



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

EGIDIANE MICHELOTTO MUZZATTO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A AUTONOMIA EM KANT E FREIRE

ERECHIM

2017

EGIDIANE MICHELOTTO MUZZATTO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A AUTONOMIA EM KANT E FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2017

EGIDIANE MICHELOTTO MUZZATTO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A AUTONOMIA EM KANT E FREIRE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas, defendida em banca examinadora em 18 de dezembro de 2017.

Orientador: Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Aprovado em 18/12/2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – UFFS

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco – UPF

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Prof. Dr. Fábio Francisco Feltrin de Souza – UFFS
Suplente

Erechim/RS, dezembro de 2017.

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Muzzatto, Egidiane Michelotto
Educação para a cidadania: A autonomia em Kant e
Freire/ Egidiane Michelotto Muzzatto. -- 2017.
120 f.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, Erechim,
RS , 2017.

1. Cidadania. 2. Autonomia. 3. Educação. 4. Kant. 5.
Freire. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, STRICTO SENSU, INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
(PPGICH)
RMS 155, Km 72 - Itaipava, Erechim-RS, CEP 97700-970. Fone: (54) 3391-7050
scc.ppgich@uffs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 011/PPGICH-2017

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete, às quinze horas, na sala 301 do Bloco A - *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **Egidiane Michelotto Muzzatto**, intitulada: **“Educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire”**, a Banca Examinadora, composta pelos professores: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (Orientador/presidente – UFFS), Prof. Dra. Adriana Salete Loss (Membro titular interno – UFFS) e Prof. Dra. Cláudio Almir Dalbosco (Membro titular externo – UFFS). O professor Presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que em até trinta minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por (X) aprovar () reprovar o trabalho, atribuindo-lhe a seguinte nota final*: 9,0. Observações: A BANCA DEVE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO OS PARÁGRAFOS.

A Banca também orientou que no prazo de 15 dias seja entregue a versão final do trabalho de dissertação à Secretaria de Pós-Graduação. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

Erechim/RS, 18 de dezembro de 2017.

Egidiane Michelotto Muzzatto

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Prof. Dra. Adriana Salete Loss

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

*Tabela de equivalência notas/conceitos: A: 9,0 a 10 B: 8,0 a 8,9 C: 7,0 a 7,9 R: inferior a 7,0

SOU GRATA

Àqueles que souberam compreender meus momentos de dificuldades, cansaço, ausência de presença...

Aos meus pais e familiares, pelo apoio permanente, pelas xícaras de chá oferecidas e pelos abraços silenciosos que falavam ao coração;

Às crianças da minha vida, Bernardo e Vicenza, que me inspiram e fortalecem meu desejo de garantir um amanhã melhor pela educação;

Aos meus colegas de profissão e aos alunos e alunas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gina Guagnini, de Muitos Capões, Rio Grande do Sul, por ensinarem-me a ser professora sonhadora, que acredita fielmente que a educação é o caminho para a mudança e, principalmente, por acreditarem em mim e demonstrarem isso por meio de palavras e atitudes;

Aos queridos Daíse, Katilene, Camila e Diogo, meus verdadeiros amigos que fazem da minha jornada uma viagem inesquecível;

Às estimadas colegas Edina e Larissa pela presença amiga tão marcante em meus dias no mestrado;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, em especial ao inspirador professor Thiago Ingrassia Pereira, pela orientação, compreensão, segurança, presença, amizade e ensinamentos;

Ao sempre lembrado professor Rodrigo Saballa de Carvalho, pelas valiosas contribuições, amizade e presença terna e marcante, mesmo na distância;

Ao professor Rodrigo Manoel Dias da Silva por acolher-me e acreditar em mim antes mesmo de conhecer-me;

Aos professores Adriana Loss e Cláudio Almir Dalbosco, pelas fundamentais contribuições na construção deste trabalho;

Sem vocês não haveria como chegar à conclusão desta etapa.

Que a vida lhes devolva tudo o que fizeram por mim.

A Deus e a vocês, minha verdadeira gratidão.

[...]

Não importa que doa:
é tempo de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Para os que virão - Thiago de Mello

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo propor uma alternativa de educação para a cidadania e autonomia na contemporaneidade a partir das teorias educacionais de Immanuel Kant (1724 – 1804) e Paulo Freire (1921 - 1997). Parte-se do pressuposto de que, para haver condições igualitárias de vida é necessário que a sociedade seja composta por indivíduos esclarecidos, críticos e ativos. Para tanto, há de investir-se na educação humana alicerçada na compreensão e exercício da autonomia. Sem autonomia não há promoção humana, mas heteronomia, opressão e passividade. Nesse sentido, situados em contextos físico e cronológico distintos, um no séc. XVIII outro no séc. XX, Kant e Freire partem do princípio de que a educação é instrumento necessário para o desenvolvimento humano e que esta se dá continuamente, ao longo da vida, nas áreas teórica e prática. Kant concluiu que o ser humano não nasce moral, mas torna-se moral. Dessa maneira, a instrução visa promover o uso adequado da razão, compreendida como superior aos instintos. Deste modo, agindo de maneira autônoma externa e internamente o indivíduo tornar-se livre, alcança o esclarecimento. Engajado nos movimentos sociais, Freire desenvolveu um arquétipo pedagógico que concebe a pessoa humana em sua totalidade, inserida em um contexto espacial, cultural e temporal. A educação é, nesse sentido, uma ação para e com o social, político e antropológico. Dessa maneira, compete à educação preparar os indivíduos para lerem concretamente o mundo, compreendendo a dinâmica das relações, sinalizando situações de heteronomia e protagonizando mudanças na conjuntura pessoal e coletiva. Os aspectos defendidos por Kant e Freire fornecem elementos para uma educação para a contemporaneidade. Sabe-se que o cidadão deste século diferencia-se do cidadão do final do séc. XX. Dessa maneira, a educação também precisa ser diferente. Não basta ensinar a técnica, há de educar para a concretude da vida, agregando à formação valores éticos, estéticos e morais. Assim, espera-se um indivíduo preparado para viver em totalidade - pessoal e social. Deste modo, um indivíduo apto para os desafios: um cidadão. Diante disso, a proposta para este início de século é a educação para a cidadania democrática. Entendida como um sistema educacional que forma para a integralidade da vida é desenvolvida sobre três pontos fundamentais a ser considerados nos currículos escolares: a cidadania universal, o pensamento crítico e a imaginação narrativa (NUSSBAUM, 2015). Para tanto, além dos principais pensadores, os seguintes autores são tomados como referências: Rousseau (1999), Canivez (1991), Carvalho (2008), Covre-Manzini (1991), Dalbosco (2011), Dubet (2011), Flickinger (2004), Giddens (2002), Hall (2003), Marshall (1967), Nodari (2011), Palma Filho (1998), Reale e Antiseri (2004), Romanelli (1999), Zatti (2007) e Nussbaum (2015). Nesse sentido, com base metodológica na hermenêutica gadameriana, essa dissertação preocupa-se em tratar dos aspectos históricos da cidadania, autonomia e educação; da filosofia educacional kantiana e da pedagogia freireana; e, por fim, da possibilidade para o enfrentamento dos desafios deste tempo: uma educação para a cidadania democrática.

Palavras-chave: Cidadania. Autonomia. Educação. Kant. Freire.

ABSTRACT

The objective of this study is to propose an alternative of education for citizenship and autonomy in contemporaneity from educational theories of Immanuel Kant (1724 – 1804) and Paulo Freire (1921 – 1997). Based on the assumption that, for having equal living conditions, it's necessary that society is composed by enlightened, critic and active individuals. For this reason, human education must be invested in, based on the understanding and exercise of autonomy. Without autonomy there is no human promotion, but rather heteronomy, oppression and passivity. This way, situated on different physical and chronological contexts, one in the 18th and the other in the 20th centuries, Kant and Freire understand that education is a necessary instrument for human development and it happens continuously, throughout life, in theoretic and practical areas. Kant concluded that human beings aren't born moral, but become moral. In doing so, instruction aims to promote the adequate use of reason, understood as superior to instincts. Thereby, acting in an autonomous manner both external and internally, the individual becomes free, achieves enlightenment. Engaged in social movements, Freire developed a pedagogical archetype that conceives the human person in its totality, inserted in a spatial, cultural and temporal context. Education is, therefore, an activity towards and together with the social, political and anthropological. Thus, education's function is to prepare individuals to concretely read the world, understanding the dynamic of relations, indicating situations of heteronomy, bringing changes to personal and collective conjunctures. The aspects defended by Kant and Freire provide elements for an education for contemporaneity. It is known that this century's citizen differs from the citizen of the late 20th Century. Thus, education also has to be different. Teaching technics is not enough, there must be education for the concreteness of life, aggregating ethical, esthetic and moral values to formation. Therefore, an able individual for challenges: a citizen. As a result, the proposal for this century's beginning is the education towards democratic citizenship. Understood as an educational system that prepares for life's integrality, it is developed based on three fundamental points in academic curriculums: universal citizenship, critical thinking and narrative imagination (NUSSBAUM, 2015). Therefore, besides the main thinkers, the following authors are taken as references: Rousseau (1999), Canivez (1991), Carvalho (2008), Covre-Manzini (1991), Dalbosco (2011), Dubet (2011), Flickinger (2004), Giddens (2002), Hall (2003), Marshall (1967), Nodari (2011), Palma Filho (1998), Reale e Antiseri (2004), Romanelli (1999), Zatti (2007) e Nussbaum (2015). This way, methodologically based on Gadamerian hermeneutics, this thesis aims on approaching the historical aspects of citizenship, autonomy and education; of Kantian educational philosophy and Freirean pedagogy; and lastly, the possibility of facing the challenges of this time: an education for democratic citizenship.

Key words: Citizenship. Autonomy. Education. Kant. Freire.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 QUE EDUCAÇÃO? QUE CIDADANIA?	17
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2.2. DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA A RECONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE	21
2.3 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	24
2.4 FINALMENTE: POR QUE EDUCAR PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA?	27
2.5 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A EDUCAÇÃO	33
2.5.1 Hermenêutica: Características e fundamentações	34
2.5.2 Reflexões acerca da hermenêutica gadameriana.....	37
3 AUTONOMIA E CIDADANIA: SIGNIFICADOS E INFLUÊNCIAS	40
3.1 AUTONOMIA: ORIGEM E SIGNIFICADOS	40
3.2 CIDADANIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	41
3.2.1 Cidadania em solo brasileiro.....	46
3.2.2 A relação entre cidadania e democracia.....	47
4 CONTEXTO TEÓRICO E HISTÓRICO DE IMMANUEL KANT: INFLUÊNCIAS E LEGADO.....	49
4.1 MODERNIDADE E ILUMINISMO	49
4.2 ROUSSEAU: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA	53
4.2.1 A influência do conceito de autonomia de Rousseau na Filosofia Kantiana	60
4.3 VIDA, OBRA E OS DESENVOLVIMENTOS DO PENSAMENTO KANTIANO	62
4.3.1 Kant: Contexto e obras	62
4.3.2 Kant e o problema do conhecimento	63
4.3.3 Kant e a moral	65
4.4 DA FORMAÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO E AUTÔNOMO EM IMMANUEL KANT	70
4.4.1 Educação, cidadania e autonomia em Kant.....	70
5 VIDA, OBRA E OS DESENVOLVIMENTOS DO PENSAMENTO DE FREIRE	74
5.1 PAULO FREIRE: CONTEXTO E LEGADO.....	74
5.2 O DIÁLOGO COMO MEIO PARA A AUTONOMIA.....	76

5.3 EDUCAÇÃO, LIBERDADE E AUTONOMIA	79
5.4 CONSCIENTIZAÇÃO, AUTONOMIA E CIDADANIA	82
5.5 A ÉTICA NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE FREIRE	85
5.6 CENÁRIOS DE HETERONOMIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	88
6 CIDADANIA E SOCIEDADE DO SÉCULO XXI: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS.....	91
6.1 POR UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA	98
6.1.2 Pensamento crítico	102
6.1.3 Cidadãos do mundo.....	105
6.1.4 Imaginação narrativa.....	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Sócrates postulou que uma vida sem reflexão não merece ser vivida. Entre os ensinamentos do filósofo, essa frase tem grande efeito para justificar este estudo. Como a expressão sugere, compreende-se que a existência humana deve possuir princípios, valores e ações fundamentados, na qual discursos e teoria tornem-se plenos pela prática. Assim, um indivíduo racional consciente de seu papel diante da história torna-se cidadão. Todavia, ser cidadão é colocar-se; inserir-se; fazer parte da comunidade e dos demais espaços em que está. Ser e estar em seus variados modos.

Nesse sentido, esta pesquisa é parte de um estudo que compreende a necessidade de, especialmente, no atual momento histórico brasileiro, preocupar-se com aquilo que importa; com aquilo que é urgente resgatar: o compromisso com as vidas e com a sobrevivência da democracia. Ao compreender as variantes e significados que permeiam os contextos políticos, sociais e culturais, pode-se constatar e propor ações a fim de facilitar os processos humanos. Embora não existam soluções mágicas que se possam indicar, levantar suspeitas sobre o que está posto já é avançar, e a isso este trabalho propõe-se a realizar.

Diante disso, acredita-se que é preciso construir a própria história, a qual estará envolta pelas histórias de tantos outros e outras e, que, em algum ponto, deverão unir-se a fim de pensar a parcela comum a todos. Formá-la com criticidade, criatividade, prudência, liberdade e responsabilidade é tarefa de todo ser racional. A vida de homens e mulheres, permeada por tantas outras formas de vida, carece de sentido, planejamento, poesia e política, precisa, enfim, de formação até o último dia. Assim, esta dissertação tem como objeto fundamental a tríplice educação-cidadania-autonomia. Observa-se que os debates a respeito da educação para a cidadania, tendo como ingrediente essencial a autonomia, estão em voga e a isso pretende-se juntar esta pesquisa. Nesse sentido, este estudo visa contribuir com a academia, mas, especialmente, ir além, chegar à vida prática daqueles e daquelas que são parte do povo que trabalha, vota, reclama direitos e cumpre deveres. É com estes e estas que ousa-se pensar uma educação que não faça robôs, mas garanta a ação individual e autônoma com vistas ao todo.

