendente das decisões e das ações por parte dos órgãos centrais de educação, não considerando a pluralidade das escolas (SOUZA, 2018, p.09).

Esta ideia de desconsiderar a questão da pluralidade das escolas como parte das práticas do poder executivo da educação do município, no período estudado por Souza, relaciona-se seguramente com o fato de que na perspectiva de uma educação democrática defendida por autores como Hecht (2016) e a própria Kelian (2016), a ideia de pluralidade adquire centralidade neste contexto devido a que diante do princípio do exercício da

autonomia escolar, as políticas públicas deveriam ser pautadas e se sustentar na promoção efetiva “da pluralidade de contextos, visões e práticas” (KELIAN, 2016, p.13).

Portanto, pode-se inferir, como resultado da análise das pesquisas aqui investigadas, que a questão da democracia e da gestão democrática no mundo ocidental, enquanto forma de governo, vem refletindo inúmeras contradições históricas, fundamentalmente influenciadas por concepções, interesses e confrontos diferenciados entre as classes, os quais, com as suas próprias peculiaridades têm se refletido no Brasil e mais especificamente na RME/UDI. Local onde desenvolvemos nossa práxis profissional a partir da década de 1980, período que coincidiu com um processo de abertura política decorrente da falência do período da ditadura militar (1964-1985), em tese, legitimado pela construção de uma Constituição Federal (1988) e suas respectivas regulamentações, sob o discurso e o ordenamento legal de um Estado democrático capaz de garantir o exercício da autonomia de gestão nos mais diversos setores da sua estrutura organizativa.

Em síntese, como pode ser observado na análise das pesquisas que envolveram o município de Uberlândia desde os anos 1980 até 2010, o exercício da democracia e sua gestão, especificamente no âmbito educacional do município de Uberlândia, MG, sempre refletiu o impacto de uma cultura tradicional-autoritária contrária à gestão democrática, pautada pela participação popular nos processo decisórios das escolas relativos à construção e gestão, com autonomia e pluralidade, dos seus respectivos projetos-político-pedagógicos. Cultura esta que também interferiu, ideológica e politicamente, nos períodos em que o poder executivo do município pretendeu atuar com a perspectiva de promover a participação e a gestão democrática na educação pública.

A partir deste momento, diante da ausência de pesquisas mais recentes, das limitações deste trabalho de mestrado, dos resultados teóricos apresentados ao longo deste trabalho, bem como da análise de nossa própria experiência político-pedagógica no campo da educação municipal, pode ser levantada a tese de que o resultado das pesquisas da RME/UDI entre os anos 2001 e 2010, não parece ter sido alterado de forma significativa no que diz respeito à questão da democracia e da gestão democrática. Apesar de que entre 2013 e 2016, o penúltimo prefeito eleito, professor Gilmar Machado, do Partido dos Trabalhadores, também apresentou como proposta do governo, o discurso da gestão democrática no contexto da construção de uma “Cidade Educadora”.

O que pode ser observado nesse período, é que, em primeira instância, o referido político procurou garantir por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME/UDI), a eleição direta dos diretores das respectivas unidades escolares, assim como também

implementou um Programa de Formação e Fortalecimento dos Grêmios Escolares, dentre outras iniciativas.

Com base nas informações do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), referentes ao período de 2013 a 2016 (CEMEPE/SME/UDI, 2016), uma das principais diretrizes do Governo de Gilmar Machado no que tange a educação, foi determinar que as escolas municipais fossem geridas através de uma perspectiva democrática, com foco para a construção de uma educação de qualidade, de forma a atender as necessidades dos educandos e da comunidade uberlandense como um todo.

Nesse processo de (re)construção da gestão democrática há que se destacar o papel da SME/UDI, no que diz respeito à tentativa de proporcionar a participação da comunidade escolar na construção coletiva de uma educação de qualidade, por meio da implementação de uma metodologia de gestão da educação destinada à rede pública do Município de Uberlândia, de estratégias e mecanismos de gestão pública democrática e popular, inclusive com a aplicabilidade das diretrizes propostas na Lei Municipal 11.444/2013, que instituiu a Rede Pública Municipal pelo Direito de Aprender no Município de Uberlândia.

Essa Rede, segundo informa a Lei nº 11.444/2013 em seu art. 2º, pressupõe a atuação conjunta das instituições relacionadas à educação em sistema de cooperação e colaboração, para que possa ser oferecido aos alunos o direito à uma educação de qualidade, tendo como foco a autonomia e gestão democrática do ensino. Na verdade, educação “laica, pública, democrática, popular e qualificada socialmente” foram as principais diretrizes desta lei instituída no Governo Gilmar Machado.

Dentre os vários objetivos propostos na referida Lei, alguns se destacam devido a sua preocupação com a democratização da gestão, valendo citar aqui:

- a) a vontade política de promover uma elevação da interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;
- b) a elaboração de termos de cooperação, projetos e planos de trabalho, resguardado tão somente a especificidade de cada rede;
- c) a criação de mecanismos de comunicação permanente entre os membros da rede e fórum de discussão para a escolarização dos alunos, sendo que o cronograma e a pauta das reuniões deveriam ser formuladas em conjunto e de forma coletiva com os membros da rede;
- d) o fomento a atuação conjunta da rede na resolução dos problemas educacionais visando alterar e mudar a lógica predominante (conservadorismo e autoritarismo) na rede;

- e) colaborar para combater toda e qualquer forma de discriminação nas escolas, para assim construir uma educação livre, democrática capaz de possibilitar o exercício da cidadania ativa, bem como a aproximação das pessoas com as instituições escolares;
- f) propiciar as trocas de conhecimentos de experiências entre os órgãos do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como organizações não governamentais, sociedade civil organizada, quanto ao direito e participação na educação etc.

Ainda em relação às atribuições da instituída Rede Pública Municipal pelo Direito de Aprender no Município de Uberlândia, com base na Lei nº 11.444/2013, convém chamar a atenção para as disposições relativas à construção de uma educação não apenas democrática como também pautada em direitos humanos, relacionadas com a proposta de:

- a) propiciar a devida colaboração entre as instituições públicas e a sociedade civil organizada tendo como foco a garantia e acesso a educação;
- b) organizar e fomentar uma base de dados quanto a educação, para o fomento de políticas educacionais, e;
- c) fazer diagnóstico e leitura da educação, inclusive intervir sempre que necessário para garantir a melhoria da qualidade e acesso ao ensino.

Como pode ser observado, a Lei municipal 11.444/2013, aponta objetivamente uma série de diretrizes e proposições que buscavam, pelo menos no discurso oficial, reconhecer em primeira instância, os alunos como sujeitos de direitos quanto ao acesso e a qualidade do ensino, sendo necessário, para tanto, conhecer a sua realidade, suas demandas e características sociais e culturais.

Em cumprimento aos objetivos da citada Lei e do programa de educação proposto pela gestão Gilmar Machado, foi criado o Núcleo dos Assuntos Estudantis (NAE) no Cemepe por meio do Decreto nº 14.035/2013.

Conforme o SME/UDI (2016), seria de competência do NAE realizar estudos, utilizar a pesquisa-ação e intervir pedagogicamente para democratizar o espaço escolar para formular políticas e práticas destinadas a garantir a formação política e social dos discentes, tais como o incentivo à criação de grêmios nas unidades escolares e o movimento estudantil, sempre levando em conta a socialização no ambiente escolar.

Desde que foi criado o NAE, este teve como meta uma educação democrática capaz de garantir de forma fundamental,

a participação efetiva dos/as estudantes no processo de pensar e organizar a educação na cidade de Uberlândia. Sendo assim, o núcleo promove ações que visam estimular a criação dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de

Aprender nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio de visitas às escolas, realização de reuniões com diretores/as e de oficinas com alunos (SME/UDI, 2016, 2016, P.14)

Desta forma, entre o ano de 2013 e 2014 foram realizadas eleições e coordenações dos Grêmios Estudantis, sendo que todo o processo foi informatizado, e conforme um relatório de atividades elaborado pela SME/UDI no final do mandato do prefeito Gilmar Machado (SME/UDI, 2016), tais atividades foram realizadas observando regras pertinentes às eleições eleitorais, configurando-se assim, como uma forma de “exercício de cidadania” entre os alunos e a rede pública municipal de Uberlândia.