Ao lançar um olhar sobre a história da humanidade e da educação, dois autores foram eleitos para compor esta trama: o iluminista Immanuel Kant e o contemporâneo Paulo Freire. A razão que levou a essas escolhas é a seguinte: Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo que marcou a história da moral, da política e da educação, ao pensar a noção de autonomia na

modernidade, vinculando-a aos processos educacionais, à liberdade, dignidade e respeito – ideias centrais de seu legado e desta pesquisa. Numa de suas obras, Kant, celeberrimamente, sintetizou as questões que acompanham a humanidade desde o princípio: Que posso saber? (teoria do conhecimento); Que devo fazer? (teoria do agir ético); Que me é permitido esperar? (filosofia da religião); Que é o homem? (antropologia filosófica) (CRP, A804-8055/B832-833)¹. Os questionamentos kantianos tornaram-se amplamente conhecidos no universo da epistemologia e, a partir deles, destacam-se dois aspectos importantes quando pensados em termos antropológicos: a) o sujeito é um ser que há de buscar a perfeição por meio de sua própria ação (NODARI, 2007). Isso significa que o ser está em permanente fazer-se, construir-se. Nesse ponto, apesar do tempo e do espaço distintos e de não ter citado em seus escritos as ideias kantianas, Paulo Freire (1921-1997) também exprime em sua pedagogia esta noção: enquanto humano, o sujeito constitui-se como ser inacabado² que reconhece sua condição e, sendo consciente do inacabamento pode ir além. Conforme Oliveira (1995, p.93), o ser humano é “ontologicamente aberto, isto é, não está estabelecido de antemão, [...] seu comportamento não está previamente determinado a partir dos instintos; antes, a abertura que caracteriza sua vida significa que ele deve dar orientação fundamental a seus impulsos”. Assim, entende-se que o sujeito tem a tarefa de buscar-se, constituir-se ao longo de seus dias, fazendo uso de sua razão; b) o sujeito não está sozinho, faz-se nas relações com o mundo que o cerca. Dessa maneira, existir não significa dispor de tudo e todos conforme convier. Ao contrário, o sujeito compreende-se como ser que se concretiza nas relações que constitui (NODARI, 2007).

Posto isso, a pergunta central que permeia este estudo é: De que forma as teorias educacionais kantiana e freireana podem fornecer elementos a uma proposta de educação para a cidadania e autonomia na contemporaneidade? Para tanto, nas teorias kantiana e freireana serão buscados subsídios referentes à educação para a autonomia que contribuem à cidadania na contemporaneidade, buscando responder as seguintes questões: O que é autonomia pedagógica em Kant e Freire? No que se aproximam e se diferenciam? Qual é o acréscimo da pedagogia freireana para o contexto educacional brasileiro em relação à pedagogia kantiana? Noutras palavras, por que, sobre determinados aspectos, Freire torna-se mais interessante à

¹ Adotar-se-á as siglas usuais das obras de Kant: *Crítica da Razão Pura* (CRP), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (FMC), *Crítica da Razão Prática* (CRPr) e *Metafísica dos Costumes* (MS).

² Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2012), Freire assinala que o homem por ser histórico e diferente dos animais, tem consciência de sua inconclusão, onde completa que “aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isso é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm” (p. 83-84).

questão educacional brasileira do que Kant? Nesse sentido, no centro do debate está a importância de se pensar a educação para a cidadania. Ou seja, pretende-se refletir sobre a conjuntura da educação e cidadania, especialmente, dentro do limite histórico e no espaço brasileiro. Feito isso, a partir dos pensadores que amparam este estudo, serão propostas alternativas para a educação cidadã, com foco na educação escolar. Dessa maneira, os capítulos estão ordenados e contemplam os seguintes aspectos:

O capítulo inicial, intitulado “Que educação? Que cidadania?”, tem o objetivo de apresentar o contexto histórico e social da pesquisadora, ampliar a análise sobre o objeto de pesquisa e destacar as razões que justificam a existência deste trabalho no debate pedagógico contemporâneo, bem como, sobre qual noção de autonomia este trabalho está construído. Na sequência, é traçado um panorama histórico da educação no Brasil e a legislação que trata do tema. Finalmente, chega-se à metodologia utilizada nesta pesquisa: hermenêutica gadameriana. A fim de esclarecer qual a relação entre hermenêutica e educação e por qual razão esse método de pesquisa foi escolhido para compor o estudo, são explanados aspectos históricos, conceituais e características específicas da hermenêutica.

No capítulo posterior, “Autonomia e cidadania: significados e influências”, está demonstrada a maneira como as noções de autonomia e cidadania foram constituídas ao longo da história. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em autores como: Carvalho (2008), Blackburn (1997), Covre-Manzini (1991), Lima (2009), Marshall (1967), Benincá (2011), Zatti (2007), entre outros. A autonomia está exposta em sua origem e nas visões de filósofos como Platão e Aristóteles. No que se refere à cidadania, foram visitados os períodos antigo, médio, moderno e contemporâneo, da Grécia ao Brasil, além de problematizar a relação entre cidadania e democracia.

O quarto capítulo é destinado a Immanuel Kant. Para tanto, inicia-se com o resgate acerca de elementos que constituíram seu pensamento: o iluminismo e a pedagogia do genebrino Jean-Jacques Rousseau, em especial, a noção de autonomia, posteriormente, ampliada por Kant. Nesse sentido, a fim de explanar as ideias expostas pelo filósofo de Königsberg, decidiu-se por expor parte de sua teoria sobre o conhecimento. Embora não haja relação direta com o tema desta pesquisa, essa escolha se deu visando privilegiar possíveis leitores que desconheçam a filosofia kantiana, facilitando a compreensão panorâmica sobre o pensador. Obviamente, os textos seguintes têm como alvo explicitar a construção do complexo de ideias kantianas a respeito da autonomia e da educação. Para Kant, superar as variadas formas de heteronomia e promover a razão, sair da menoridade e encaminhar-se à emancipação/esclarecimento (*aufklärung*) e liberdade, compreendida como autodeterminação,

é o ideal de toda pessoa racional; para tanto, a educação é ingrediente fundamental nesse processo. Os textos referenciais utilizados para a construção deste capítulo são: *À paz perpétua e outros opúsculos*, *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática*, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*) e *Sobre a Pedagogia*.

O capítulo quinto dedica-se a Paulo Freire. Estando em contextos temporais e espaciais, em muitos aspectos a teoria freireana, em torno da educação, se encontra com a proposta kantiana. Freire formulou uma proposta para a educação que busca transformar o educando em sujeito, a partir da promoção da autonomia (ZATTI, 2017). O método de alfabetização vai além da leitura literal; a proposta de Freire é que, por meio da educação, a tomada de consciência sobre si e sobre a realidade em que está inserido, especialmente nos espaços políticos e sociais, aconteça. A partir da conscientização a transformação social pode acontecer. Em Freire, libertar-se das heteronomias contemporâneas (impostas pela ordem sócio-econômica-educacional) é condição para a autonomia (ZATTI, 2017). Este capítulo está construído a partir das seguintes obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança*, *Educação como prática da liberdade* e *Educação e Mudança*.

Finalmente, o último capítulo, “Cidadania e sociedade do século XXI: o que temos e o que queremos”, é a culminância deste estudo. Dessa maneira, desenha-se um panorama sobre a sociedade e a educação contemporânea e lançam-se possibilidades para a cidadania. O arquétipo almejado – no qual se compreende que há uma alternativa para aplicar Kant e Freire na atualidade – é a educação para a Cidadania Democrática, cuja noção está ampliada neste capítulo. Para tratar do debate contemporâneo, foram utilizados ensaios apresentados por autores como: Dubet (2011), Laval (2003), Bauman (1999), Touraine (2005), Silva e Pereira (2016), Reis (1997), entre outros. No que se refere à Cidadania Democrática, a principal influência é da professora de Filosofia e Direito da Universidade de Chicago, Martha Nussbaum (2015); paralelamente, segue-se com Dalbosco (2015) e outros estudiosos que vêm se debruçando em pensar a educação e a cidadania na atualidade.

Esta investigação, mais do que uma etapa necessária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, é a busca de conhecimento no universo da filosofia e da educação, a fim de organizar elementos que deem respostas às necessidades deste tempo, que auxiliem a pensar uma formação eficaz, cujas condições facilitem os seres humanos a ter coragem e determinação em assumir-se como único responsável pela realização de seus projetos, pela conquista e permanência da vida digna a todas as pessoas, sendo, enfim, como postulou Freire, sujeitos da história.

Registra-se, uma vez mais, que a pretensão desta dissertação não é lançar um manual prático para orientar a educação para a vida em sociedade visando à autonomia. O que se almeja é lançar ao debate os aspectos que compõe a trama da existência e carecem reflexão: as relações humanas, a organização entre os membros de uma sociedade, a cultura, a formação, a ação coerente entre teoria e prática e, principalmente, as possibilidades do sujeito no enfrentamento ativo, responsável e crítico da vida na contemporaneidade.

2 QUE EDUCAÇÃO? QUE CIDADANIA?

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

PAULO FREIRE

Neste capítulo, o contexto histórico e social da pesquisadora é apresentado a fim de, junto a outras razões, justificar a escolha do objeto de pesquisa, bem como a importância deste trabalho no debate pedagógico contemporâneo. Na sequência, registra-se que são apresentados aspectos vinculados na relação educação-autonomia-cidadania; nesse ponto, o olhar volta-se, especialmente, para a legislação brasileira. Ademais, aborda-se qual noção de autonomia este trabalho está embasado e, finalmente, como esta pesquisa se deu em termos metodológicos.

Inicialmente, gostaria de esclarecer do lugar que falo. Falo do lugar da professora de filosofia por opção. Do lugar daqueles que acreditam que a educação é o melhor caminho para a humanização. Uno-me aos que compreendem que antes do cidadão vem o ser humano, e que são muitos os caminhos a serem trilhados para chegarmos ao esperado *cidadão*. Junto minha voz aos que acreditam que a ação consciente passa pela educação, agindo como incentivadora da conexão da pessoa humana ao transcendente, sem cegá-la ou paralisá-la, mas motivando-a a conceber-se e enxergar-se como parte do todo, vida entre tantas formas de vida, que constrói sua própria história em comunhão a outras. Falo como quem acredita ser fundamental colocar-se, diariamente, a serviço da realização dos sonhos, cultivando ideais altruístas que visem promover também aqueles próximos a nós. Falo como quem cresceu testemunhando a trajetória de um avô sindicalista que lutava e falava sobre direitos e mobilização organizada. Estou ao lado daqueles que acreditam que a consciência crítica é transformadora e, que junto à ação concreta, tende a minimizar as formas de exclusão, opressão, desigualdade e injustiça.

É desse lugar da professora que observa os rumos que a educação tem tomado nos últimos anos que decidi por este trabalho e que, junto a outros pensadores, compreende que na teoria e nos documentos oficiais para a educação contemporânea, bem como, nos diálogos de educadores e alunos, a educação para a cidadania é um tema aceito sem muita reflexão;

porém, na prática, há muitas lacunas que inviabilizam os resultados esperados. Aliás, quais são os resultados esperados? De que forma se daria essa educação para a cidadania? Quando falamos em educar para a cidadania, de qual educação estamos falando? E de que cidadania? Educação e cidadania são conceitos unívocos? O problema não são os conceitos, aparentemente esclarecidos, mas na implementação, no método pedagógico (PALMA FILHO, 1998; TAVARES, 2016). Na medida em que nos desafiamos a pensar numa educação para a cidadania é preciso explicitar, antes, de que educação e de qual cidadania estamos tratando.

Essa questão tem relevância, pois a educação é teleológica – todo ensino tem um objetivo. No caso de educar para a cidadania, a educação não é vazia, genérica: está a serviço de um determinado tipo de cidadania que serve os poderes econômico e social (PALMA FILHO, 1998; TAVARES, 2016). Essa cidadania pode ser construída de duas maneiras: voltada à formação de sujeitos conformados, submissos e passivos, ou conforme se desenvolver o processo educacional na relação professor-aluno-conhecimento na promoção da pessoa humana, favorecendo o desenvolvimento intelectual, aumentando a compreensão acerca de si e da realidade social e natural onde vive, atuando ativamente e de forma não coercitiva, contribuindo, enfim, para a formação de sujeitos críticos e reflexivos (PALMA FILHO, 1998; TAVARES, 2016).

Ações políticas não são neutras. Elas têm um objetivo final, um resultado a atingir, a construir. A educação, apesar da tecnicidade conferida por muitos profissionais, também é uma ação política e, portanto, não é neutra. Quando a escola elege objetivos, métodos, conteúdos, e seleciona critérios de avaliação, está escolhendo por um determinado projeto educacional (PALMA FILHO, 1998; TAVARES, 2016) que jamais poderá ser considerado neutro em relação à cidadania. Sobre esse aspecto, contribui Manuel Monteiro (2012):

Do mesmo modo que a cidadania não se esgota na forma jurídico-política que lhe esteja adstrita ou nas intenções legislativas que a propósito dela se manifestam, também o seu alcance está, ou pode estar, sujeito a constantes mutações políticas. Mutações que contribuem para uma natureza sempre subjetiva dos conceitos (de cidadão e de cidadania), principalmente pela sua inseparável dependência de épocas, de regimes políticos, de maiorias parlamentares ou governamentais e até de pressões sociais ou culturais. Nestes termos se definir o que ‘cabe’ no estatuto de um cidadão, ou dos cidadãos, é tarefa que ao longo dos tempos se mostrou inacabada, também indicar o que há de ser a Educação para a Cidadania, ou uma Educação para a Cidadania, será missão nunca totalmente concluída (MONTEIRO, 2012, p. 194).

O processo educacional tem se modificado ao longo do tempo, assim como a noção de cidadania. Se na Grécia, cidadão livre é aquele homem que participa das decisões políticas; nos séculos XVIII e XIX, quando edificado o Estado-nação com base na cidadania, a

educação tornou-se fundamental na construção da nacionalidade (PALMA FILHO, 1998; TAVARES, 2016). Com o capitalismo e o desenvolvimento da administração científica, no séc. XX a educação perde seu conteúdo político. Como lembra Tavares (2016, p. 394), “não se fala mais em educação democrática ou autoritária; há apenas a educação, que deve ser, eficaz e eficientemente, fornecida a crianças e jovens”. Com a racionalidade científica, a escola ganha ares de campo tecnicista: logo, administrar documentos e conflitos, organizar planos de aulas e conteúdos curriculares, deixam de ser atividades de caráter político e tornam-se apenas questões técnicas (PALMA FILHO, 1998; TAVARES, 2016). Assim, a ação passa a tornar-se segmentada da reflexão – “é o ‘fordismo’ na sala de aula” (PALMA FILHO, 1998, p. 3).

A partir da segunda metade do século XX, a cidadania foi resgatada pela educação. Reinserida no mundo contemporâneo, a cidadania ganhou ares de indispensável para a construção de uma sociabilidade fundamentada nos direitos básicos da pessoa humana (PALMA FILHO, 1998). Dessa maneira, a educação como tarefa indispensável à socialização só será de qualidade se educar para a cidadania. Mais uma vez, cabe dizer que há registros predominantes em documentos, falas de professores e governantes a respeito da noção de cidadania, o que não se tem clareza é sobre o tipo de cidadania que se almeja.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É fundamental para compreender a relação existente entre cidadania e educação brasileira, voltar-se ao berço e expansão da educação no país. Nesse sentido, ocupa-se de apresentar aspectos históricos tendo como referências Palma Filho (1998), Oliveira (2004), Romanelli (1999), Tavares (2016), entre outros.

Sob a inspiração da Contrarreforma, em 1549, a tradição clássica desembarca no Brasil junto à Ordem dos Jesuítas, determinando uma educação e cidadania que perpassaram os séculos e refletem ainda na contemporaneidade. Por meio da catequização indígena e pela educação da elite dominadora, o Brasil foi sendo traçado. Como estratégia para difundir a fé e educar a classe abastada foi criado um sistema educacional que fornecia, aos membros da elite dominante, uma educação clássica e humanista conforme o ideal europeu da época (XAVIER, 1980 apud OLIVEIRA, 2004).

A educação jesuítica reproduziu no Brasil o modelo apreciado na Idade Média, “com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à

rígida ordenação social, avesso ao livre exame à experimentação” (OLIVEIRA, 2004, p. 946), seguindo assim, em via contrária à formação para a criticidade, expansão de horizontes por meio do conhecimento, igualdade, solidariedade e organização social. Cabe destacar que, naquele período, os índios eram considerados bárbaros e os africanos – trazidos à força – eram propriedade, portanto, escravos (CURY, 2014). Na perspectiva do autor, a decorrência disso foi que a educação escolar não era compreendida como relevante a eles, os quais eram destinados à doutrinação ou à catequese (CURY, 2014). Dessa maneira, ler e escrever eram privilégio daqueles não considerados mão de obra. As demais populações eram concebidas inferiores, e a elas cabia apenas ouvir a “verdade” que lhes era relevada (TAVARES, 2016).

A reforma pombalina, realizada em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Mello – o Marquês de Pombal – extinguiu o sistema (OLIVEIRA, 2004) educacional quando expulsou a Companhia de Jesus do Vice-Reinado do Brasil. A reforma pombalina teve o objetivo de promover a abertura do ensino às ciências experimentais, buscando, assim, um número maior de interessados na academia. Segundo Carvalho (1980 apud OLIVEIRA, 2004),

Os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais – a física, a química a zoologia, a botânica, a minerologia [...]. O iluminismo atingia Portugal, finalmente. (CARVALHO, 1980, apud OLIVEIRA, 2004, p. 947).

Se havia movimentação em Portugal resultante do Iluminismo, o Brasil continuava distante. Foram 13 anos entre a expulsão até as primeiras providências de substituição dos educadores jesuítas (OLIVEIRA, 2004). Durante esse tempo, a estrutura administrativa do ensino jesuítico foi modificada: a uniformidade da ação pedagógica foi substituída pela diversificação das disciplinas isoladas. Assim, conforme Oliveira (2004, p. 947), “o Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina”.

O mesmo autor aponta que, com a chegada da família real e da corte portuguesa ao Brasil em 1808, o cenário cultural começou a mudar, especialmente, com as seguintes criações: Museu Real, Jardim Botânico, Biblioteca Pública e Imprensa Régia. No que se refere ao setor educacional, registra-se a criação dos primeiros cursos superiores, sendo: a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (transformada em Escola Militar de Aplicação). Na área da saúde destacam-se os cursos médico-cirúrgicos na Bahia e no Rio de

Janeiro. Essas instituições de ensino foram relevantes ao processo educacional brasileiro, apesar de, inicialmente, conter aulas avulsas e conteúdo prático (OLIVEIRA, 2004).

O Ato Adicional do Imperador, em 1834, concedeu certa autonomia às Províncias, descentralizando a administração. A estas foi conferido o direito de legislar sobre a instrução pública, promovendo acordos próprios, excluindo os de níveis superiores, possibilitando, assim, uma dualidade de sistemas com a superposição de poderes (provincial e central) relativos ao ensino primário e secundário (OLIVEIRA, 2004). Coube ao poder central promover e regulamentar a educação no Rio de Janeiro e a educação de nível superior em todo o Império. Regulamentar e promover a educação primária e média em suas jurisdições tornou-se incumbência das Províncias (ROMANELLI, 1999). Destaca Oliveira (2004) que, em síntese, o ensino secundário foi assumido pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja, e o ensino primário, uma vez mais, ficou abandonado.

Quando findado o Império, o cenário demonstrava poucas escolas primárias, liceus provinciais nas capitais, colégios particulares em grandes centros, poucos cursos normais e os cursos superiores – que contribuía com o projeto elitista formando administradores, políticos, advogados e jornalistas – “acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial” (OLIVEIRA, 2004, p. 949). Dessa maneira, como sinaliza Carvalho (1980), a educação brasileira imperial era a marca característica da elite política, sendo isto sinalizado pelas alarmantes discrepâncias na conjuntura da elite e da população.

2.2. DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA A RECONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE

A primeira Constituição da República, de 1891, instituiu o sistema federativo de governo e, conseqüentemente, a descentralização do ensino. O artigo 35, itens 3.º e 4.º, garantiu à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário no Distrito Federal, enquanto que, aos estados cabia prover e legislar acerca da educação primária – que ia das escolas normais de nível médio para moças até às técnicas para rapazes (CARVALHO, 1980). Conforme Oliveira, (2004), na transição do império para a república, com a adesão de parte da elite intelectual ao liberalismo burguês, a educação recebeu a missão de restaurar a sociedade. Todavia, o que se tornou evidente foi que o sistema educacional adotado consagrava o modelo dual do regime anterior, sinalizando um novo abismo entre a educação

dominante (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (primária e profissional).

Não demorou para que a instituição escola, fundamentada no modelo de dualidade social, começasse a ser desmantelada pela expansão e diversidade das camadas sociais. No que se referem às políticas públicas, muitas foram as tentativas de reforma por parte do governo central. Registra Oliveira (2004) que a primeira tentativa partiu do então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, e tinha como objetivos: substituir o currículo acadêmico por um currículo enciclopédico (incluindo disciplinas científicas); o ensino seriado; maior organização dos níveis escolares; e, finalmente, a criação do *Pedagogium*, que consistia num centro de aprimoramento do magistério. Porém, a falta de uma estrutura institucional e de apoio político da elite impediu sua execução.

Os anos seguintes foram marcados por diversas intervenções governamentais, sendo retratadas pela Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, de 1911, que suprimiu o caráter oficial do ensino, concedendo total autonomia e liberdade aos estabelecimentos; pela reforma Carlos Maximiliano que reoficializou o ensino e regulamentou o ingresso nas escolas superiores; pela reforma Rocha Vaz, de 1925, que foi a tentativa de instituir novas regulamentações para o ensino, cujo mérito foi tentar estabelecer um acordo entre a União e os estados a fim de promover a educação primária e a eliminação dos exames probatórios (OLIVEIRA, 2004).

Essas reformas representaram posições políticas isoladas, não sendo orientadas por um plano nacional de educação e acabaram, assim, perpetuando o modelo educacional do período colonial. Com isso, observa-se que os primeiros anos da República foram de atuação difusa: “ao mesmo tempo em que validou um arranjo político em favor de uma parte da elite, produziu um imediato ressurgimento das propostas para a adequação da estrutura educacional aos desígnios de uma nova ordem ‘democrática’ em implantação” (OLIVEIRA, 2004, p. 950).

Diante disso, observa-se que os últimos oitenta anos da história educacional brasileira foram dedicados à preparação de recursos humanos e ao treinamento, concepção que se difundiu pelas décadas de 30 e 40 (PALMA FILHO, 1998). Nesse período, o projeto educacional reforçava a existência de dois modelos de cidadania, sendo um voltado às elites e outro às massas. Assim, a Constituição de 1937 foi explícita ao restringir o dever do Estado à educação apenas “ao terreno da escolarização vocacional, ou seja, treinamento de mão-de-obra” (PALMA FILHO, 1998, p. 117).

A partir de 1945, com a queda do Estado Novo e a consequente redemocratização do país, a noção de organização corporativa da sociedade dá espaço à visão liberal que busca restaurar a cidadania política formal, processo que será interrompido com o golpe militar de

1964 (PALMA FILHO, 1998). Ressalta Palma Filho (1998) que a partir da década de 70, o regime militar reorganizou as funções educacionais desempenhadas durante o governo Vargas, dando ênfase à formação de recursos humanos para o setor produtivo. Assim, a reforma educacional de 1971 (Lei Federal n. 5692, de 11 de agosto de 1971) teve o propósito de restaurar a supremacia da formação técnica-profissional. Salienta Demo (1993 apud PALMA FILHO, 1998), que ao ensino cabia ainda reproduzir os conhecimentos sociais. Sobre este aspecto, trazendo as questões da cidadania, Palma Filho (1998) assinala:

Correndo o risco de sermos esquemático e reducionistas, poderíamos afirmar que a cidadania tutelada e a cidadania assistida, para ficarmos com a terminologia de Demo, encaram a educação como processo de preparação de recursos humanos, isto é, de treinamento, ao enfatizar o aspecto reprodutor, alcançando para um segundo plano o caráter transformador que a educação possa vir a desempenhar no processo de formação de crianças e adolescentes (PALMA FILHO, 1998, p. 117).

O período entre 1946 e 1961 foi marcado pela elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob a forma de lei (CURY, 2014). Inicialmente, os debates tinham como questão a centralização versus a descentralização, enquanto que os anos seguintes, entre 1959 e 1961, as discussões versavam quanto à dicotomia do ensino: público e primado (TAVARES, 2016). Com a Lei 4.024/61, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino foram confirmadas, porém, com o golpe de 1964 e a instauração do regime militar, a cidadania novamente perdeu força e acou-se.

Historicamente, observa-se que a questão da cidadania teve avanços e recuos. Sintetizando, no Brasil Colônia a cidadania sequer existia; afinal, é inconcebível pensar em cidadania quando existe dualidade social: classe dominadora e classe dominada, excluída. No período imperial, apesar da estrutura colonial manter-se, são introduzidos valores liberais, como a igualdade e a liberdade (TAVARES, 2016). A relação entre educação, desenvolvimento e crescimento econômico vem se alterando desde os anos 70, inicialmente, em países marcados pelo avanço do capitalismo. Palma Filho (1998) esclarece que a progressiva modificação no setor de produção organizada, baseada no modelo fordista, indicava a superação do desenvolvimento capitalista. Todavia, o contexto desse período apresenta altos índices de desemprego, sinalizando que o fato de expandir mercados não significa gerar empregos, apontando, assim, que “essa situação é desfavorável para o processo de construção da cidadania [...], pois será cada vez mais difícil conciliar a expansão das oportunidades educacionais com a contratação cada vez maior do mercado de trabalho” (PALMA FILHO, 1998, p. 118). Noutras palavras, isso quer dizer que os investimentos em

educação de qualidade serão cada vez menores, pois não há garantias de que, mesmo sendo trabalhadores qualificados, haverá espaço no mercado de trabalho para estes, sendo assim, pouco provável que haja incentivo de recursos para o setor educacional, até então obstinado em formar para a técnica.

Diante desses registros, encaminha-se agora a compreender como ficou o contexto educacional a partir da instauração da Constituição Federal de 1988.

2.3 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Compreende-se cidadania como o exercício de direitos e deveres civis, políticos e sociais expostos na Constituição Federal de 1988. Neste sentido, entende-se que direitos e deveres estão conectados e cabem acordo e respeito no cumprimento de ambos por parte dos membros da nação, tendo em vista contribuir para que a sociedade torne-se mais equilibrada, igualitária e livre (TAVARES, 2016). Por conseguinte, a formação de um sujeito com status de cidadão implica educar para uma determinada moral, inculcando certos padrões referenciais de comportamento à convivência adequada, além de enaltecer traços de caráter e criação de hábitos para a vida em sociedade (CARVALHO; GARCIA, 2016).

Nos mais diversos documentos educacionais há referência quanto à educação para a cidadania. Um dos principais documentos orientadores da reforma educacional iniciada na década de noventa é o Relatório Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado em 1996 (CARVALHO; GARCIA, 2016). A respeito das questões impostas no final do século XXI, o Relatório apresenta a sociedade atual marcada por avanços tecnológicos e comunicação universal paralelamente à fome, exclusão e violência. Esse cenário, conforme Delors (2006 apud CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 62), é o cenário marcado pela “crise das relações sociais”, e o enfrentamento desses problemas se dá pelas vias da educação.

A educação, segundo o Relatório Delors, é aquela em que a escola, mas não exclusivamente esta, é responsável por preparar o cidadão para a participação social ativa, consciente e responsável; ao mesmo tempo, é entendida como “[...] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 2006, apud CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 62). O Relatório

destaca que, segundo esta noção de educação, é possível formar pessoas para estarem aptas a enfrentar problemas de maneira autônoma. Nos termos do documento, registra-se:

A educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (DELORS, 2006 apud CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 63).

No relatório intitulado *Nossa diversidade criadora*, elaborado pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, sob supervisão de Javier Pérez Cuéllar, publicado pela UNESCO em 1995, é registrado que as soluções das quais o mundo precisa podem ser mais bem tratadas se houver a contribuição direta dos indivíduos, cujo envolvimento abrirá novas perspectivas e melhorará os resultados (CUÉLLAR, 1997 apud CARVALHO; GARCIA, 2016). O relatório aborda ainda que a incerteza envolvendo o mundo atual pede criatividade. Nesse sentido, um capítulo específico apresenta essa discussão, intitulado “Criatividade, Capacitação e Autonomia” (CUÉLLAR, 1997 apud CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 63), nele são destacados atributos do cidadão em um cenário de transformações e dúvidas.