Com relação à atuação do NAE no período de 2013- 2016, ainda de acordo com o citado relatório, foram realizadas palestras e oficinas com o objetivo precípuo de discutir as demandas escolares mais urgentes, e inclusive foram instituídas parcerias com alguns programas educacionais, tais como o Programa “Mais Educação” e outros efetivados junto à Secretaria da Cultura, buscando assim incentivar a “democratização da cultura para os estudantes”.

Convém destacar ainda em relação ao NAE, que de acordo com o citado relatório, também foram realizados cursos destinados a capacitar os seus coordenadores para a “participação cidadã na defesa ampla dos direitos e das posturas democráticas”. (SME/UDI, 2016, p.16).

Além do NAE, também foram criados pelo Decreto 14.035/2013, vários outros núcleos de formação destinados a viabilizar a Lei Municipal nº 11.444/2013, valendo destacar aqui, por exemplo, a atuação do Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH) e do Núcleo de Gestão Democrática (NGD).

O Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH) foi concebido para cumprir as exigências a nível federal, estadual e municipal sobre a educação com foco em direitos humanos, sendo que o objetivo mais importante foi o de tentar estabelecer políticas pedagógicas de formação continuada para os professores que atuam na educação básica, contemplando ainda a educação de jovens e adultos, visando a proteção dos direitos humanos de grupos vulneráveis na escola, tendo como premissa a promoção da dignidade da pessoa humana. Os grupos vulneráveis seriam aqui considerados, as minorias, ou seja, indígenas, negros e pessoas que, por qualquer motivo tivessem sido vítimas potenciais de discriminação e práticas racistas.

O Núcleo de Gestão Democrática (NGD), por sua vez, foi criado com a premissa maior de, no âmbito escolar, fortalecer os mecanismos de participação coletiva em relação às

decisões escolares, por meio de uma ampla discussão entre os atores da educação, visando assim a “construção de uma escola pública participativa, plural, com foco nos direitos humanos” (SME/UDI, 2016, p.37).

Conforme informações da Secretaria, as metas em relação ao NGD foram: fortalecimento da gestão participativa, de forma transparente e que viabilize o diálogo; apoio para a colaboração na revisão e reestruturação do desenvolvimento de projeto político pedagógico para as escolas; atualização e cumprimento do regimento escolar e implementação da Lei 11.444/2013, que também foi utilizada para impulsionar a atuação do NGD quanto à consolidação de uma abordagem educacional centrada nos direitos humanos.

Ainda, em relação à atuação do NGB:

Atua na proposição e articulação de projetos de intervenção pedagógica, envolvendo a equipe gestora e demais educadores, com a finalidade de apoiar e acompanhar os projetos escolares, apoiar minifóruns, e rodas de conversa de escola; organizar fóruns de debate sobre a estrutura escolar; participar na discussão e elaboração do Plano Municipal de Educação e participar nas formações relacionadas às práticas educativas. (SME/UDI, 2016, p.37).

Como pode ser percebido, na busca da implantação da gestão democrática, houve, de fato, um esforço jurídico para congregar todos os atores da educação em prol deste objetivo, considerando a participação dos docentes, da administração escolar, dos alunos e representantes dos grêmios, bem como responsáveis familiares pelos educandos. Essa participação orientada para alcançar todos os rumos da Gestão Escolar Democrática, segundo a SME/UDI (2016), estava de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Lei Orgânica do Município e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com a finalidade de fazer cumprir a Lei nº 11.444/2013 e seus pressupostos, de acordo com o citado relatório (SME/UDI, 2016), foi criada uma comissão de representantes da SME, do Cemepe e do NGB para fornecer cursos de formação prática e teórica para os gestores das unidades escolares de Uberlândia, com a finalidade de fortalecer os mecanismos de participação de todos e todas, incluindo também os professores (SME/UDI, 2016).

Ainda de acordo com as informações fornecidas pela SME/UDI por meio do relatório de gestão da educação (2016), vários cursos foram realizados nesse sentido possibilitando a troca de experiências, bem como a aquisição de novos saberes e conhecimentos sobre a necessidade de novas práticas educativas pautadas na democracia e no respeito às diferenças. Os cursos abrangeram 75 vice-diretores das unidades do ensino fundamental e infantil de Uberlândia.

#### 4.4 Esboço de uma crítica da educação pública municipal de Uberlândia, MG no período 2013-2016.

Diante das limitações impostas para a realização do presente trabalho de mestrado, influenciadas em grande parte pela necessidade de conhecer e analisar em profundidade, a origem, os limites e as possibilidades da democracia na sociedade e no campo da educação, procura-se neste momento, realizar uma crítica da educação municipal de Uberlândia no período 2013-2016, tomando como base os seguintes critérios de análise:

- a) as formulações teóricas sobre a democracia, e a pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho a respeito da gestão da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, MG, nos séculos XX e XXI;
- b) a experiência profissional adquirida na RME/UDI na condição de professora a partir do ano de 2016, tanto na escola quanto nos diferentes eventos promovidos tanto pela SME/UDI;
- c) a convivência político-pedagógica junto a outros profissionais da educação e alunos da RME/UDI, onde tive oportunidade de tomar conhecimento e perceber parte do impacto das políticas municipais instituídas no período 2013 - 2016;
- d) Minha participação ativa num processo de reformulação do Projeto-Político-Pedagógico ocorrido no último ano do mandato municipal do prefeito Gilmar Machado (2016).

Com base em todos os critérios metodológicos acima apresentados, é possível afirmar, que a despeito das boas intenções presentes no discurso oficial da SME/UDI da gestão Gilmar Machado, em termos gerais não é possível afirmar que as ações instituídas no campo da educação municipal contribuíram de forma significativa para serem criadas as condições estruturais necessárias à instalação de um paradigma democrático na educação, tal como mencionado anteriormente nas palavras de Kelian (2016). Paradigma “novo” resultante de uma intensa práxis político-pedagógica que deveria ser fundamental para viabilizar as bases teóricas, políticas e práticas capazes de contribuir para manter, ampliar, garantir e de alguma forma, consolidar de forma permanente as bases da:

- a) necessária autonomia e pluralidade de gestão;
- b) participação permanente dos profissionais, alunos e responsáveis familiares da educação num contexto constitucional de efetiva ação popular e,
- c) da estrutura e funcionamento da Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender contida na Lei municipal 11.444/2013.

Aspectos estes que, em tese, deveriam caracterizar a constituição da gestão democrática na educação municipal, tal como preconizado pela gestão Gilmar Machado em seu discurso oficial e que, longe de uma ação meramente governamental, deveriam avançar no contexto desse “novo” paradigma de gestão educacional, para a sua transformação lógica, em uma política de Estado.

Evidências da tese acima apresentada, podem ser apontadas para a sua defesa e confirmação histórica.

Para além de termos evidenciado na prática profissional, uma forma de “participação restrita” (GADOTTI, 2014) no âmbito escolar, caracterizada, dentre outros aspectos pela baixa participação dos profissionais da educação na reformulação dos respectivos Projetos Político-pedagógicos de suas unidades escolares, salvo algumas exceções, assim como também da comunidade nos Conselhos Escolares, assim como das críticas levantadas na época quanto à forma como ocorreu à prática da reformulação de tais projetos sob orientação das assessorias da SME/UDI. Além de ser considerada apressada, foi extremamente direcionada pela administração municipal para o preenchimento de informações nem sempre construídas e refletidas pela própria comunidade, o que foi possível constatar, na época, foi uma significativa derrota nas eleições de 2016 do então Prefeito Municipal Gilmar Machado. Eleição esta, marcada por uma forte desaprovação popular (82%) que implicou, inclusive, a obtenção do terceiro lugar com unicamente 10,28% de votos conquistados (Gráfico 4).



Gráfico 4: Resultado oficial da eleição para Prefeito Municipal de Uberlândia, MG, para o período 2017-2020.

Fonte: UBERLÂNDIA – MG. Eleições 2016<sup>77</sup>

<sup>77</sup> . Disponível em: <<https://www.eleicoes2016.com.br/candidatos-uberlandia-mg/>>, Acesso em: 4 set.2017.

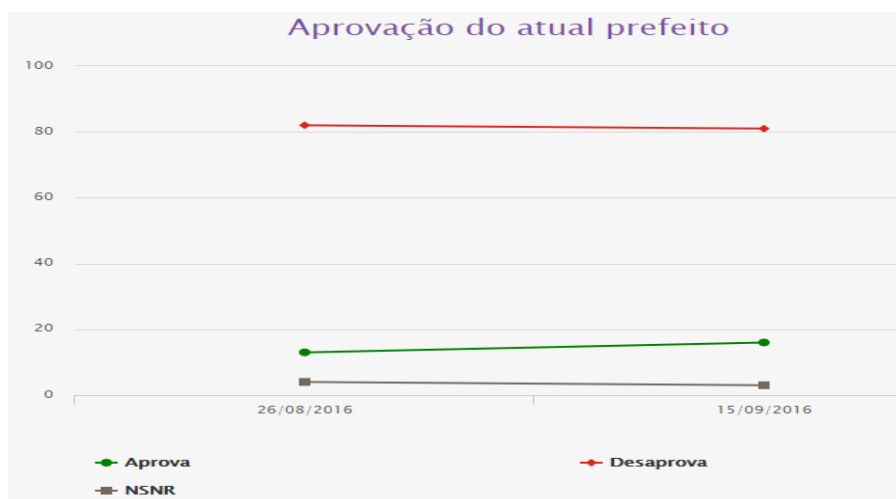


Gráfico 5: Aprovação da administração do Prefeito Municipal de Uberlândia, MG (2013-2016).

Fonte: IBOPE, 2016<sup>78</sup>

Como pode ser observado no Gráfico 5, um mês antes das eleições de outubro, o IBOPE publicava uma pesquisa eleitoral, afirmando que entre agosto e setembro desse ano, aproximadamente 82% dos entrevistados desaprovavam a gestão de Gilmar Machado a frente da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Mal-estar sentido na rede municipal de ensino, para além de qualquer possível manipulação ideológica-partidária de natureza conservadora, considerando que a experiência vivenciada durante a reformulação do PPP no ano de 2016, foi justamente o espaço que resultou nos conflitos e incertezas surgidas quanto à prática efetiva, ou não, da democracia no ambiente escolar.

Primeiro, porque apesar da gestão democrática estar prevista em lei, desde o início de minha prática no ambiente escolar como docente em 2016, minhas impressões a respeito do tema, foram geralmente divergentes, uma vez que o que percebíamos no contexto não deixava de ser alicerçado e continuamente orientado pela prática do denominado planejamento descendente, isto é, sob orientações traduzidas em ordens oriundas, a maior parte do tempo, das instâncias superiores da SME/UDI, que deveriam ser executadas e seguidas pelas unidades escolares.

Se é verdade que nas unidades escolares foram instituídas “rodas de conversa” para viabilizar o debate entre a comunidade escolar, é possível afirmar que tais reuniões sempre

<sup>78</sup> Disponível em: < <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/em-uberlandia-odelmo-leao-mantem-vantagem-e-garantiria-vitoria-no-primeiro-turno-se-as-eleicoes-fossem-hoje/>>. Acesso em: 4 set.2017.

foram planejadas para acontecer dentro de um cronograma escolar repleto de atribuições e tarefas que em quase todos os casos implicavam numa enorme falta de tempo para sistematizar e aprofundar nos temas que seriam relevantes para a escola.

Ao participar como membro da comissão formada para a reformulação do PPP da escola em que eu trabalhava, foi possível perceber também, que durante a aplicação de questionários enviados pela SME/UDI à escola para serem aplicados aos alunos, profissionais da educação e à comunidade, que a grande maioria dos inquiridos, em especial nossos alunos e seus responsáveis familiares, sequer conseguiram compreender o contexto em que tais questionários estavam sendo apresentados, devido, dentre outros aspectos, à histórica e contínua falta de cultura relacionada com a participação popular efetiva, no ambiente escolar. Situação esta que podia ser percebida, independentemente da Direção escolar ser considerada ou não aberta ao diálogo com a comunidade.

Em síntese, apesar de constataremos que as gestões dos prefeitos Zaire Rezende (PMDB) e Gilmar Machado (PT), procuraram colocar em prática preceitos e práticas relacionadas com a gestão democrática na educação, o que foi possível constatar até o momento da finalização deste trabalho de pesquisa, que de acordo com o estudo e a avaliação crítica aqui realizada, o que ainda continuava a prevalecer no âmbito da educação municipal, era uma profunda lacuna entre o pretendido e a realidade escolar, no que diz respeito à formação e envolvimento da comunidade escolar e seus gestores quanto ao exercício efetivo da educação democrática, participativa e autônoma.

Neste contexto, longe de ser orientada a educação pública municipal por princípios democráticos, em termos gerais, as escolas da referida rede continuam a ser submetidas a processos hierarquizados e de planejamento descendente-burocrático, caracterizados por momentos de continuidade e descontinuidade, que, como resultado, continuam a impedir a elevação da consciência associada à instauração de um “novo paradigma” dedicado ao pleno exercício da democracia na escola como política de Estado, a qual deveria incluir o cumprimento de metas, em tese, definidas pela comunidade no PPP para viabilizar a construção do seu próprio projeto histórico de educação, pautado pela pluralidade e a autonomia de gestão.

Entretanto, vale aqui mencionar que, tal como investigado no presente trabalho, a conjuntura histórica encontrada na rede pública municipal de ensino de Uberlândia quanto ao exercício da gestão democrática, não pode ser analisada e criticamente refletida sem relacionar esta com a totalidade econômica e social em que se encontra inserida.

É preciso afirmar que esta conjuntura reflete em maior ou menor escala a cultura conservadora instalada na sociedade brasileira e capitalista em geral, com seus respectivos anacronismos quando o assunto é o exercício da democracia. Quando se trata de refletir sobre questões que dizem respeito ao direito à participação popular nas decisões políticas deste país, as quais seriam fundamentais para que, além dos processos eleitorais destinados a eleger governantes e parlamentares, para contribuir com a superação efetiva das condições de desigualdade que vem determinando ou condicionando a sua condição de vida.

Seguramente por estes motivos, encontramos Paro (1997) quem afirma que a formação da consciência dos sujeitos no sentido de fazê-los se conscientizarem quanto ao seu direito de participação efetiva para além dos momentos eleitorais, somente poderá ocorrer quando houver uma educação para o efetivo exercício da democracia, figurando como componente fundamental para a qualidade do ensino. Democracia esta, que de acordo com o estudo aqui realizado, somente poderá se concretizar a partir do momento em que a sociedade orientada pela lógica do mercado, decida ser transformada tendo em vista a superação objetiva da denominada democracia burguesa (MARX, 1985; MÉSZÁROS; 2008)

Política objetiva esta que para ser efetivada, de acordo com Benevides (1998) significaria organizar,

[...] e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, *são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos*, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade (BENEVIDES, 1998, p. 170, grifos meus).

Isto, cientes de que sempre haverá resistência de parte do poder dominante estabelecido para quem “a democracia burguesa pode até ser alterada nesse ou naquele detalhe, mas as bases devem permanecer as mesmas para que o capitalismo continue a existir” (MACHADO, 2018, p.13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho adotou a pesquisa qualitativa em conjunto com a pesquisa bibliográfica. Seu objetivo central foi fazer uma análise detalhada acerca dos principais fundamentos, contradições, limites e possibilidades de realização da democracia ao longo da sua existência enquanto prática social como forma de governo, sua relação com a educação formal a partir da constituição da sociedade burguesa, bem como os reflexos histórico-políticos das lutas pela sua implementação no contexto da Rede de Ensino Pública do Município de Uberlândia ao longo do século XXI.

A busca deste objetivo teve como finalidade responder o seguinte problema: *quais são os principais fundamentos, contradições, limites e possibilidades de realização da democracia ao longo da sua existência enquanto prática social como forma de governo, sua relação com a educação formal a partir da constituição da sociedade burguesa, e seus reflexos histórico-políticos, especificamente, no contexto da rede de ensino pública do município de Uberlândia, no século XXI.*

Para responder a esta pergunta, os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa bibliográfica no que tange a compreensão da origem e evolução da democracia desde a antiguidade aos dias atuais, permitiu identificar que as formas de governo escravistas e autoritárias começaram a ser questionadas em sua efetividade, até a criação na Grécia antiga de um modelo de regime de governo que, em tese, deveria ser pautado pela participação do “povo” livre, posteriormente denominados de cidadão. Entretanto, tal como verificado no capítulo 3, esta participação sempre esteve condicionada econômico-politicamente pelo controle e domínio das elites organizadas, primeiro em castas e posteriormente em classes sociais.

Com a ascensão da burguesia ao poder político no final da idade média e o surgimento da democracia burguesa, caracterizada pela ascensão ou conquista da emancipação política desta classe e, portanto, ao exercício da cidadania, esta forma de governo continuou em grande parte a ser delimitada, inclusive juridicamente, por fatores relacionados a propriedade, renda e gênero.