A criatividade, nesse sentido, tende a favorecer a imersão dos cidadãos nas diferentes demandas a fim de aplicar soluções eficazes, transformando realidades por meio da autonomia e imaginação inovadoras. Segundo o relatório, o indivíduo deve “ter habilidade para lidar com o desconhecido, com a vulnerabilidade e a instabilidade e, caso não seja bem-sucedido, deve ser capaz de mudar o ‘jogo’ e lidar com o fracasso” (CARVALHO, 2012 apud CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 63). Assim, a educação para a cidadania tem como ingrediente fundamental no processo de constituição do cidadão, bem como, no que se espera atingir: autonomia, capacitação e criatividade.

Em Dakar (Senegal), no ano de 2000, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, cuja finalidade era avaliar os progressos educacionais obtidos desde a Conferência de Jomtien (1990) em relação à educação para todos os cidadãos (CARVALHO; GARCIA, 2016). Como resultado do encontro em Dakar, foi aprovado o documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Esse documento, mesmo não se ocupando especificamente da temática sobre formação para a cidadania, declara o seguinte: “a todos os indivíduos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades

necessárias à participação na sociedade e ao controle de suas vidas” (UNESCO, 2001, p. 19); a respeito da importância da educação, especifica que é direito subjetivo e insubstituível de todas as pessoas, sendo fundamental para o exercício de uma cidadania ativa³ (UNESCO, 2001).

No que diz respeito às leis educacionais brasileiras, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei n. 9.394, 1996) para a Educação Infantil ao Ensino Médio consagrou uma decisão de grande importância definindo o Brasil como um país sem currículo nacional. Assim, cada unidade da federação, cada secretaria estadual ou municipal e equipes de cada escola têm autonomia para elaborar propostas pedagógicas e curriculares. Tanto no sistema de ensino público ou privado, as equipes pedagógicas têm o direito de escolher quais serão as influências teóricas que conduzirão suas práticas, por meio das propostas curriculares (ASSIS, 2000). As Diretrizes e Bases da Educação são de aplicabilidade obrigatória.

Para contribuir com o sistema brasileiro de ensino, orientando suas práticas pedagógicas, em 1997, o Ministério da Educação definiu os chamados *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), os quais sugerem que sejam desenvolvidos atitudes e valores que abarquem a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos preparados para agir com responsabilidade e ética na sociedade. Essa noção de cidadania apresentada nos documentos nacionais, que propõe a formação de cidadãos que tenham condições de compreender o mundo em que vivem agindo com responsabilidade e autonomia, é identificada como o desafio educacional para este século, como havia sido formulada pela UNESCO (CARVALHO; GARCIA, 2016).

Ainda, cabe apontar que na Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação, (CEB) de 07 de abril de 1998, referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, a escola, por intermédio de ações pedagógicas, deve desempenhar um papel fundamental na formação para a cidadania, oportunizando meios para que os alunos possam constituir-se como tais, (CARVALHO; GARCIA, 2016), tornando-se “[...] protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades” (BRASIL, 1998, p. 1).

Diante desses apontamentos, observa-se – no que se refere às políticas educacionais – que a educação para a cidadania é tratada com ênfase: a noção de cidadania apresentada tem sido responsável por reduzir os efeitos da crise global (CARVALHO; GARCIA, 2016). Ainda, sugerindo que os indivíduos busquem soluções para as questões que se relacionam ao

³ Cidadania ativa é compreendida como liberdade e competência para viver no mundo de forma comprometida em que o sujeito posiciona-se de forma autêntica, autônoma e responsável diante de si, dos outros e da vida.

meio em que vivem, sem ter que demandar ações por parte do Estado. Concorda-se com Falleiros (2005 apud CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 65) quando assinala que, de uma maneira geral, a direção da proposta de Educação para a Cidadania, apontada na reforma brasileira, “[...] reflete a clareza de objetivos e a coesão que a orquestram no tom geral do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela Terceira Via⁴ no Brasil”.

Diante desses apontamentos, nota-se que os modelos de educação para a cidadania apresentados e testemunhados pela história brasileira têm sido de servidão ao poder político e econômico e de divisão social. Dessa maneira, cabe escolher qual modelo de educação e cidadania se quer. Assim, afilia-se à perspectiva democrática, que tem na participação e na ocupação dos espaços sua maior referência para o diálogo e a conquista de direitos que atendam às diversas realidades e necessidades impostas desde a descoberta do Brasil.

2.4 FINALMENTE: POR QUE EDUCAR PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA?

Ao dar-se conta das condições em que está inserido e conhecendo-as, o ser humano, necessariamente, se reconhecerá como ser histórico e precisará posicionar-se frente à realidade histórica de que participa (FREIRE, 1996). Por essa razão, não se pode negligenciar o fato de, na presente realidade, estarem sendo formados sujeitos a granel. A sociedade de massa na qual se está inserido tende a fabricar corpos que gastem: objetos, tempo, dinheiro, vida. Dessa maneira, a roda segue girando, os detentores do poder econômico e da influência política seguem nessa esteira e os desfavorecidos tornam-se, salvo raras exceções, cada vez mais limitados.

Zygmunt Bauman (2001) – sociólogo contemporâneo – lê esse tempo como líquido, da fluidez, volatilidade, insegurança e incerteza. Soma-se a isso a desigualdade social que tem sido gritante. As condições em que a maior parte da população brasileira vive condiciona o sujeito a uma situação que o impossibilita de construir-se integralmente: em aspectos éticos, políticos, estéticos e culturais. São marcas contrárias ao poder ser autônomo, considerando que “a autonomia engloba tanto a liberdade de dar a si os próprios princípios, quanto à capacidade de realizar os próprios projetos” (ZATTI, 2007, p. 9-10).

⁴ Terceira via é um termo empregado para expressar o movimento de renovação do projeto neoliberal que Martins (2007) associa-se a outros: *centro radical*, *centro-esquerda*, *nova esquerda*, *nova social democracia*, *social democracia modernizadora* e *governança progressista*. A perspectiva política da Terceira Via foi formulada, especialmente, pelo sociólogo Anthony Giddens – assessor do ex-primeiro ministro inglês Tony Blair (CARVALHO; GARCIA, 2016).

A educação humana também tem sido passível de negociação. O capitalismo busca aperfeiçoar-se, para tanto, a educação dos sujeitos interessa muito. Os currículos e planos de ensino dão respostas ao mercado, facilitando que o sujeito torne-se passível a algo, a alguém, negando-se. Do ventre materno à velhice se está em processo de construção – aqui, denuncia-se que se está numa atmosfera que, sob a égide do discurso neoliberal, proclama o fim da utopia, da esperança, tornando as pessoas ora mercadorias, ora consumidores.

Muitas conquistas têm sido alcançadas a partir das tecnologias, das mudanças políticas e sociais registradas. Ao mesmo tempo, há prejuízos. Essa atmosfera atual gera nos indivíduos, enquanto seres humanos, uma condição de confusão, de não saber ao certo quais são os limites e o papel de cada um e de cada uma no mundo, principalmente no espaço local onde se está. Somados a isso, tantos são os dilemas que preocupam: Que condições são dadas para que se possa respeitar a dignidade do outro, agir com responsabilidade e esclarecimento perante as situações, exigir dos governantes aquilo que é necessário, saber como e quando fazê-lo, ocupar espaços, discernir informações, traçar planos, perseguir os sonhos? Essas são algumas das questões que se armam sobre o céu dos devaneios e, não raras vezes, limitam-se as possibilidades. No entanto, apesar de representar um grande desafio são, ao mesmo tempo, provocações que cabem à vida, que devem gerar atitudes a todo ser humano racional. Mas, haverá algo que oriente homens e mulheres desta década, do agora, a agir? Não temos, como na Grécia Antiga, um oráculo para visitar sempre que as incertezas acerca da trajetória da vida se impuserem. Assim sendo, de onde vem essa voz, esse verbo que impõe ação ao sujeito?

Nesta pesquisa, defende-se a tese de que é necessária ao ser humano a autonomia para bem viver, dar sentido à vida, construir a si próprio e junto aos demais. Enquanto seres humanos, diante de tantas transformações, a todo tempo, de modo dialético, seres humanos constroem-se, estão em permanente vir a ser. Somos agora o que não fomos ontem nem seremos amanhã. Vivemos em processo⁵. Como defendeu Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. As pessoas mudam, assim como todas as coisas se transformam. Portanto, somamos nossa voz a tantas outras que gritaram ao longo da história: a educação humana não tem dia para acabar. E esse ser humano, em constante formar-se, não vive numa ilha – do nascer ao morrer construir-se-á por meio das relações com outros iguais a si, com a natureza; enfim, com tudo o que existe e que vier a cruzar-se ao longo da existência. Assim, enquanto passageiros na viagem

⁵ A pesquisadora optou por fazer uso da primeira pessoa do plural com o objetivo de que o caráter representativo deste trecho não se tornasse reduzido.

da vida é preciso saber onde se está, para onde e com quem se vai, e o que se pretende fazer em cada instante. Aqueles homens e mulheres que tem essa consciência chamamo-los de sujeitos da história. Diz Freire (1996):

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 18).

O sujeito é, dessa maneira, histórico: abrange um lugar no mundo, pertence a uma família, comunidade, cultura, política e sociedade. Essa noção envolve a potencialidade de ser parte do mundo e, portanto, escritor da história a partir da sua realidade concreta. Cabe registrar que se utilizará o termo sujeito para referir-se ao ser humano, homem e mulher, enquanto único diante de outros tantos, ser que se faz, constrói-se, questiona, aprende, busca. Não se diferencia ser humano ou gente de sujeito, apenas visa-se, com o uso do termo, reforçar a proposta de pensar a formação desse ser em sua singularidade que, conseqüentemente, culminará no todo, sem noções massificadoras e totalizantes. Pretende-se olhar para o ser humano considerando-o, de fato, único.

Entende-se que se é e se está em um determinado espaço físico, junto a outros iguais. Nesse sentido, são necessárias algumas condições que se constituem por meio de leis ou pactos não normativos, sendo elas pensadas, avaliadas, aprovadas e cumpridas por todos os envolvidos, cujo objetivo vem a ser a garantia da igualdade, ética, justiça e paz, zelando pela ordem e bem-estar coletivo. Todavia, as regras que regulamentam a prática humana não se encontram soltas ao mundo, mas são construídas a partir de necessidades. Tais necessidades somente são notadas por aqueles que refletem, observam a si e aos demais, que questionam, inquietam-se, propõem medidas, que cumprem acordos já estabelecidos, contudo, avaliam o porquê deles existirem. Enfim, aqueles que dão razão e sentido à sua existência: os sujeitos, que vivendo em sociedade e sendo verdadeiramente parte dela são chamados cidadãos. Contudo, algo precisa existir no âmago desses incomodados, uma espécie de motor, pode-se dizer. Dita uma vez mais, algo que opera como verbo cuja função é produzir ação no contexto do cidadão. E aqui, não há outro nome senão *autonomia*. Por isso, diz-se que a cidadania dar-se-á, de fato, se aqueles que a constituem forem autônomos. Em caso oposto, teremos seres robotizados que fazem aquilo que é dito, sem reflexão, sem consciência, justificando que “sempre foi assim”. Nessa perspectiva, contribui Guzzo (2002) ao afirmar que:

Autonomia conduz diretamente à cidadania. Autônomo não é o indivíduo isolado: autônomo é o sujeito ativo, sujeito da práxis. Ao lutarmos por autonomia, o fazemos porque a desejamos para todos. A formação de cidadãos autônomos exige uma escola ativa que provoque a manifestação da atividade pessoal do indivíduo, dando a ele espaços para desenvolver o espírito de iniciativa, de solidariedade, de amizade, de tolerância e de ternura. Exige ainda uma escola portadora de proposta de aprendizagem que faça sentido com o modo e o local de vida de seus alunos, procurando integrá-los às suas realidades, abrindo possibilidades para se ajustar a elas e transformá-las (GUZZO, 2002, p. 109).

Ao compreender-se a autonomia de um sujeito como a capacidade para escolher, questionar, decidir e agir na vida privada, bem como, atuar na esfera pública em consonância com os valores socioculturais e normas coletivas, ressalta-se (ou é ressaltado) que não se pode falar em autonomia sem adentrar no campo da cidadania, que segundo Covre-Manzini (1991), desde a Grécia Antiga, referia-se à atuação do sujeito nos âmbitos privado e público, donde “privado” refere-se ao que é particular, enquanto “público” ao que é comum a todos os membros da cidade. Ao encontro dessa ideia e reiterando essa escolha, registra-se que a noção de autonomia a qual se filiou e apropriou-se neste estudo é a de Freire. Conforme o pensador brasileiro, a autonomia propicia ao ser humano a libertação do determinismo neoliberal, assumindo que a história é um tempo de possibilidades. Ainda, conforme a prática freireana, “uma tarefa fundamental no ato de educar seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica” (MACHADO, 2009, p. 56).

A educação, do latim *educare*, que por sua vez é composta pelo prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir, levar), literalmente significando “conduzir para fora”, ou seja, caminhar rumo ao mundo é, assim, entendida como processo constante de formação, coloca o ser humano em processo contínuo de enfrentamento do mundo com liberdade e responsabilidade. Segundo Kant (1999 apud NODARI, 2007), a educação é a maior e a mais árdua tarefa que pode ser proposta aos seres humanos, uma vez que exige esforço e dedicação permanente e contínua. Assim, não se pode imaginar uma educação isenta de influências externas, seja da família, seja de instituições. No entanto, reitera-se que a educação é um processo permanente, que não se conclui. Por outro lado, a educação tem um fim: a autonomia do sujeito que compreende a capacidade de tornar-se responsável por si, por suas escolhas e pelas formas de vida que coexistem. Diante disso, é imprescindível lembrar que parte de uma sociedade e que precisa-se refletir quanto às questões coletivas, de coparticipação; em suma, de interesse comunitário, superando a autossuficiência e o individualismo. As coisas que são comuns a todos devem ser aprendidas por todos. Para Aristóteles (1985 apud NODARI, 2007), “não

devemos pensar tampouco que qualquer cidadão pertence a si mesmo, mas que todos pertencem à cidade, pois cada um é parte da cidade, e é natural que a superintendência de cada parte seja exercida em harmonia com o todo”. Afinal, cidadania é isto: envolvimento das gentes, tendo em vista o bem e a igualdade.