Após o surgimento da classe trabalhadora enquanto tal, seguido da sua organização sindical e outras formas de movimentos, que dentre outros fatores, conduziram a revoluções ocorridas principalmente no século XX, motivadas pela busca e conquista dos direitos humanos, as democracias burguesas foram questionadas, ao grau de surgirem em países como

a Rússia governos de natureza socialista, assim como também foram obrigadas à instituir em outros países, inclusive, do continente americano, mecanismos legislativos destinados a ampliar a participação política do povo nos destinos da sociedade independentemente da condição socioeconômica, de gênero e raça/etnia.

Entretanto, esta conquista continuou a ser limitada no contexto das democracias burguesas, pelo fato de persistirem por meio de diferentes instrumentos, inclusive de natureza ideológica, o domínio e o controle, do Estado e das ordens legislativa, jurídica e executiva pelas classes dominantes por meio da criação e legitimação, inclusive pela força, de aparelhos econômicos, educacionais, midiáticos e político-partidários (denominados de ideológicos por Althusser), destinados a manter o *status quo* de forma estratificada e hierarquizada, e, em consequência, o poder de acesso das classes subalternas aos poderes do Estado em todas as suas instâncias. Tudo com a finalidade de garantir e perpetuar a lógica estabelecida pelo modo de produção capitalista, tendo como base os princípios do direito à propriedade privada e a organização da sociedade em classes sociais, antagônicas por natureza.

Nesse contexto, foi identificado nesta pesquisa que o capitalismo, em termos gerais tem conseguido limitar e inclusive impedir a ampliação dos níveis de participação popular nos destinos político-econômicos das sociedades contemporâneas (MARTORANO, 2018), tal como tem ocorrido em países como o Brasil por diversos fatores, com a continuidade de um tipo de usufruto desigual de liberdades políticas para todos os grupos sociais, devido à existência de barreiras ideológicas e institucionais criadas ao longo do tempo sob a égide dos interesses da burguesia e a produção de elites burocráticas instaladas no Estado por meio de mecanismos de acesso, difíceis de serem conseguidos pelas classes populares.

Burocracia esta, que operando em consonância com os interesses da elite econômica, termina limitando e impedindo, inclusive, que novos dispositivos legais sejam implementados pelo poder legislativo, capazes de minimizar e até superar o acesso das classes dominantes ao poder e à ampliação da participação popular. Situação está, que de acordo com Lima (2004) se reflete também no momento da formulação de políticas públicas de natureza social, as quais, longe de atenderem as necessidades da população, estas tem sido e continuam a existir e operar na condição de “benefícios” concedidos pelo Estado, porém de acordo com limites estabelecidos pelas próprias elites, com a finalidade de nunca ser ultrapassada, em última instância, nem a condição socioeconômica existente, nem a possibilidade de se superar a lógica da emancipação política imposta desde os primórdios do advento da democracia burguesa no âmbito da globalização capitalista.

Por outro lado, apesar de ter sido conseguido nas sociedades contemporâneas o acesso à representação parlamentar por parte de qualquer cidadão, também identifica-se nesta pesquisa, que um dos entraves à ampliação da participação popular na democracia burguesa, encontra-se relacionada com a contradição entre a “titularidade do cargo e a possibilidade do exercício da soberania popular, tal como explicitado no item 3.5 do capítulo 3. Esta contradição se materializa a partir do momento em que os candidatos eleitos, por vários motivos e mecanismos impostos, na prática começam a deixar de “prestar contas” aos seus eleitores, implicando nisso na autonomização do cargo do parlamentar no âmbito da denominada democracia representativa, em detrimento do afastamento objetivo do direito e do exercício da soberania popular.

Finalmente, para além de todas as limitações e dificuldades expostas, diante da possibilidade objetiva das classes subalternas e seus representantes políticos chegarem ao poder do Estado com a possibilidade de alterar de forma significativa o *status quo* imposto, a burguesia em consonância com a elite burocrática instalada no Estado, dentro do qual encontram-se as forças armadas e outras instituições de natureza repressiva, a história refletida neste trabalho, demonstra a existência do mecanismo da “suspensão da legalidade constitucional”, tal como analisado no item 3.7 capítulo 3 desta dissertação, cuja prática se materializa objetivamente, por meio dos denominados golpes de Estado, como o ocorrido em 1964.

Em síntese, a pesquisa realizada mostrou que, objetivamente, nenhum tipo de democracia já implantada (direta, semidireta, representativa etc) foi capaz de atender os anseios dos povos em sua totalidade, principalmente das classes subalternas. Mas, também parece ser um fato, que o conjunto de distorções ocorridas ao longo da história do mundo ocidental em cada um dos modelos de democracia instaurados, principalmente na Europa, deram origem à democracia participativa, que presume uma maior atuação do povo nas decisões políticas e atos da Administração Pública, inclusive no sistema educacional.

Também pode ser verificada neste estudo, a existência de um consenso na literatura especializada que, dentre todos os tipos de democracia constituídos, certamente a que se mais se aproximou das aspirações de construção de uma sociedade universalmente emancipada, tal como preconizado por Marx, foi a “democracia participativa” estruturada para além dos tradicionais mecanismos de representatividade legislativa, na existência de instrumentos capazes de garantir pela participação, a possibilidade dos segmentos populares apresentarem, debaterem e formularem propostas de solução para os problemas das suas respectivas comunidades, podendo, dessa forma, apreender a opinar, questionar, propor e decidir

politicamente sobre os rumos da economia, saúde, educação, família e tanto outros temas essenciais para a vida em sociedade (MACEDO, 2008).

No Brasil, foi com a promulgação da Constituição Cidadã em 1988 que a democracia passou novamente a fazer parte do ideário da nação, pois marcou o fim de 20 anos de ditadura militar e implantou o Estado Democrático de Direito. Tal estado pressupõe uma maior participação dos cidadãos nas decisões políticas e na fiscalização dos atos da Administração Pública, bem como o exercício dos direitos e garantias fundamentais previstos na Carta Magna.

Como a Constituição Federal de 1988 inaugurou o “Estado Democrático de Direito” no Brasil, ficou evidenciado que o Estado deveria ter como pressuposto central a consolidação da soberania popular na democracia brasileira. Aspecto este que significa dizer que a nação deveria adotar para si o pressuposto de “o governo do povo, pelo povo e para o povo”, bem como um *rol* de direitos sociais e fundamentais que deveriam integrar por lei, o exercício efetivo da cidadania.

Nesse contexto, dando continuidade à pergunta problematizadora central do presente trabalho, nos defrontamos com os reflexos da democracia burguesa, seus limites e contradições, no campo da educação.

Em termos gerais, pode ser verificado que a Educação se tornou em todas as democracias instauradas, um poderoso instrumento de formação das consciências e de formação técnica e científica orientada hegemonicamente para atender as necessidades, os interesses e a estrutura de funcionamento do modo e sistema de produção econômica e social capitalista, apesar da resistência por parte das classes subalternas a este tipo de projeto societário de educação.

Desta forma, a educação torna-se não somente um instrumento ideológico do Estado, mas também um campo de resistência que passa a refletir dialeticamente as contradições, as dificuldades e os limites impostos para a construção da democracia orientada para a emancipação universal por meio da garantia da práxis da participação e da soberania popular.

Nesse sentido encontramos nesta pesquisa, autores como Lukesi (1991), para quem a Educação pode ser identificada na forma de “tendências” surgidas a partir do século XVII as quais permearam historicamente a sua práxis social na modernidade com as perspectivas, tanto de ajustar os sujeitos ao todo social existente para reproduzirem o modo de produção e de sociedade vigente e de perpetuação das relações estabelecidas entre exploradores e explorados (ALTHUSSER, 1980), quanto com a perspectiva de ser utilizada como instrumento de “transformação da sociedade” a partir do século XX, tendo em vista a

formação de sujeitos “omnilaterais” orientados para a busca da emancipação universal, pautada pela conquista e acesso a direitos para todos e todas, sem distinções, conciliando democraticamente interesses e necessidades coletivos com interesses e necessidades individuais (ALTHUSSER, 1980; LUCKESI, 1991; SAVIANI, 1987; MUÑOZ PALAFOX, 2001, dentre outros).

Por outro lado, de acordo com a pesquisa realizada neste trabalho, a Constituição Cidadã de 1988 trouxe vários enunciados que, em tese, deveriam garantir a práxis da “Democracia Participativa” inclusive no campo da educação por meio da garantia da Gestão Participativa das Escolas (artigos 205 e 206 da CF).