A formação do ser humano é fundamental para o todo. A educação, à luz dessa perspectiva, precisa ser vista como primordial na construção do sujeito que culminará no projeto de sociedade. Não deve ser restrita à escola, delimitando-a, especificamente, ao período escolar ou a qualquer tempo e espaço fixos. Conforme Nodari (2007, p. 3), a educação deve auxiliar o ser a “[...] levar adiante a capacidade de maravilhar-se, sendo esta a capacidade de perguntar, propor respostas e de enriquecer o mundo com novas considerações, porque, em primeiro lugar, a vida humana é singular por ser uma aventura consciente”. Assim, a educação não se encerra; é um projeto constante de conhecer o mundo e a si próprio. Enquanto humanos não somos formados, estamos nos fazendo – esta é uma condição inerente à existência.

A busca por conhecer a si, os outros e os cenários que o cercam faz do sujeito um ser-no-mundo; isso significa que não apenas está no mundo ocupando um espaço físico, mas que é passível de mudanças, questionamentos, reflexões, julgamentos, de ação propriamente dita. O mundo do sujeito não tem limites, ao contrário, estende-se para além das fronteiras, amplia-se à globalidade. Neste sentido, esse ser tem em sua consciência a noção de existir num tempo e num espaço, de saber-se histórico apesar da finitude corporal. É por meio da razão, da inteligência e da criatividade que ele elabora uma noção pessoal de mundo. Oliveira, I. (2006 apud NODARI, 2007) auxilia-nos a pensar a questão:

A educação como atividade especificamente humana faz parte inerente da vida sociocultural do sujeito. Pela educação é integrado à cultura e à sociedade existente, mas simultaneamente a educação possibilita a intervenção do ser humano no processo de mudança social (OLIVEIRA, I. 2006 apud NODARI, 2007, p. 5).

Ao compreender-se o sujeito como ser histórico o considera-se como ser situado. Sendo assim, o sujeito é um ser cultural e, não raras vezes, condicionado pelo seu habitat, pela cultura que o abriga. Na mesma via, possibilitado fazer interferências nesse ambiente, em sua cultura. Partindo dessa perspectiva foi que Freire criou os Círculos de Cultura, que visavam reunir um grupo de sujeitos e debater um tema, sem a influência direta e proeminente de um educador. Ao professor cabia, junto com todo o grupo, levantar o maior número de reflexões, experiências e questões a respeito da temática escolhida. O que Freire defendia era que na

roda de conversa todos tinham a oportunidade de “dizer a sua palavra” e de aprender entre si. Assim, seria possível formar sujeitos críticos em relação à realidade, conhecedores das diversas formas de vida, das pluralidades das gentes. Somando à noção de cultura apontada, apresenta-se um dos fundamentos dos círculos de cultura que culmina com o acima proposto:

[...] cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes ‘vividose-pensados’ devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social (BRANDÃO, 2009, p.106).

Desse modo, cultura refere-se à ação do sujeito sobre a natureza humana, que se aproxima à noção do que os gregos chamavam de *paideia*⁶, ou seja, educação (NODARI, 2007). Os gregos determinaram algumas características básicas como norte na prática educativa: a cultura é aberta, nela o ser não se fecha às crenças e ideias mesmo quando não as aceita; o sujeito culto mantém-se em equilíbrio mesmo diante do novo, uma vez que tem consciência sobre seu valor e sua história; a cultura funda-se na aptidão humana de realizar escolhas que possibilitem a avaliação em conjunto, exigindo, assim, a aplicabilidade da ação no campo concreto para além do plano teórico (NODARI, 2007). Diante disso, observa-se que tanto na *paideia* clássica quanto na pedagogia freireana há uma mesma preocupação: a formação global dos sujeitos alimentada pela teoria que culmine na prática. Essa constatação, em grande parte, é tida como fundamental para utilizar-se de Freire nesse estudo: a atualização do ideal grego de educação.

Diante das reflexões expostas, reitera-se que esta pesquisa considera o sujeito como ser inacabado – noção essa que pode ser aproximada à infância⁷, de Giorgio Agamben (2005). Assim, compreende-se que o sujeito é fruto das experiências que vive e, sendo estas empobrecidas, conseqüentemente, ter-se-á uma sociedade vazia de sentido. Ao se pensar no que cabe dentro da noção de experiência, junto a Benjamin (1984), afirma-se que diz respeito aos fatos que tocam, afetam a pessoa humana, da qual sai transformada. Dessa forma, experiência é um modo de ser e estar no mundo, que supõe disponibilidade e abertura aos acontecimentos. Considerando que os sujeitos são influenciados por desejos, imaginação e

⁶ Denomina-se *paidéia* o sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga. Neste modelo, temas como filosofia, geografia, matemática, ginástica, gramática, retórica e música incluíam os debates educacionais a fim de formar um cidadão completo, apto a liderar e ser liderado de maneira positiva para e na sociedade.

⁷ Em seu livro *Infância e História* (2005), Giorgio Agamben aponta que a infância, muito além de ser uma etapa cronológica, é uma condição da experiência humana, do sujeito, que se coloca em estado de construção - processo resultante da relação entre a experiência e a linguagem. Destaca ainda que a infância vincula-se à ausência de voz – *en-fant* – sendo esta condição para o silêncio, para a escuta da consciência, processando os acontecimentos, as experiências.

necessidades, então, a experiência sempre será pessoal, singular, heterogênea e imprevisível (SANTOS NETO; SILVA, 2006).

Diante do exposto, compreende-se que é inadiável a modificação do sistema educacional brasileiro. Não haverá um Brasil menos corrupto se a educação e a cidadania não forem assumidas por todos. Essas questões serão pensadas ao longo dos próximos capítulos. Antes, porém, lança-se um olhar para a metodologia a qual se apropria para construir este trabalho: a hermenêutica.

2.5 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A EDUCAÇÃO

Como já apontado, esta pesquisa é de natureza qualitativa. Com o intuito de aprofundar a compreensão em relação a um problema social, decidiu-se por não restringir o objeto à representatividade numérica, à objetividade e unicidade de uma pesquisa, mas, uma vez que as ciências humanas possuem sua especificidade, adere-se à ideia de que o estudo possui metodologia que não poderia, neste momento, ser traduzida em códigos quantitativos, tendo em vista que caracteriza-se pela dinâmica das relações (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009). Assim, pretende-se refletir acerca do porquê de determinadas questões contemporâneas parecerem situações de heteronomia e enfraquecimento da capacidade do ser, e o que convém ser feito a partir delas, levantando hipóteses apoiadas nas obras referenciais de Kant e Freire, demais materiais impressos ou digitais com relação à temática, sejam em forma de artigos científicos, dissertações ou teses. Ainda, registra-se que foi realizada uma pesquisa computadorizada pela literatura que trata do tema “Educação para a cidadania”, no limite de tempo dos últimos dez anos (2007 a 2017), utilizando a base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que resultou em 110 trabalhos entre dissertações e teses. Dos quais se selecionaram os trabalhos relevantes à pesquisa. Desta maneira, tendo como referência tais materiais, outros artigos e capítulos de livros, pretende-se descrever, compreender e analisar tais abordagens, objetivando construir um discurso harmonioso entre os fatos que circundam o universo do cidadão autônomo e que possam vir a contribuir nos debates acadêmicos, cujo problema de pesquisa aproxima-se ao apresentado neste trabalho.

Com este estudo, espera-se superar as noções do senso comum, indo além das limitações dos discursos que, muitas vezes, tendem a relativizar e minimizar o fenômeno que é o ser humano. Compactua-se com Palmer (1997 apud MARQUES, 2016) no que se refere à

importância da análise hermenêutica nos estudos interpretativos nas humanidades, quando esclarece que tal forma de construir a pesquisa é fundamental em todas as disciplinas que se ocupam com a interpretação das obras humanas, uma vez que elas são necessariamente interdisciplinares, não se reduzindo a esquemas positivistas e preestabelecidos.

Seguindo nessa perspectiva, insere-se no campo da Filosofia da Educação, em que se utiliza a abordagem hermenêutica caracterizada pela interpretação, explicação e tradução dos dados sociais e, de certa maneira, subjetivos que se apresentam – enquanto pesquisadora, não há como ler o contexto de fundo deste estudo eximindo-me da participação direta nele. Assim, nos parágrafos seguintes aprofundar-se-á o que é a abordagem hermenêutica filosófica aplicada à educação, bem como, sua relevância neste trabalho.

2.5.1 Hermenêutica: Características e fundamentações

Hans-Georg Gadamer, centenário nascido em 2 de fevereiro de 1900 e falecido em 13 de março de 2000, na Alemanha, foi um representante da filosofia hermenêutica. Influenciado por pensadores como Wilhelm Dilthey e Martin Heidegger, de quem foi aluno, buscou – por meio da hermenêutica – destacar a importância da interpretação de um objeto considerando seu contexto histórico, político e social, expresso, especialmente, pela história e linguagem: “elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado” (HERMANN, 2002, p. 10). Hermman (2002, p. 29) salienta ainda que, “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica”.

A hermenêutica opera em favor do diálogo. A sociedade contemporânea, espaço fértil da ciência e da tecnicidade, foi compreendida por Gadamer como incapaz para o diálogo (CRUZ, 2010). Dessa maneira, a hermenêutica apresenta-se em oposição às estruturas da razão instrumental. Segundo o pensador alemão, à medida que o diálogo torna-se profícuo, tende a revelar o ser humano. Assim, a hermenêutica quer demonstrar que não há apenas uma verdade, como dita a ciência, mas um conjunto de saberes que são compartilhados numa relação dialógica, justamente porque “a interpretação é uma possibilidade” (GOMES, 2015, p. 4). Nesse sentido, destaca Hermann que “ao produzir saber, ao dizer como as coisas são, o homem produz a racionalidade, evidenciando uma estreita relação entre os dois termos – saber e racionalidade” (GOMES, 2015, p. 13). Aponta ainda, que a tarefa da hermenêutica é “desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação

metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo” (GOMES, 2015, p. 15).

Diante disso, compreende-se que a hermenêutica filosófica sinaliza para um aprofundamento na reflexão acerca do ser humano e seu meio, considerando-o não um objeto, mas um sujeito da história (DAL MAGO, 2009). Dessa maneira, o ser humano é instigado a tornar-se consciente sobre as coisas que faz e do que deixa de fazer. Nesse sentido, a hermenêutica filosófica sugere que seja investigado o que aparece e os resultados do processo educacional, apontando, assim, a estreita relação com a história e seus elementos. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como sendo uma abordagem que observa, especialmente, a fundamentação educacional, os seus princípios, pois prima por um esforço de compreensão global da realidade histórica (DAL MAGO, 2009).

A abordagem hermenêutica entende que a educação é um processo desenvolvido por meio da interpretação que gera a compreensão, centro da prática hermenêutica (DAL MAGO, 2009). Dessa maneira, sinaliza Gadamer (1983, p. 75) que “compreender é sempre um risco, e não permite a simples aplicação de um saber geral de regras para o entendimento de enunciados os textos dados”. Ainda, expõe o autor que quando alcançada a compreensão, uma interiorização “penetra como um novo experimento no todo de nossa própria experiência espiritual. Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso” (GADAMER, 1983, p. 75). Apesar de compreender que a hermenêutica oferece menos garantias do que as obtidas pelas ciências naturais, sugere que “[...] aceita-se o caráter aventureiro da compreensão precisamente porque oferece oportunidades especiais, podendo contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo” (GADAMER, 1983, p. 75). Complementam Fávero e Tauchen (2012), expondo que,

Uma das grandes tarefas da hermenêutica é ‘ampliar horizontes’. O conceito de horizonte aparece como algo aberto à nossa frente, do qual nunca conseguimos nos aproximar, e que mais se distânciava à medida que avançamos. Trata-se de um conceito polissêmico: tem uma ligação com a ideia de limite, visão, situação, possibilidade. Por isso, em *Verdade e método*, Gadamer diz que ‘ao conceito de situação pertence essencialmente, então, o conceito de horizonte’ (FÁVERO; TAUCHEN, 2012, p. 105).

A hermenêutica favorece, também às relações pedagógicas, a ampliação do campo de visão e do próprio horizonte interpretativo (GOMES, 2015), possibilitando que a compreensão do mundo aconteça de maneira flexível e contextualizada, tendo como princípio básico a construção de saberes a partir das relações humanas, do diálogo e da abertura ao

outro. A educação, sendo parte da humanidade, não deve encerrar-se na objetividade estática como acontece noutras áreas de conhecimento, mas expandir-se, dando condições para que as noções de mundo se ampliem e promovam os seres e seus saberes. Conforme Hermman (2002), a hermenêutica pode contribuir de forma valiosa às ciências humanas e à educação, especialmente, na medida em que permite um autoesclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições, revisando, ainda, os limites das regras impostas em caráter definitivo e único da pedagogia tradicional-científica (HERMMAN, 2002).

Diante disso, entende-se que uma educação fundamentada em princípios hermenêuticos considera a abertura ao outro – por meio do diálogo – uma oportunidade para que ambos os interlocutores, sujeitos da história, possam transitar por caminhos pouco explorados, ampliando seus horizontes de mundo (DAL MAGO, 2009). À medida que os horizontes são expandidos, as diferenças tornam-se menores, mesmo quando os atores são desconhecidos. Conforme Dal Mago (2009, p. 90), não é relevante se há conhecimento prévio entre os interlocutores; importa é que ambos carreguem o desejo e o potencial de conhecer as variáveis da verdade. Assim, conclui-se que “a verdade surge na vivência, isto é, no mundo da vida, e pode ser constantemente revista porque nunca é uma verdade eterna ou pronta”.

O processo educativo, segundo o viés hermenêutico, entende que não é possível atingir uma total certeza com relação aos fatos e objetos. Assim, é quimera acreditar que pela educação tudo pode tornar-se claro (DAL MAGO, 2009). Com isso, os processos pedagógicos à luz da teoria hermenêutica “refletem o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento” (DALBOSCO, 2006, p. 155). Dessa maneira, mais do que uma abordagem a respeito do conhecimento, a hermenêutica reflete a tensão entre ser e não ser, permanente questão que contorna a vida humana.