A questão da democracia participativa nas escolas, que pressupõe a adoção de uma gestão participativa, deveria provocar avanços no sistema educacional do Brasil como um todo, relacionados, inclusive, com a implantação do Sistema Nacional de Educação, o qual preconiza inovações tais como a garantia de acesso universal a um ensino de qualidade e a gestão democrática em todos os níveis e modalidades de ensino.

No entanto, tal como analisado nesta pesquisa, o conjunto de interesses contrários à gestão participativa na educação, relacionados com o binômio público-privado, interferiu politicamente no processo para, tal como identificado por Gadotti (2014), limitar, objetivamente a prática da autonomia de gestão e a própria participação popular na educação, refletindo com isto a instauração de propostas mais ou menos democráticas em termos de participação nos anos 1990 e 2000, tal como ocorreu, por exemplo, no município de Uberlândia, MG.

A despeito do reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação especialmente após a Constituição Federal de 1988, o exercício pleno da gestão democrática com participação popular terminou não se efetivando totalmente pelos motivos acima elencados, os quais se encontram relacionados econômica e ideologicamente, em essência, à necessidade de perpetuação do *status quo*, na perspectiva da emancipação política presente na sociedade de classes vigente.

Associando-se a estas dificuldades, as questões do clientelismo, do patrimonialismo e do conservadorismo presentes no Estado burocrático brasileira, soma-se as limitações impostas para a educação democrática nos municípios brasileiros, a forma “errônea” dos educadores e demais atores da educação quanto à democracia e gestão participativa no âmbito da educação” (GADOTTI, 2014).

Finalizando, a procura de respostas à questão problematizadora levantada para este trabalho de pesquisa, no que diz respeito à realidade e respectivas dificuldades, limites e

possibilidades para realização da educação democrática no contexto da rede de ensino pública do município de Uberlândia, no século XXI, o trabalho realizado aponta claramente para a formação de um município brasileiro nos moldes de uma política “coronelistas”, extremamente conservadora, que à medida que crescia e se desenvolvia econômica e socialmente, associado à instalação de instituições de ensino superior e à chegada cada vez maior de novos imigrantes, em consonância com as reivindicações da classe trabalhadora no país, começou a refletir nos anos 1980 os efeitos das lutas pela abertura e a democratização do país, resultando disso, em 1983, a eleição do Médico Zaire Rezende, reeleito posteriormente em 2001, com programas de governo de corte popular, pautados pela instauração da democracia participativa.

Considerando que a CF de 1988 promoveu a descentralização do ensino, cabendo aos municípios a responsabilidade para com a educação infantil e o ensino fundamental, Uberlândia expandiu a sua estrutura física, assim como promoveu a efetivação por concurso público da maioria dos seus profissionais da educação, sem, entretanto, implementar medidas democratizantes na rede. Medidas estas iniciadas objetivamente com o retorno de Zaire Rezende ao poder municipal no ano de 2001, o qual se elegeu com a proposta de construir, de forma semelhante a outros governos populares, a denominada “Escola Cidadã”.

Nesse contexto, a pesquisa mostrou um conjunto de dificuldades e limitações, também associadas às contradições mais amplas já colocadas, relacionadas com interesses associados à manutenção do *status quo*, no sentido de impedir ao governo municipal em exercício, a institucionalização definitiva da gestão democrática na RME/UDI, tendo como base a participação popular, limitando a mesma a inserção dos profissionais da educação ao cargo eletivo das direções das unidades escolares nos moldes da democracia representativa tradicional, assim como também para a elaboração do PPP nas unidades escolares com base na construção coletiva de uma Carta de Princípios Ético-políticos.

Somado a isso, contradições surgidas no âmbito das relações econômicas que motivaram uma greve salarial e outras questões associadas à falta de autonomia financeira, impediram no período, não somente a construção coletiva dos PPP's e a democratização das eleições nas unidades escolares, como política de Estado, mas também a derrota eleitoral de Zaire Rezende, que trouxe como consequência a volta do regime conservador ao município e o respectivo engavetamento das propostas de democratização que vinham sendo formuladas no governo anterior.

Desta forma, o município de Uberlândia sentiu os efeitos das políticas conservadoras na educação no período 2005-2008 e 2009-2012, dentro do qual, no campo da educação

crecia progressivamente, o “desencanto” pela democracia e seus ideais participativos e transformadores. Isto apesar de conviver no período com parte dos governos Lula e Dilma, os quais, apesar de todas as contradições e dificuldades encontradas no sistema capitalista quanto ao exercício da democracia participativa, investiram de forma significativa, quando comparados com os governos federais anteriores, em políticas públicas destinadas à superação da pobreza e a melhoria da qualidade do ensino básico, médio e superior, tal como descrito no capítulo 3.

Finalmente, em relação à gestão do governo do Partido dos Trabalhadores, sob a gestão do professor Gilmar Machado (2013-2016), ao esboçar em caráter exploratório uma crítica da educação nesse contexto, foi verificado que a SME/UDI procurou trazer o discurso da retomada da gestão democrática no campo da educação, efetivou leis e decretos e criou núcleos e ações coletivas para avançar em torno dos objetivos pretendidos a caminho da busca da qualidade da educação sob este preceito da democracia.

Entretanto, podem ser constatadas dificuldades, limitações e contradições emergidas da prática no campo da gestão da educação, relacionadas, dentre outros aspectos, com a impossibilidade objetiva de terem sido construídas bases mínimas para a instalação de um “novo” paradigma de gestão junto à comunidade, capaz de transformar e dar sentido efetivamente democrático à vida da rede municipal da educação, para além dos governos no poder.

Foi neste contexto, que nos defrontamos, na qualidade de profissionais da educação do Município com a realidade da rede municipal de ensino de Uberlândia, compreendendo neste momento, por meio da realização deste trabalho, as profundas dificuldades que vem limitando e até impedindo, de forma objetiva, a transformação efetiva deste setor da educação, num espaço de gestão e de formação pautada hegemonicamente pela efetiva participação da comunidade e da própria sociedade civil na construção da tão ansiada gestão democrática, com a garantia da participação popular.

Nesse sentido, considero que vale a pena mencionar aqui novamente a Kelian (2016) para quem nós educadores ou profissionais da educação, devemos ter clareza, antes de tudo, que devemos aceitar a “incompletude e a incerteza, porque a nossa tarefa é paradoxal: educamos às novas gerações para viver num mundo que não sabemos precisamente como será – e que desejamos que mude em muitos aspectos” (KELIAN, 2016, p.9). Desejos de mudança estes, que, obviamente, de acordo com a nossa perspectiva e visão social de mundo, deverão continuar a se manifestar na realidade concreta, com práticas educacionais pautadas no ideal da construção de sujeitos universalmente emancipados a caminho de um mundo capaz de

oferecer a todos e todas, sem subterfúgios, igualdade de condições materiais de vida, de oportunidades e de direitos, sem discriminação e preconceito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAIRSON, A.S. dos. O Estado Democrático de Direito. Fonte: Disponível em: <[http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10143](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143)>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

ALMEIDA, B. J. Grécia a caminho da democracia. Disponível em <[http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007\\_2/Jeronimo\\_Basil.pdf](http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007_2/Jeronimo_Basil.pdf)>, 2007. Acesso em 29 de Março de 2017.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença, S/D, 1980.

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMANTINO, K. A. Democracia: a concepção de Schumpeter. Teor. Evid. Econ., Passo Fundo, v. 5, n. 10, p. 127-140, maio 1998. Disponível em:<[https://ftp.jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/joseph\\_schmpeter\\_-\\_democracia.pdf](https://ftp.jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/joseph_schmpeter_-_democracia.pdf)>. Acesso em: 11 Mar. 2018.

ANDERSON, P. Passagens da antiguidade ao feudalismo. Lisboa: Afrontamento, 1982.

ARENDT, H. Sobre a Revolução. Disponível em <<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12883.pdf>>. 1998. Acesso em: 26 Abr. 2017.

ARISTÓTELES. A Constituição de Atenas. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Desktop/DISSERTA%C3%87%C3%83O/CAPITULO%201/MATERIA%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20PRIMEIRO%20CAPITULO/REPUBLICA/A-constitui%C3%A7%C3%A3o-de-Atenas.pdf>>. Acesso em 12 Jul. 2017.