A prática educacional deve ter como centro o diálogo. Por intermédio dele, os sujeitos comprometem-se e buscam ampliar horizontes, cumprindo, assim, o objetivo da educação: ampliar horizontes. Nesse sentido, registra Flickinger (2004, p. 202) que para “compreender a nossa própria posição tornando-a mais transparente para nós mesmos, será necessário abandonar a preocupação exclusiva com nosso ponto de vista, estabelecendo uma certa distância interpretativa em relação ao nosso agir particular”. Assim, aponta Dal Mago (2009, p. 90) que tal distância “é construída ao se tomar a sério o ponto de vista do outro, que se apresenta carregado de convicções divergentes”. Nesse sentido, à medida que as diferenças surgem, é imprescindível aos atores rever suas próprias crenças e o que as têm fundamentado. Essa postura de busca, de interpretação e produção de sentido revela “a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado, exigindo compreensão e abertura ao outro, que é

diferente, e ao mundo, que é diverso” (HERMANN, 2002 apud DAL MAGO, 2009, p. 90), levando, assim, à formação.

Dal Mago (2009) expõe que esse novo conceito de formação valoriza a tradição à medida que auxilia na compreensão, reconhecimento e revelação da verdade. Assim, da mesma maneira que a hermenêutica tende a ser uma ferramenta às ciências humanas, também neste estudo a utiliza-se para este fim: facilitar o processo interpretativo desta realidade visando compreender as verdades acerca das noções fundamentais desta pesquisa expostas por intermédio da tradição histórica, aplicando-a, enfim, ao cenário contemporâneo. Para tanto, apoia-se em Hermann (2002, p. 09) quando diz que aquele que conhece seus fundamentos “[...] não desprezaria os fecundos resultados obtidos por esse tipo de reflexão no campo educacional, pela possibilidade tanto de autocompreensão do agir pedagógico quanto de produzir novas interpretações sobre o sentido da formação”.

Outro ponto que merece destaque sobre a apropriação da hermenêutica como linha condutora deste estudo se deve ao fato de que a prática hermenêutica se relaciona com a educação para a cidadania democrática e com o pensamento de Freire, à medida que o processo formativo compreende que o protagonista é o educando. Dal Mago expõe que, dentro da concepção de Gadamer, “o aluno, ao desenvolver a ação educativa, descobre e compreende algo que desconhecia, mas essa nova verdade não é definitiva porque terá de, necessariamente, submetê-la a prova ou julgamento por meio do diálogo com os demais que o rodeiam” (DAL MAGO, 2009, p. 93-94). Nesse sentido, educar significa ampliar possibilidades, dando espaço para a pluralidade, a diversidade e a descoberta (DAL MAGO, 2009).

2.5.2 Reflexões acerca da hermenêutica gadameriana

Fávero e Tauchen (2012) apontam que Gadamer não pretendeu desenvolver uma teoria geral da interpretação, mas demonstrar que a compreensão não é uma ação subjetiva a respeito de um objeto, mas um comportamento do sujeito cognoscente frente à história daquilo que é dado; é um pertencimento àquilo que é compreendido (FÁVERO; TAUCHEN, 2012). Os autores explicam que:

A obra de arte, por exemplo, sempre ultrapassa o horizonte subjetivo de interpretação, tanto do artista como daquele que recebe a obra. O ‘acontecimento’ da obra de arte possibilita uma ‘experiência’ que não é alcançável única e

exclusivamente por meio da lógica reflexionante, pois nela se encontra ‘algo’ que vai além do mero objeto, submetido desde sempre ao cognoscente. (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 104).

A fim de estabelecer alguns pontos sobre a filosofia gadameriana, apropria-se das indicações de Hans-Georg Flickinger (2000) expostas em seu texto *Da experiência da arte à hermenêutica filosófica*.

O primeiro apontamento de Flickinger (2000, p.28-29) refere-se ao “fato da expressão hermenêutica filosófica” dizer respeito a uma experiência ontológica que se dá antes da atividade reflexionante (FAVERO; TAUCHEN, 2012). Assim, a reflexão humana é apontada como uma reação àquilo que nos acontece no mundo; “o acontecimento não é resultado da atividade reflexionante, pelo contrário, é um impulso primordial e subjacente à reflexão” (2012, p. 104). Dessa maneira, antes de qualquer saber há uma pré-reflexão. Complementam que, “com isso, modifica-se o próprio conceito de filosofia: na perspectiva da hermenêutica filosófica, a filosofia teria como papel denunciar e desvelar a falsa soberania do conceito” (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 104).

O segundo aspecto apresentado por Flickinger (2000) aponta que “qualquer interpretação da abordagem gadameriana que a quisesse identificar com a teoria da ciência, a saber, pensando-a enquanto questionamento de cientificidade da ciência, no sentido iluminista da palavra, estaria equivocada”. A proposta gadameriana é oposta à submissão das experiências a uma lógica racional (FAVERO; TAUCHEN, 2012). Pelo contrário: o objetivo é compreender o processo da “instauração de sentido, nascido na teia de nosso relacionamento com o mundo” (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 104).

A terceira pista de Flickinger (2002, p. 29), apresenta a noção de “inesgotabilidade da amplitude dos sentidos possíveis da experiência hermenêutica”. Segundo Favero e Tauchen (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 104) tal apontamento apresenta a ideia de que a experiência hermenêutica não significa dizer que “não existe um sentido autêntico da pretensão de verdade da fala ou de um texto que se esgota na legitimação lógica, pois cada linguagem expressiva precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a um processo de configuração de um ‘sentido possível’”. Dessa maneira, o que é dito ou escrito não é posto como verdade, mas como possibilidade de sentido.

O quarto e último item é expresso pelo próprio Gadamer quando pronunciou que “a hermenêutica é isto: o saber do quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo” (ALMEIDA; FLICKINGER; RODEN, 2000 apud FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 104). Lembram os autores que a filosofia hermenêutica – assinalando que não há como precisar

com assertividade o que é compreendido, justamente porque todos os pontos são analisados (inclusive o não dito) – contraria a filosofia iluminista, que se sacralizou no modelo técnico-científico que não aprovava tendências distintas às da época, a qual, por qualificar-se dessa forma, “acabou ‘decepando’ seu enraizamento próprio no processo de interpretação, tornando-se, dessa forma, ‘razão instrumental’” (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 104). Em suma, a hermenêutica apresenta uma dura crítica às áreas de conhecimento que minimizam o saber fechando os caminhos que conduzem ao horizonte, incluindo a própria filosofia, especialmente, a moderna.

Pensar o horizonte é compreender a pluralidade e os paradoxos de nosso tempo (FAVERO; TAUCHEN, 2012). São inúmeros os conceitos dados a este momento histórico. Não se dará ênfase em localizar a tarefa da hermenêutica neste cenário ou afirmar que a trama da complexidade deste período pode ser desenrolada por ela. De forma mais simples, o que se pretende ao adotá-la é dar a ela o valor que merece, especialmente, por relacionar-se de forma tão eficaz com as Ciências Humanas, em especial, às práticas pedagógicas; por fazer do diálogo, da interpretação contextualizada, da linguagem, ferramentas no processo de descoberta e formação do ser humano, compreendido como histórico e sujeito de si e de seu tempo.

Este capítulo teve o propósito de expor as razões que mobilizam esta pesquisa, bem como, a forma como ela será trabalhada. Educar para a cidadania é fundamental para que o sistema possa avançar garantindo os direitos ao seu povo. Defender apenas uma educação para a autonomia sem um fim social seria engessar o potencial humano de “ser mais”, de viver melhor; para tanto, é imprescindível pensar na coletividade, na comunidade. Portanto, a educação com vistas à autonomia de sua gente tem um propósito: atingir a cidadania ativa.

O capítulo seguinte traçará os rumos tomados pelas noções de autonomia e cidadania. Dessa maneira, pretende-se expor um panorama de como esses conceitos têm se desdobrado na história. Segue.

3 AUTONOMIA E CIDADANIA: SIGNIFICADOS E INFLUÊNCIAS

Acima de todas as liberdades, dê-me a de saber, de me expressar,
de debater com autonomia, de acordo com a minha consciência.

JOHN MILTON

Para que as ideias expostas ao longo desta pesquisa se deem de maneira harmônica é necessário assinalar, neste momento, como as noções de autonomia e cidadania foram constituídas ao longo da história. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em autores como Carvalho (2008), Blackburn (1997), Covre-Manzini (1991), Lima (2009), Marshall (1967), Benincá (2011), Zatti (2007), entre outros. A autonomia está aqui exposta em sua origem e nas visões de filósofos como Platão e Aristóteles. No que se refere à cidadania, foram visitados o período antigo, médio, moderno e contemporâneo, da Grécia ao Brasil.

3.1 AUTONOMIA: ORIGEM E SIGNIFICADOS

Etimologicamente formada pelas palavras gregas: *autós* – que significa “por si mesmo” – e *nomos*, que é traduzida por “lei”, autonomia é a capacidade de autodeterminação (BLACKBURN, 1997), de dar a si a própria lei. Conforme Zatti (2007), esse poder não pode ser entendido como absoluto e ilimitado, nem como sinônimo de autossuficiência. Dessa forma, a definição mais adequada para designar o sentido de autonomia é a do *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE apud ZATTI, 2007, p. 12). Assim, a autonomia relaciona-se à capacidade de dar a si a própria lei ou à faculdade ou competência de realizar algo. O primeiro aspecto vincula-se à liberdade, fantasia, imaginação e decisão. Já o segundo, relaciona-se ao poder ou a capacidade de fazer (ZATTI, 2007). A autonomia é real quando as duas categorias estão presentes. Em síntese, um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas (BLACKBURN, 1997).

A heteronomia é o oposto da autonomia. O indivíduo é heterônomo quando sua vontade está sob o controle de outra pessoa e/ou quando age segundo desejos não legislados pela razão (BLACKBURN, 1997). Conforme Zatti (2007, p. 12), “situações como ignorância,

escassez de recursos materiais, má índole moral, etc. impõe determinações que limitam ou anulam a autonomia, sendo caracterizadas, portanto, como heteronomia”. Com isso, constata-se que a autonomia é resultado de muitos fatores construídos em cadeia. Portanto, a educação revela-se como agente neste processo de contemplação e codificação dos signos da realidade, encaminhando o indivíduo à ação transformadora pessoal e coletiva.

Cabe destacar, que para entender o significado de autonomia para um autor ou para uma época cumpre observar o contexto histórico e teórico, ou seja, a qual heteronomia se opôs (ZATTI, 2007). Nesse sentido, tendo a noção de autonomia sido amplamente debatida na modernidade, observa-se seu desenvolvimento ainda na Grécia Antiga. Historiadores como Tucídides e Xenofonte citam povos que se rebelavam e buscavam sua independência, revelando, assim, a noção de autonomia enquanto busca por independência política das cidades (BORRICAUD, 1985 apud ZATTI, 2007). Todavia, conforme destaca Zatti (2007), a noção de autonomia dos historiadores gregos fica restringida à ideia de autodeterminação das unidades políticas, aproximando-se do conceito de autarquia, autossuficiência, de não ter necessidade de algo ou alguém. A autonomia em Platão (428/427 a.C – 347 a.C) não tinha caráter moral, todavia a influência de seus escritos contribuíram à noção moderna posteriormente elaborada, quando divide a alma entre parte superior e inferior, indicando que todo indivíduo deve dominar a si mesmo, noutras palavras, que a parte superior da alma – a razão – se sobreponha a parte inferior – os desejos. Em Platão, governar a razão é ser racional, senhor de si (ZATTI, 2007). Já em Aristóteles (384/383 a.C – 322 a.C), o que se compreende por autarcia chega à dimensão moral. Ela, conforme o estagirita, se refere ao indivíduo que, pelo uso da razão, visa alcançar o fim último: a felicidade.

3.2 CIDADANIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Etimologicamente, “cidadania” vem do latim *civitas*, que significa “cidade”. Covre-Manzini (1991) e Lima (2009) registram que cidadania relaciona-se ao surgimento da vida na cidade e às possibilidades dos indivíduos – que nela estão – em exercerem seus direitos e obrigações que, enquanto membros pertencentes, integram e interagem à vida da pólis.

Direitos e deveres sempre estiveram associados, direta ou indiretamente, à noção de cidadania. Essa constatação é de longa data. Covre-Manzini (1991) esclarece que o termo “cidadania” vinculava-se, ainda na Grécia Antiga, à atuação do indivíduo nas esferas privada e pública, sendo o termo “pública” compreendido como aquilo que é comum a todos os

membros livres da cidade, enquanto que “privada” refere-se ao que é particular. O termo “livre”, nesse contexto, emerge questões-chave acerca da cidadania grega que garantem a esta um *status*. Xavier (2015) lembra que, apesar de tratarmos de cidadãos gregos, isso não significa que cidadania tinha o mesmo sentido a todos os membros pertencentes à Grécia – por exemplo, a mulher ateniense possuía direitos de participação política e social diferente da espartana, para a qual a participação política era negada. São diferenças na noção de cidadania, que ainda hoje se alteram de país para país e, em alguns casos, dentro de um mesmo estado. Conforme Lima (2009), apesar do “espírito de democracia” associar-se à pólis grega, o princípio de igualdade era fictício, uma vez que se restringia aos pertencentes à mesma classe – o que reforça a desconexão entre a democracia real e a democracia ideal, já que a igualdade dos direitos políticos não se efetivava na prática.

Durante a Idade Média, no período entre os séculos V ao XIII, a sociedade estabelecia suas noções políticas, culturais, econômicas e sociais na propriedade da terra. Havia preponderância do campo sobre as cidades. Considerando que, neste período, o regime de trabalho era entre vassalos e senhores feudais que mantinham relações de dependência entre si a partir das trocas de favores. Nesse período, a atuação política era secundária, uma vez que, além das questões econômicas preponderantes à época, assuntos vinculados à religião se sobrepunham aos temas políticos. Dessa forma, como destaca Lima (2009, p. 90), “a ideia de cidadania [exercício de direitos e deveres do cidadão, isto é, daquele que vive na cidade e que possui *status* de cidadão] ficará restrita aos senhores feudais, aos reis e ao clero” – observa-se a exclusão das mulheres, dos camponeses e servos desse grupo, à época, considerado de “cidadãos”.