ARISTÓTELES. Poética; Organon; Política Constituição de Atenas. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ARISTÓTELES. Política. Coleção a obra prima de cada autor. Martin Claret, 2001.

ARRAIS, E. A educação na Idade Média: a educação mediada pela fé. Disponível em:< <http://files.conteme.webnode.com/200000018-ac040adf6c/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20sociedades5.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2018.

ARRUDA, J. J. de. História antiga e medieval. Florianópolis: Ática, 1976.

ARRUDA, J. J. de; PILETTI, N. Toda a história – história geral e história do Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

AZEVEDO, F. de. A transmissão da cultura. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, C. G; SERIACOPI, R. História. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAPTISTA, L.C. A democracia ateniense clássica. Revista Filosofia Capital. Vol. 9, Edição 16, 2014. Disponível em <<http://www.filosofiacapital.org/ojs2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/viewFile/247/221>>. Acesso em 21 de Março de 2017.

BARBOSA, S. L. L. História da educação. 2007. Disponível em: <[http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Historia\\_da\\_Educacao\\_I](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Historia_da_Educacao_I)>. Acesso em: 11 de março de 2018.

BATISTA, B. A. F. A relação entre educação e capitalismo: o aluno como “produto” da “indústria” escola. Fonte: Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDI4.pdf>>. 2011. Acesso em: 08 de Agosto de 2017.

BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. L'École Capitaliste en France. Paris: François Maspero, 1971.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para cidadania e em direitos humanos. In: Encontro Nacional de Didática E Prática de Ensino, 9., 1998, Águas de Lindoia . Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindoia : Feusp, 1998.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Maringá, v.34, n.2, p.157-168, 2012 Disponível em: <[file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688%20\(4\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688%20(4).pdf)>. Acesso em: 26 Mar. 2018.

BOBBIO, N. Reformismo, Socialismo e Igualdade. Disponível em <[http://lw1346176676503d038.hospedagemdesites.ws/v1/files/uploads/contents/53/20080623\\_reformismo\\_e\\_socialismo.pdf](http://lw1346176676503d038.hospedagemdesites.ws/v1/files/uploads/contents/53/20080623_reformismo_e_socialismo.pdf)>, 1986. Acesso em: 26 de Abril de 2017.

BOBBIO, N. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 b.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. Dicionário de Política. 11ªEd. Brasília: UnB, 1998.

BORGES, M. A política nos anos de 1980 e 1990: Qual proposta de democratização da gestão escolar? Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <[file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/2714-10269-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/2714-10269-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 8 de Abr. 2018.

BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. Disponível em:<[file:///G:/Bottomore\\_dicion%C3%A1rio\\_pensamento\\_marxista.pdf](file:///G:/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf)>. Acesso em 29 Mar. 2018.

BRAICK, R; P.; MOTA, B; M. História das cavernas ao terceiro milênio: Das origens da humanidade à expansão marítima europeia. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 27 Set. 2016.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

CABRAL, A. O nascimento do Estado e sua relação com o território. Fonte: Disponível em <[http://www.achegas.net/numero/47/anya\\_cabral\\_47.pdf](http://www.achegas.net/numero/47/anya_cabral_47.pdf)>. Acesso em: 08 de Outubro de 2017.

CABRAL. P. F. J. As condições materiais de existência na dialética marxista. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/as-condicoes-materiais-existencia-na-dialetica-marxista.htm>>. Acesso em 08 Jan. 2018.

CÁCERES, F. História Geral. Curitiba: Moderna, 1996.

CAMARA. B. L. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. Ano XXII nº 40, jul.-dez. 2013 – ISSN 2176-662. Disponível em: <[file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/483-1-12126-1-10-20131212%20\(2\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/483-1-12126-1-10-20131212%20(2).pdf)>. Acesso em: 03 Abr. de 2018.

CARDOSO, C. F. A cidade-Estado antiga. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1993.

CARVALHO. M. C; ARAUJO. F. J. G. Elite Imperial Brasileira: Da inspiração à prática do agir político. Revista Húmus, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1604/2752>>. Acesso em: 20 Mar, 2018.

CASTRO. A.C; LOPES. G. K. O ensino público no Brasil no final do século XIX. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0465.pdf>>. Acesso em: 20 de Março de 2018.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. Informe 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/F00006433-InfLatinobarometro2017.pdf>>. Acesso em: 11 Mar. 2018.

COTRIM, G. História e Consciência do Mundo. São Paulo: Saraiva, 1999.

COTRIM, G. História Global Brasil e Geral. São Paulo: Saraiva, 2001.

COUTO, D, C, J. Descontinuidade das políticas públicas em educação: ações políticas, financiamento e alternância de Poder. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3650.pdf>. Acesso em: 08 Out, 2017.

COUTINHO, N. C. A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

CUNHA, B. R. O nascimento da democracia ou política e oralidade helenas. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp121268.pdf>>. Acesso em 21 de Março de 2017.

CURY, J. R. C. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAHAL, A. R. Sobre a democracia. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT no Brasil: Continuidades ou descontinuidades em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC)? Disponível em:

<[http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA\\_XII/Proceedings/Nicholas%20Davies%20%20A%20pol%C3%ADtica%20educacional%20nos%20governos%20do%20PT%20no%20Brasil.pdf](http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_XII/Proceedings/Nicholas%20Davies%20%20A%20pol%C3%ADtica%20educacional%20nos%20governos%20do%20PT%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 15 de Maio 2018.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. São Paulo. Autores associados, 1996.

DEMO, P. Conhecimento Moderno: Sobre ética e intervenção de conhecimento. Petrópolis, RJ. Ed: Vozes, 1997.

DEWEY, J. Democracia como vida. In: MONTESSORI, M. Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE SOUZA, Itamar. Luzes e sombras da democracia ateniense. Revista do UNIRN, v.2. n.1, p. 149, 2002. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/68-341-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 05 de Julho de 2017.

DIETRICH, J. Educação: mais uma vítima do regime militar no Brasil. 2014. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/centro-de-referencias-em-educacao-integral/educacao-mais-uma-vitima-do-regime-militar-no-brasil>>. Acesso em: 26 Mar. 2018.

DOMINGUES, M, E. As eleições diretas para diretores de Escolas Públicas Municipais em Uberlândia: 2000 -2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

DOURADO, L. F. Gestão da educação escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 1984. Disponível em: <<https://professordiegodelpasso.files.wordpress.com/2016/05/engels-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A, 1984.

ESQUINSANI, S. S. R. Patrimonialismo e gestão da escola pública: Possíveis repercussões na qualidade da educação. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3107p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3107p.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2016.

FARIA, M. R. de; MARQUES, M. A; BERUTTI, C.F. História volume único ensino médio. Ed. LE, 1998.

FELIX, G. R; MACHADO, B. G. Organização do trabalho na escola. Ed. UFMS, 2010.

FERREIRA. B. E. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: Tensões permanentes na Educação do Século 21. In: FERREIRA. B. E; FONSECA. M. (Org). Política e planejamento educacional no Brasil do Século 21. Brasília: Saber livro, 2013.

FERREIRA, José Ribeiro. Atenas, Uma Democracia? Conferência realizada na Faculdade de Letras do Porto, 1989. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2597.pdf>> Acesso em: 21 Mar. 2017.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. História. Série Novo Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: Ática, 2008.

FILHO, P.C. C. J. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era vargas. História da Educação 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, 2005.

FINLEY. M. I. Democracia antiga e moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FLOREZANO. M. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no ocidente. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/01.pdf>> Acesso em: 05 de Janeiro de 2018.

FLORO. História Romana. São Paulo. Ed. Hucitec, 1972.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO. M, P, B. Análise de conteúdo. 4. Ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FRIEDE, R. Ciência política e teoria geral do Estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, P. Entre a opressão e a esperança. In: MONTESSORI, M. Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FUNARI, P. P. Grécia e Roma. Coleção Pensando a História. São Paulo: Digital Source. 2002.

GADOTTI, M. Gestão democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. Conae 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/artigogadotti\\_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/artigogadotti_final%20(1).pdf)> . Acesso em: 05 ago. 2018.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. Editora: Ática, 1996.

GADOTTI, M. Educação e Compromisso. 5ª edição, Campinas, SP, Ed. Papyrus, 1995.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: método e epistemologias. Chapecó: Argus, 2007.

GARCIA, L; M. SEVEGANI, J. A luta pela liberdade e as origens do poder constituinte: A obra do Abade Sieyès e a Revolução Francesa. Revista Brasileira de Direito Constitucional, v. 17, 2011.