Aos poucos o sistema feudal foi sendo desmantelado pelo capitalismo. A burguesia ganhava espaço e a cidadania retornava vagarosamente à cena. Com o surgimento do Estado moderno e da Ciência moderna as relações econômicas, sociais, políticas e culturais alteraram-se significativamente, donde a produção, fruto para o capitalismo, passava a ser alcançada por meio do trabalho, reduzindo os impactos massivos que a terra gerava ao capital, motivando outras formas de renda.

A partir dessas mudanças a sociedade alavancou-se. Os homens que dispunham de sua força de trabalho como meio para adquirir bens eram, agora, livres. Diferente do modelo feudal, a economia era alavancada pelas cidades. Neste cenário, onde os espaços urbanos passaram a centralizar a vida coletiva, a noção de cidadania ganha nova formatação, rememorando valores clássicos gregos. Esclarece Lima (2009):

Embora ele passe a ser abordado com o jusnaturalismo, somente a partir das relações democrático-burguesas se observa um retorno ao conceito de cidadania da Grécia. Contudo, como é dentro do próprio capitalismo que avança a ideia da igualdade social, o conceito de cidadania é ampliado. Assim, passa a abranger, além do aspecto político, também a busca da liberdade de pensamento e da igualdade entre os indivíduos (LIMA, 2009, p. 90).

Dessa forma, no contexto do século XV, as noções de uma democracia liberal baseada na razão rompem estruturas antes limitadas pelo direito divino, procurando garantir ao cidadão a atuação econômica, política e civil de maneira livre (LIMA, 2009). Faz-se necessário destacar que é nessa conjuntura que o Estado de Direito foi instaurado por meio de leis documentadas nas Cartas Constitucionais, com o objetivo de garantir direitos iguais a todos, propondo, assim, uma nova era à humanidade: na qual os homens passam a ser de fato livres e iguais, ao menos perante a lei, partilhando as mesmas normas e utilizando-as quando necessário para defenderem-se. Covre-Manzini (1991, p.17-18) lembra que “tal fato foi proclamado pelas constituições francesas e norte-americanas, e reorganizado e ratificado, após a II Guerra Mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)”.

Considera-se que para haver ascensão da burguesia foi necessária a descentralização dos feudos e a unificação de regiões – destaque para a unificação entre Portugal e Espanha e, posteriormente, dentre Inglaterra e França. Por esse fato é que portugueses e espanhóis puderam navegar a fim de conquistar novos continentes (COVRE-MANZINI, 1991). Dessa forma, o que significava cidadania a partir desse novo campo de relações?

O processo de constituição das cidades, de um estilo de vida urbano e, conseqüentemente, de um novo cidadão se deu através de séculos. O crescimento do capitalismo promoveu a exploração do capital. Por outro lado, na urgência de desconstruir o sistema feudal, como meio para fortalecer o capitalismo, ressurge a cidadania em uma nova roupagem: propondo igualdade e liberdade formal para todos (COVRE-MANZINI, 1991). No entanto, duas leituras sobre o que significa cidadania podem ser absorvidas: a emancipação dos homens – visando sua liberdade e igualdade, e a nova condição para o exercício da cidadania, que se entrelaçava aos interesses do capital. É difícil compreender ao certo o que significava ser cidadão, uma vez que emancipação e exploração – termos aparentemente opostos – desenhavam a conjuntura política e social desse tempo em questão.

É inegável que houve mudanças gritantes e outras surgiram, apesar da dificuldade em demarcar qual noção de cidadania se sobrepunha à época. No entanto, com o capitalismo ascendendo dia a dia, a classe burguesa ganhava força e espaço. Com isso, o trabalho passa a

ser valorizado de forma singular como em nenhum outro momento na história da humanidade. As cidades e tudo o que há nelas: comércio, fábricas, indústrias se desenvolvem vorazmente, demandando a administração do que é público e, naturalmente, da inserção de direitos e deveres a fim de manter a ordem social – a essa altura, a noção de cidadania é intrínseca ao capitalismo, à maneira burguesa: cidadão restringia-se àqueles que possuíam propriedades. Segundo Covre-Manzini (1991), a valorização do trabalho e a teia formada disso é resultado de um longo processo de oposição ao imobilismo e dogmatismo da Igreja e nobreza da sociedade feudal.

No período moderno, as relações entre Estado e cidadão eram contraditórias. Por um lado, como já dito, a cidadania tomava a perspectiva teórica de direitos iguais perante todos, tendo, assim, seu caráter universal. Por outro lado, se juridicamente havia possibilidade da igualdade política, não se dava da mesma forma na divisão da riqueza. Sendo a distribuição das riquezas desigual, portanto, era também desigual a noção de cidadania, uma vez que esta se aplicava aos proprietários de terras e bens.

Transcorridas tais ponderações acerca da universalidade da cidadania, registra-se ainda o que era considerado importante à época, que se disseminava: a ideia de que a instrução era necessária para que o indivíduo pudesse ser considerado cidadão. A burguesia exigia pessoas com qualificação, disciplinadas às relações sociais, passivas e dispostas ao trabalho. No entanto, a educação de caráter comum para todos será somente aquela desenvolvida na escola primária, visando à aprendizagem da leitura, escrita e de ensinamentos morais (LIMA, 2009). A burguesia apresentava uma educação diferenciada apesar do discurso de igualdade. Registrava-se formação superior aos cidadãos, sendo: os detentores de posses, aqueles que não eram proprietários e que exerceriam funções manuais na agricultura, no comércio, no chão das fábricas, entre outros. Os cidadãos detinham o conhecimento qualificado a fim de administrar os serviços públicos e seus bens, enquanto os demais recebiam a educação necessária para manter a ordem social.

Essa configuração apresenta elementos indicativos de que o desenvolvimento da cidadania esteve até o final do século XIX ligado à questão das relações entre as diferentes e antagônicas classes sociais (LIMA, 2009). Ademais, registram-se mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, frutos das transformações ocorridas na ordem social, política e econômica, que alteraram a noção de cidadania. No entanto, nota-se que a igualdade de direitos e a liberdade econômica não são garantias de universalidade na concepção de cidadania. Neste cenário, algumas questões a se pensar: Como promover a cidadania em torno

do papel que caberia aos indivíduos e ao Estado? De que forma efetivar a igualdade e a liberdade no contexto histórico atual? (GUIMARÃES, 2000).

Parte-se à clássica reflexão de Marshall (1967) sobre o avanço progressivo da noção de cidadania, sendo ela elemento importante à compreensão do termo nos dias atuais.

T. H. Marshall, sociólogo inglês, formula sua teoria a partir da sociedade inglesa do século XIX. Conforme o autor, a cidadania deve ser compreendida com base em três partes ou elementos de direitos imprescindíveis: o civil, o político e o social. Esclarece:

O elemento civil é composto por direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos de Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Na perspectiva do pensador, era possível existirem direitos sociais se houvesse um Estado dotado de infraestrutura administrativa, cujas ações atendessem aos direitos dos cidadãos e às demandas sociais. Em suma, o Estado tem como função realizar, de fato, os direitos previstos em leis, materializando o que está declarado.

A cidadania é, para Marshall, um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade (1967, p. 76). Tal *status* garante a todos que o possuem os mesmos direitos e obrigações. Assim, cidadania está embasada nessa noção de igualdade fundamental entre as pessoas, decorrente da integração e participação delas em todas as instâncias da sociedade (LIMA, 2009).

Conforme propõe o sociólogo acerca do que vem a ser igualdade absoluta, como garantir aos diferentes (negros, homossexuais, deficientes, mulheres, etc.) os mesmos direitos dos ditos normais? Se há condições de igualdade, então, há igualdade? Cidadania é negociável? No Brasil, quais são os problemas evidentes e de que forma se operam?

3.2.1 Cidadania em solo brasileiro

As noções iniciais de cidadania no Brasil foram protagonizadas por colonizadores. Durante os trezentos anos de colonização, a história brasileira registrou uma sociedade escravocrata, economicamente fundada no latifúndio e na monocultura, analfabetismo e um Estado absolutista que não permitiu a constituição de cidadãos brasileiros (BENINCÁ, 2011).

O cenário era de escravidão e grandes propriedades, elementos que impedem a formação de ambientes favoráveis à cidadania. Conforme descreve Carvalho (2008), a sociedade da época era constituída por escravos que não eram cidadãos, sequer tinham os direitos civis básicos garantidos; por uma população dita livre, que habitava entre os escravos e os senhores, mas que também registravam escassez de condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação, apesar de poderem votar e ser votados; senhores latifundiários, que usavam dos direitos e da justiça a seu bel prazer; do clero, que legitimava, formalmente e informalmente, as ações dos colonizadores; do Rei e representantes de Estado, cuja justiça e poder limitava-se aos portões das grandes fazendas. Carvalho (2008, p.17) postula que, da Independência (1822) ao final da Primeira República (1889), “do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve foi a abolição da escravidão, em 1888. A abolição incorporou os ex-escravos aos direitos civis. Mesmo assim, a incorporação foi mais formal do que real”.

Benincá (2011) aponta avanços significativos na conquista de direitos sociais no Brasil, a partir de 1930. Registra-se a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a implantação da legislação trabalhista. Em 1966, verifica-se o surgimento do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e, em 1974, a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Durante o período da Ditadura Militar, (1964-1985) a cidadania passou por mutações. Se por um lado os direitos civis e políticos foram atingidos, por outro, com a chamada “abertura política”, feita pelo governo do presidente Ernesto Geisel (1974), o fim da censura prévia e a volta dos exilados retomaram os avanços em diversos campos no país (BENINCÁ, 2011). Esse período foi marcado pela força dos movimentos populares e sindicais que culminaram nas *Diretas Já*, em 1984. Destaca-se, em 1960, a primeira eleição direta para Presidente da República e, em 1988, a promulgação da Constituição Federal, chamada também de “Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2006, p. 7). Foi nesse contexto que a

cidadania se fortaleceu no Brasil, por intermédio da ampliação dos direitos sociais, políticos e civis se encaminhou rumo a uma cidadania ativa, se comparada às décadas que a anteciparam.

Considerando o contexto da cidadania no Brasil, esses dados demonstram que os Direitos Sociais foram contemplados antes dos Direitos Políticos. Nessa trama, a noção de cidadania foi prejudicada, uma vez que – como se pode constatar nos meios de comunicação, nas ruas do país – a população encara o Estado como paternalista, que deve dispor de meios para amaciar as dificuldades do povo. Os poderes Judiciário e Legislativo, no imaginário popular, devem provir favores junto ao Executivo. As próprias noções do senso comum revelam que os “políticos” parecem ter poderes messiânicos, transformadores imediatos de realidades, mediadores entre a “população sofrida” e o “novo mundo”.

Diante dos aspectos trazidos desde a origem da cidadania global passando pelo modelo brasileiro, cabe a pergunta: Quem é o cidadão esperado? A luta e desejo de formação é para que brotem sujeitos verdadeiramente preocupados em fazer valer seus direitos, que cumpram seus deveres com responsabilidade e criticidade, que ocupem as praças quando o governo ou qualquer outro poder for opressor e lhes der as costas, que estejam nas salas de aula questionando as verdades fabricadas que são apresentadas, e em seus lares, atentos à educação dos filhos conforme sua razão lhe avisar, não à maneira exposta e vendida pela grande mídia. É esse cidadão que se quer e do qual tem-se consciência: para fazê-lo nascer, precisa-se semear autonomia.

3.2.2 A relação entre cidadania e democracia

Para não se tornar repetitivo e evoluir na reflexão, não será dada ênfase aos aspectos vinculados à noção histórica de cidadania. Dessa maneira, vai-se direto ao ponto fundamental: o exercício da cidadania. Entende-se que duas ações interdependentes são necessárias: “a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas” (RODRIGUES, 2001, p. 238). Tais aspectos definem o sujeito caracterizado como cidadão. Já se abordou que para existir cidadania é fundamental que haja autonomia, liberdade e responsabilidade e, que o sujeito cidadão se constitui de fato na vida em sociedade e nas ações decorrentes disso.

Dessa forma, a prática da cidadania pressupõe que não existam empecilhos que dificultem à ação dos cidadãos, uma vez que é na sociedade que o cidadão expressará seu

modo de ser (RODRIGUES, 2001). Os cidadãos organizados na vida pública, social e política constituem o que denominamos Democracia. Expõe Rodrigues (RODRIGUES, 2001, p. 239) que a Democracia “é o modo como seres humanos autônomos, livres e responsáveis articulam as diversas vontades e capacidades individuais e coletivas para construir um modo de viver que lhes permita o mais alto grau possível de exercício de sua liberdade, em um espaço público”, sendo que o espaço público organizado é identificado com o Estado. Assim, “a Democracia é o projeto político mais completo e ambicioso dos tempos modernos” (RODRIGUES, 2001, p. 239) e a ferramenta possível para que os anseios da população sejam considerados e atendidos, encaminhando “os conflitos de vontades para processos de superação e de negociação independentes do recurso à violência” (RODRIGUES, 2001, p. 239). Todavia, assinala o autor que, “por ser projeto humano, está sempre aberto a novas possibilidades” (RODRIGUES, 2001, p. 239). A Democracia é um projeto a ser construído dia a dia.

Seguindo no debate, retorna-se à hipótese. Três pontos devem ser considerados relevantes acerca dos que estão aptos a exercer a cidadania ou serem tomados como cidadão: 1) Aqueles que se encontram integrados à sociedade e suas práticas; 2) Para que seja possível tal integração é fundamental que os indivíduos sejam portadores de aptidões a fim de exercerem funções úteis e legítimas para si e para a comunidade em geral; 3) Devem ser considerados não cidadãos àqueles que se encontram afastados das condições básicas para o exercício da cidadania, sendo esses atribuídos as noções de marginais ou não agregados (RODRIGUES, 2001). Dessa maneira, fica claro o seguinte: “a Educação é o meio através do qual ocorre a preparação e a integração plena dos indivíduos para serem sujeitos na vida pública” (RODRIGUES, 2001, p. 239).

Seguindo na reflexão quanto a essa conclusão, apontou Kant (2011, p. 11), ainda no século XVIII, que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”. Essa frase merece atenção e convida a um diálogo com o pensador de Königsberg.