GERMANO. W. J Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GIBBON, E. Declínio e Queda do Império Romano. Edição Abreviada. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

GIL, C. A. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

GODEIRO, N; GURGEL, A. A quem serve a crise da educação brasileira? Uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN. São Paulo/RN: ILAESE, 2015.

GRECO, J. F. N. As influências da Democracia Participativa em Uberlândia na montagem do programa de História de Minas Gerais/86. Cadernos de História, Uberlândia, v. 7, n. 7, p.11-21, 1998.

GUIMARÃES, D. L; VIEIRA, B. L. A. O ideal de cidadania na sociedade da Atenas Clássica. Revista Mundo Antigo – Ano I, V.01. N02 \_Dezembro, 2012. Disponível em <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2012-2/artigo05-2012-2.pdf>> Acesso em: 05 de Julho de 2017.

GUIMARAES, E.N. A transformação econômica do Sertão da Farinha Poder: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. Cadernos de História, Uberlândia, n. 4, p. 7-35, 1991.

INSTITUTO DE ECONOMIA. Indicadores de desenvolvimento humano para o Município de Uberlândia e correlacionados. Disponível em <http://www.portal.ie.ufu.br/cepes/tabelas/Pesquisas/IDHUberlandia.pdf> > 2005. Acesso em: 30 de Mai. 2018.

HOBBS, T. Leviatã. Disponível em <<http://lelivros.stream/book/baixar-livro-leviata-thomas-hobbes-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 27 Ago. 2017.

HOBBS, E. A era das Revoluções. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBBS, E. A era do Capital 1848 – 1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

HORA, D. L. de. Gestão democrática na escola. São Paulo: Papirus, 1994.

JACOMELI, M.R.M. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. Revista Exitus, v.1, nº1, 2011. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2011>> Acesso em 01 set. 2018.

JESUS, W. F. Poder Político em Uberlândia: mudanças e permanências 1982 – 1996. 1999. Monografia de Curso – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

JÚNIOR. B.C.R. A Evolução do conceito de direitos humanos no pensamento de Marx e os problemas da universalização dos Direitos. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/10838/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ronaldo%20Bastos%20Junior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 de Fev. de 2018.

JÚNIOR, G. A. Diretas já. 2010. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/diretas-ja/>>. Acesso em: 02 de Abril de 2018.

JÚNIOR, P. R. G. F. Educação na Primeira República (1889 – 1930). Aprender – Cad. De Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, 2003. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewfile/3776/pdf\\_111](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewfile/3776/pdf_111)>. Acesso em: 21 de março de 2018.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é Iluminismo. In: KANT, I. A Paz Perpétua e outros Opúsculos. São Paulo: Edições 70, 1995a.

KELIAN, L.L. Prefácio à edição brasileira. in: HECHT, Y. Educação democrática: o começo de um história. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEÃO, F. D; FERREIRA, R. J; FIALHO, C. M. Cidadania e Paideia na Grécia Antiga. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos; Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em <[https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/cidadania\\_e\\_paideia\\_na\\_gr%C3%A9cia\\_antiga](https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/cidadania_e_paideia_na_gr%C3%A9cia_antiga)>. Acesso em: 04 Abr, 2017.

LEFEBVRE, H. Marxismo. Porto Alegre: RS: L & PM, 2010.

LEIS, H. R. Globalização e democracia: necessidade, oportunidade de espaço público transnacional. In. SCHERRER-WARREN, I. et.al. Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

LEISTER, M. A polis ateniense. Revista de direito Internacional, 12 (2), 2015. Disponível em < [http://www.academia.edu/2467846/A\\_polis\\_ateniense](http://www.academia.edu/2467846/A_polis_ateniense)>. Acesso em: 02 Abr. 2018.

LÊNIN, V. I. Como iludir o povo – Coleção Bases 11. São Paulo: Global Editora. 1979.

LÊNIN. O Estado e a revolução. São Paulo: Hucitec, 1983.

LÊNIN, V. O Estado e a Revolução a Doutrina do Marxismo Sobre o Estado. São Paulo. Editora: Boitempo, 2017.

LIBÂNEO, C. J. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 Ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, C.J. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo, 6 Ed, Heccus Editora, 2015.

LIMA, A. B. de. Políticas educacionais e o processo de “Democratização” da gestão educacional. In. LIMA, A. B. de. (Org.) Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: XAMA, 2004.

LIMA. A. B. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil in: Capitalismo Estado Educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LINHA DO TEMPO DA RESISTÊNCIA À DITATURA MILITAR NO BRASIL (1960 – 1985). Estudos Avançados, 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n80/14.pdf>> Acesso em: 02 Abr. 2018.

LÖWY, M. Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise Marxista. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI. C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, G. As ilusões da democracia burguesa. Jornal Opinião Socialista. Marx, 200 anos, n.560, 16 a 29 de Agosto, ano 21, 2018.

MACEDO, P.C.N. Democracia participativa na Constituição Brasileira. Revista de Informação legislativa. Brasília a. 45 n. 178 abr./jun. 2008

MACHADO. R. Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: Um estudo crítico de Pedagogias contra-hegemônicas Brasileiras. Universidade Federal de Lavras/MG, 2017. Disponível em:< [http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12292/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Pedagogia%20libertadora%20e%20pedagogia%20hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica%20um%20estudo%20cr%C3%ADtico%20de%20pedagogias%20contra-hegem%C3%B4nicas%20brasileiras.pdf](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12292/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pedagogia%20libertadora%20e%20pedagogia%20hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica%20um%20estudo%20cr%C3%ADtico%20de%20pedagogias%20contra-hegem%C3%B4nicas%20brasileiras.pdf)>. Acesso em: 08 de Abr. 2018.

MATTOSO, Kátia M. de Q. Constituição Francesa de 1791. Disponível em < [http://www.fafich.ufmg.br/hist\\_discip\\_grad/ConstFranca1791.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/ConstFranca1791.pdf)>. Acesso em 12 Jul. 2017.

MACPHERSON. B. C. A democracia liberal: origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MANACORDA, Mário A. Marx y la pedagogia moderna. Barcelona: Oikos-tau S.A., 1989.

MAQUIAVEL, N. O Príncipe. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/principe.pdf>> Acesso em: 22 out. 2017.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, Ivani (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTORANO. C. L. Democracia burguesa e apatia política. IV Colóquio do Cemarx/Unicamp. S/D. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo246artigo135artigo137artigo2.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo246artigo135artigo137artigo2.pdf)>. Acesso em: 05 Fev. 2018.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2007.

MARX, K. Primer Borrador de La Guerra Civil em Francia. In: La Guerra Civil em Francia. Pekín: Ediciones em Lenguas Extranjeras, 1978.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia Política. 2008. Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/MARX%20E%20ENGELS/MARX,%20Karl.%20Contribui%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Cr%C3%ADtica%20da%20Economia%20Pol%C3%ADtica.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2018.

MARX, K. Sobre a questão judaica. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARX, K. Selección e introducción de Horacio Tarcus. 2015. Disponível em <<http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/04/Marx-Karl-Antolog%C3%ADa.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. 2018.

MARX, K; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2001.

MELO, P. J. J. A Educação e o Estado Romano. LINHAS–Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura. UDESC, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1331/1140>> Acesso em: 06 de Julho de 2017.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T.H. dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 19 de mar. 2018.

MENEZES, R. A República Velha ou Primeira República (1889 – 1930). S/D Disponível em: <[https://www.academia.edu/9320696/A\\_Rep%C3%ABlica\\_Velha\\_ou\\_Primeira\\_Rep%C3%ABlica\\_1889-1930](https://www.academia.edu/9320696/A_Rep%C3%ABlica_Velha_ou_Primeira_Rep%C3%ABlica_1889-1930)>. Acesso em: 20 de mar. de 2018.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MOURÃO, P. R. Celso Furtado e a questão do patrimonialismo no Brasil. *Revista de Ciência Política*. Vol. 24, n.1, p.54-67, 2015. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/428/281>>. Acesso em: 05 out. 2016.

MUÑOZ PALAFOX, G. H; SILVA, M. V. Dilemas da Relação Teoria/Prática na Construção do Currículo Educacional. *Educação e Filosofia* (online), v.26, p.357-382, 2012. Disponível em: < <http://cev.org.br/biblioteca/dilemas-relacao-teoria-pratica-construcao-curriculo-educacional>> Acesso em: 05 Jul. 2017.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Intervenção Político-Pedagógica: A necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. São Paulo, 2001.

NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, C. A. Democracia: velhas e novas controvérsias. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estudos de Psicologia, 1997. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200005)>.  
Acesso em: 26 Mar. 2017.

NOVACK, G. As origens do materialismo. São Paulo: Sundermann, 2015.

OLIVEIRA, B. I (Org). Democracia no cotidiano escolar. Petrópolis, RJ:DP e Alii; Brasília, DF: Cnpq, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUSA, S. I. M.; BAHIA, M. G.M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. V. de. A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo: O Capitalismo e seu Arrimo Teológico. Disponível em  
< file:///C:/Users/User/Downloads/229-895-1-PB.pdf> Acesso em: 20. Ago. 2017.

OLIVEIRA, S. S. C. K. Escola cidadã em Uberlândia (MG): Trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico no período 2001-2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

OLIVEIRA, S, P. Introdução à sociologia. São Paulo: Ática, 1991.

PALMER, A. Declínio do Império Otomano. São Paulo: Globo Livro, 2013.

PARO, H. V. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, H. V. A teoria do valor em Marx e a Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: Bastos. J. B (org). Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

PAULINO. B. F. A; PEREIRA. W. A educação no Estado Militar (1964 – 1985). Disponível em: < [http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008\\_2/textos/educacao\\_regime.pdf](http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf)>.  
Acesso em: 26 Mar. 2018.

PEDRO, A; LIMA, S. L. de; CARVALHO, Y. de. História do mundo ocidental. São Paulo: Ed. FTD. 2005.

PEDROSO, R. R.A Divisão dos Regimes Políticos em Aristóteles.2015. Disponível em  
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-11042016-123603/pt-br.php>>. Acesso em 26. Abr. 2017.

PERRY. M. Civilização Ocidental: uma história concisa. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fonseca, 2015.

PIERINI. J. A. Democracia dos antigos x democracia dos modernos – uma revisão de literatura. Disponível em  
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/5464>>. 2008. Acesso em: 26. Mar. 2017.

PINHEIRO, M. C.; DAL RI, M. N. Democratização da educação na década de 1980: O Fórum de Educação na Constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986). Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo\\_simposio\\_8\\_749\\_mila\\_pinheiro\\_@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_749_mila_pinheiro_@hotmail.com.pdf)>. Acesso em: 07 de Abr. 2018.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, C. Lênin e a teoria negativa da democracia. Revista MaisValia. N°7. São Paulo: Týkhe, 2010. Disponível em

<[https://carlosprado1985.files.wordpress.com/2015/02/artigo\\_mv-07\\_lenin-democracia.pdf](https://carlosprado1985.files.wordpress.com/2015/02/artigo_mv-07_lenin-democracia.pdf)>. Acesso em: 14. Out. 2017.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. Ditadura Militar, sociedade e educação no Brasil. 2007.

Disponível em:

<[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_08.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_08.pdf)>. Acesso em: 26. Mar. 2018.

RANIERI, N. Teoria do Estado: do Estado de direito ao Estado democrático de direito. Barueri, São Paulo: Manole, 2013.

RETNER, C. A Psicologia sócio-histórica de Vigotsky: aplicações contemporânea: Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REZENDE FILHO, C. B. História econômica geral. São Paulo: Contexto, 1991.

REZENDE, P. A; DIDIER, T. M. Rumos da História: História geral e do Brasil. São Paulo: Atual Editora, 2005.

REZENDE, Zaire. Uberlândia (MG), 01 de maio de 2015. Fontes orais. Gravador (1 hora, 32 minutos e 27 segundos). In: ROMER, C. M. Política de incentivo à leitura no governo Zaire Rezende 1983-1988. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14046/1/PoliticaIncentivoLeitura.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

RICCI, R. Vinte anos de reformas educacionais. In: Revista Ibero americana, nº 31, abril de 2003, 91 a 120 p.

ROMERO, C, M. Política de incentivo à leitura no governo Zaire Rezende 1983 - 1988. 2016. Disponível em

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14046/1/PoliticaIncentivoLeitura.pdf>> Acesso em: 26. Mar. 2018.

ROSA, M. D. G. D. A história da educação através dos textos. 6ª Edição, Brasília: Cultrix, 1978.

ROSA, I. V. de; TABORDA, L. R. do; SILVA, P. R. da. As transformações do Poder Político na Revolução Francesa. Florianópolis, 2011. Disponível em <

<http://petercast.net/wp-content/uploads/2011/07/base.pdf>> Acesso em: 26 Mar. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. A origem da desigualdade entre os homens. Editora: CIA. DAS LETRAS, 2017.

SANFELICE, J. & SAVIANI (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2005

SANTOS, C.M.S; CARDOSO, H. P. Democracia Participativa em Uberlândia. Horizonte científico. P.1-30, número 1, 2007. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/3838/2843>>. Acesso em 02. Jun. 2018.

SAVIANI. D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVATER, F. Os sete pecados capitais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SCHIPANSKI, E. C; PONTOROLO, P. L. História Medieval: Releitura de uma época. Disponível em  
<<http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/389/1/Hist%C3%B3ria%20Medieval%20Releitura%20de%20uma%20%C3%89poca.pdf>>. 2009. Acesso em: 24 Jul. 2017.

SCHNEIDER, O. R. C; NEOTTI, M. A educação na Idade Média. Disponível em  
<<http://www.fernandosantiago.com.br/edumedia.pdf>>. Acesso em: 10 Ago.2017.

SCHUMPETER. J. A. Capitalismo, socialismo e democracia. Rio: Zahar. 1984.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. S.S; SOUZA. O. A. Política Educacional: Do império à República, 2011. Disponível em:  
<[http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/politica\\_educacional\\_no\\_brasil.pdf](http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/politica_educacional_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

SOBOUL, A. A revolução Francesa. São Paulo: Difel. 1974.

SOUZA. A.; R.A pesquisa em políticas educacionais: de que estamos tratando? Disponível em:  
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/6231/4053>>.2006. Acesso em: 27 Set. 2016.

SOUZA C. P. A.; PENHA, N.; SHIMAMOTO, M. V. S. PPP:Trabalho e Alienação: Campo de Confronto ou Naturalização In: LIMA, B. A (Org.). PPP:Participação, gestão e qualidade da educação II. Uberlândia: Assis Editora, 2015.

SOUZA, R. Marx e o Materialismo Histórico. Fonte: Disponível em  
<<https://semanaecopol.files.wordpress.com/2013/01/raylane-marques-sousa-marx-e-o-materialismo-hist%C3%B3rico-gt3.pdf>>. Acesso em:24 Ago. 2017.

SOUZA, J. V. Avanços e recuos na implantação do projeto político- pedagógico em rede de ensino. In: RESENDE,G. M. L.; VEIGA, A. P. I (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, Itamar de. Luzes e sombras da democracia ateniense. R. Farn. Natal, V.2, n.1, p. 149-169, 2002. Disponível em < file:///C:/Users/User/Downloads/68-341-1-PB.pdf> Acesso em: Acesso em:24 jul. 2017.

SOUZA, Vilma aparecida de. Políticas educacionais e gestão democrática do ensino público. 2018. Disponível em < [https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.\\_\\_4\\_.pdf](https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.__4_.pdf)>. Acesso em: 20 Ago, 2018.

SOUZA, Vilma aparecida de. A proposta de democratização da Educação na Rede Municipal de Uberlândia-MG (2001-2004): Limites e possibilidades da democracia na escola pública. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977.

VERNANT, J-P. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 3. ed. São Paulo: Difel, 1986.

VIANA, N. O significado político da Comuna de Paris. 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2011n6p60>>. Acesso em: 30 Set. 2017.

VICENTINO, C. História Geral. São Paulo: Scipione, 2000.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VOLTAIRE. Os pensadores. São Paulo: Abril cultura, 1978.

WEBER, Max. A Reforma Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

WEINMAN, C. O conceito de Iluminismo em Kant e sua implicação com a moralidade e a política. Unoesc & Ciência – ACHS Joaçaba, v.6, n.2, p.201-212, 2015. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/7639>>. 2015. Acesso em: 23 Ago. 2017.

YACOOV, H. Educação democrática: o começo de uma nova história. Tradução Adriano Scandola. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZOTTI. A. S. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. 2004.

Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf)>. Acesso em: 20 de mar. de 2018.

ZOTTI. A. S. O ensino secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n,18, p.29 – 44, 2005. Disponível em:<  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf)>. Acesso em: 20 de Mar. de 2018.