4 CONTEXTO TEÓRICO E HISTÓRICO DE IMMANUEL KANT: INFLUÊNCIAS E LEGADO

O perigo do passado era que os homens se tornassem escravos.
O perigo do futuro é que os homens se tornem autómatos.
ERICH FROMM

O Século das Luzes – Iluminismo – foi o berço onde nasceu Immanuel Kant. Um dos expoentes desta pesquisa; Kant desenvolveu sua filosofia em torno da ideia de superação das formas de heteronomia e da promoção da razão, da saída da menoridade rumo à emancipação, esclarecimento (*aufklärung*) e liberdade. Para tanto, a educação é ingrediente fundamental nesse processo.

Outro autor que se debruçou sobre a questão da formação humana com vistas à autonomia foi Jean-Jacques Rousseau. Kant utilizou muitas ideias de Rousseau, dando seguimento a elas em seus escritos. Diante disso, este capítulo é dedicado para Immanuel Kant. Para tanto, visitou-se seu contexto histórico, a influência do conceito de autonomia de Rousseau, além de uma breve exposição das ideias kantianas acerca do conhecimento – com vistas a apresentar, mesmo que breve, um panorama geral sobre o autor – e, por fim, como o legado kantiano pode auxiliar na construção do sujeito ético e autônomo.

4.1 MODERNIDADE E ILUMINISMO

O conceito de modernidade relaciona-se sempre com algo novo, que se associa ao tempo atual rompendo com a tradição. Figura-se em sentido “de mudança, transformação, progresso” (MARCONDES, 2010, p. 141). Essa noção adotada pelo senso comum se relaciona muito aos ideais de progresso, inovação e revolução que surgiram no período moderno, entre os séculos XV a XIX, na história da filosofia e das ciências.

Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650), considerados pensadores revolucionários e inovadores do século XVII, marcos da modernidade, jamais se autodenominaram modernos, embora adotassem e correspondessem, em grande parte, aos ideais vinculados à modernidade (MARCONDES, 2010). Urge esclarecer que a periodização que marca os tempos históricos a que se refere é fruto da elaboração da filosofia da história da filosofia realizada no início do

séc. XIX, pelo filósofo alemão Hegel (1770-1831), então abordada como questão central para a própria história, não apenas como um crônica ou relato das doutrinas. Conforme Marcondes (2010, p. 141), “pode-se dizer que as *Lições de história da filosofia* são a primeira obra histórica da filosofia concebida em uma perspectiva filosófica e não meramente histórica ou historiográfica”.

Em *Lições de história da filosofia*, Hegel estabelece a periodização que até hoje é adotada, cuja história da filosofia é dividida em três períodos distintos limitados por características específicas. Assim, a partir dos traços particulares de cada época, Hegel definiu o processo histórico em antigo, medieval e, “em suas palavras, ‘a filosofia do novo tempo’ (*Neuzeit*), que, segundo ele, ‘consolidou-se apenas ao tempo da Guerra dos Trinta Anos (séc. XVII), com Bacon, Jacob Boehme e Descartes’, dando especial ênfase a Descartes e à sua ‘filosofia do cogito’” (MARCONDES, 2010, p. 142). Nodari (2011) esclarece:

Moderno, cronologicamente, significa, de maneira ainda que aproximada e com diferentes divisões e matizes, o período que vai do Século XV a meados do Século XIX, que, epistemologicamente, tem o sujeito como centro do conhecimento e não mais o objeto, tais como afirmam Descartes com o ‘cogito, ergo sum’ (penso, logo existo), Locke com a ‘folha de papel em branco’ e Kant com a ‘*transformação no modo de pensar*’, *eticamente*, acentua o valor da ação do indivíduo à luz da ligação com os princípios e os fundamentos de sua ação, *politicamente*, prioriza os direitos inalienáveis do instrumental unidimensional indivíduo, *religiosamente*, enfatiza o direito de escolha, a tolerância e a separação Igreja e Estado (NODARI, 2011, p. 43-44, grifos do autor).

O que interessa aqui é estabelecer a identidade do período moderno. Observa-se que a noção de moderno relaciona-se ao novo. Assim, cabe registrar as duas noções fundamentais diretamente vinculadas ao moderno: a *ideia de progresso*, que supõe que o novo é melhor do que o antigo; e a *valorização do indivíduo* ou da subjetividade, por meio do rompimento com a religião, com o transcendente, dando lugar à supervalorização do sujeito, sendo ele considerado como núcleo da verdade (MARCONDES, 2010). Lembrem-se como fatores históricos relevantes à filosofia moderna, sobremaneira: o humanismo renascentista (séc. XV), a descoberta do Novo Mundo (1492), a Reforma Protestante (séc. XVI) e a revolução científica (séc. XVII). Ainda, outro fato relevante do período moderno e no qual se adentra em seguida, é o chamado Iluminismo, acontecido, sobretudo, no *Século das Luzes*, século XVIII.

O Iluminismo é a filosofia hegemônica da Europa que se insere em tradições diversas, não formando um único sistema de doutrinas. Configura-se como um movimento articulado entre filosofia, pedagogia e política que captura, progressivamente, as classes cultas e a

burguesia em ascensão nos países europeus (REALE; ANTISERI, 2004). Kant (2005), na obra *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?* Datada de 1784, responde:

Aufklärung⁸ é a saída do homem do estado de menoridade que ele deve imputar a si mesmo. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de outro. Essa menoridade é imputável a si mesmo se sua causa não depende de falta de inteligência, e sim de falta de decisão e coragem de fazer uso de seu próprio intelecto sem ser guiado por outro. *Sapere aude!* Tem a coragem de servir-te de tua própria inteligência! Esse é o lema do Iluminismo (KANT, 2005, p. 63-64).

Os iluministas rompem com a tradição espiritual, com a servidão das mentes aos credos da religião. Tanto para esses pensadores como, mais tarde, para Kant, “somente o crescimento de nossa consciência pode libertar nossas mentes de sua servidão espiritual aos vários tipos de erros e prejulgamentos” (REALE; ANTISERI, 2010, p. 221). O *Século das Luzes* significou um processo de afastamento, de sair da menoridade, superando limites. No sentido filosófico, o Iluminismo é mais bem representado pela noção de esclarecimento - *aufklärung*. Ainda, conforme Nodari (2011, p. 44, grifo do autor), “o valor próprio da *Filosofia das Luzes* concentrar-se-iam no movimento e na energia do pensamento que suscitam e na paixão de pensar os problemas, integrando-os numa espécie de unidade”.

Nesse sentido, o Iluminismo é uma filosofia que se empenha, trabalha pelo progresso fundamentado na razão, no crivo crítico. A razão dos iluministas não se fecha a nenhum campo de pesquisa, nem se confina aos fatos da natureza: ela olha ao mesmo tempo a natureza e o homem (princípios do conhecimento, comportamentos éticos, estruturas e instituições políticas, sistemas filosóficos, fés religiosas) (REALE; ANTISERI, 2010), sendo crítica ao mesmo tempo em que é empírica, noutras palavras, “enquanto ligada indutivamente à experiência, e se opõe ao conhecimento metafísico largamente dedutivista e sistemático” (REALE; ANTISERI, 2010, p. 223), assim explicitada como defesa do conhecimento científico e da técnica como meios de transformação e progresso.

A razão, primado do Iluminismo, permeia todas as áreas. A partir dela são dissipadas as trevas do dogmatismo e da tradição. Sublinha Nodari (2011, p. 45) que “a reivindicação básica do Iluminismo refere-se à autonomia do sujeito”. Conforme Kreimendahl,

O ‘eu’, descoberto, sobremaneira, na época moderna precisa agora, Século XVIII, ser liberto de todos os laços da Tradição por meio de um ato libertador, com a restituição de seu direito original. O ser humano torna-se o centro do interesse de toda pesquisa. A pergunta acerca de quem é o ser humano está no centro e dentre as

⁸ O termo *Aufklärung* (esclarecimento), enquanto “elevação do ser humano”, pode também ser traduzido por iluminismo ou emancipação (AMBROSINI, 2012).

perguntas mais importantes. A autonomia do indivíduo é questão de interesse das mais diversas áreas do saber. Tudo, doravante, precisará passar pelo crivo da razão. E isso significa afirmar que há uma luta contra todo tipo de preconceito e todo tipo de superstição (KREIMENDAHL, 2004 apud NODARI, 2011, p. 45).

Dessa maneira, todo o projeto do Iluminismo tinha o objetivo de tornar o sujeito racional autônomo. Esse projeto fundamentava-se na noção de que a realidade apresenta uma ordem racional e que a razão é o único meio capaz de perceber essa ordem que, quando atingida, promove o progresso e possibilita ao ser humano tornar-se feliz, na medida do possível (KREIMENDAHL, 2004).

O Iluminismo tem como base a natureza, a razão e o progresso. Na opinião dos iluministas, o verdadeiro método da filosofia corresponde ao que Isaac Newton (1642-1727) “introduziu no conhecimento da natureza com resultados tão fecundos” (REALE; ANTISERI, 2010, p. 222), baseado na lei de causa e efeito. Conforme exposto na obra de Newton, datada em 1687, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica (Os princípios matemáticos da filosofia natural)*, as leis universais, acessadas pelos homens por meio da observação e da razão, governam o universo e é baseado nesse princípio que, provavelmente, iniciaram as orientações científicas do Iluminismo tendo como premissa observar o universo para compreender como ele se organiza (NODARI, 2011).

A razão é o meio para aplicar a norma proposta por Newton. A partir dela é possível desvelar erros, acréscimos e preconceitos relativos à tradição (NODARI, 2011). Em suma, os iluministas têm confiança na razão. Todavia, apesar da herança racionalista de Descartes, Spinoza ou Leibniz, a *Razão Iluminista* é a do empirista Locke (1632-1704), “que analisa as ideias e as reduz todas à *experiência*. Trata-se, portanto, de uma razão limitada: *limitada à experiência e controlada pela experiência*” (REALE; ANTISERI, 2010, p. 222, grifos do autor). No Iluminismo, a Razão não segue outra regra além dela própria. Assim, confronta toda idolatria e superstição religiosas. Libertar-se da religião também é objetivo da Razão Iluminista. No que se refere à religião do Século das Luzes, Reale e Antiseri (2010) explicam:

Existe, portanto, uma tendência ateia e materialista no interior do Iluminismo. Mas isso não nos deve fazer esquecer que o Iluminismo é substancialmente permeado de *deísmo*, isto é, de uma *religiosidade racional, natural, leiga*, à qual se vincula uma *moralidade leiga*. Afirma d’Alembert: ‘Os deveres a que somos obrigados em relação aos nossos semelhantes pertencem exclusiva e essencialmente ao âmbito da razão, sendo, portanto uniformes em todos os povos’. E Voltaire escrevia: ‘Por religião natural devemos entender os princípios morais comuns a todo o gênero humano’ (REALE; ANTISERI, 2010, p. 225 – grifos do autor).

E por fim, a noção de *progresso* nada mais é que um otimismo resultante da máxima de que “um dia tudo será melhor – eis a nossa esperança” (VOLTAIRE apud REALI; ANTISERI, 2010, p. 221). Assim, a junção da razão com a ciência resultará na evolução, ritmada pelo desejo de evolução, de melhoramento da espécie. Conforme Nodari (2011), o Iluminismo é fortemente marcado por um processo de emancipação, esclarecimento (*aufklärung*) e liberdade. Assim, o ser humano – que por intermédio da libertação dos medos, das sombras e visando conhecer a si e ao universo sempre mais – torna-se possuidor de um *status* que o encaminha à libertação das heteronomias, rumando, enfim, à autonomia intelectual e progressivamente, à material.

4.2 ROUSSEAU: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nascido em Genebra, Suíça, foi um dos expoentes do Iluminismo e, ao mesmo tempo, um de seus maiores críticos, sobremaneira, no campo da filosofia política e da pedagogia. Iluminista e romântico, antecipador de Kant e precursor de Marx, o autor foi alvo de diversas interpretações e estudos. Kant o definiu como “o Newton da moral”, e o poeta H. Heine como “a cabeça revolucionária da qual Robespierre nada mais foi do que a mão executora” (REALE; ANTISERI, 2004, p. 278), aparecendo, assim, como uma personalidade complexa e discutível. Independente da maneira como é interpretado, certo é que Rousseau “expressa ímpetus inovadores e reações conservadoras, o desejo e, ao mesmo tempo, o temor de uma revolução radical, a nostalgia da vida primitiva e o medo de que, por causa de lutas insensatas, se possa recair naquela barbárie” (REALE; ANTISERI, 2004, p. 278).

O ideal da época caracterizava-se pela ênfase na experiência e na razão, na crítica à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas que eram vistas como possibilidade de restabelecimento da sociedade (BLACKBURN, 1997). Essa sobrevalorização concedida à razão contrariava Rousseau que, com efeito, estava convencido de que a razão torna-se frágil e estéril se fundamentada apenas em si, sem os instintos e as paixões, ao passo que, sem a disciplina da razão, os desejos e instintos levam ao caos individual e social (REALE, ANTISERI, 2004). Conforme Dalbosco (2011), a crítica do genebrino contra a cultura moderna apontada pelo Primeiro e Segundo Discursos denota que não se necessita de mais razão instrumental, nem

que se deve acreditar piamente no poder emancipador das ciências, mas que se faz necessário ouvir a ‘voz da natureza’.

Foi nesse cenário, que a Academia de Dijon buscou um parecer de Rousseau acerca da contribuição das ciências e das artes no processo de restabelecimento. No entanto, contrariando as expectativas, Rousseau manifestou-se de maneira fortemente crítica. O pensador causou indignação ao posicionar-se contra o otimismo de seu tempo por rebater a possibilidade da ciência e da arte se apresentarem como benefícios para o aperfeiçoamento moral da humanidade (BOLDORI; NODARI, 2012). Conforme Dalbosco (2011, p. 127), “o iluminismo de Rousseau é pensado nos termos de uma dialética da razão e, por isso, não pode ser tomado no sentido de uma defesa cega do poder emancipador da razão e nem tão pouco como sua negação absoluta”. Cabe ressaltar que, ao atacar a arte e a ciência, Rousseau não visa conduzir a humanidade ao estado inicial, à barbárie, mas busca sinalizar a importância do retorno à interioridade humana, justificada por meio da relação entre natureza e consciência (DALBOSCO, 2011).

Boldori e Nodari (2012, p. 9) esclarecem o posicionamento de Rousseau na seguinte passagem: “ao introduzir o gosto pelo luxo, o progresso corrompe a alma dos homens, porque eles se preocuparão muito mais com aquilo que podem ostentar do que com aquilo que verdadeiramente são”. É importante observar que o autor não descarta a importância dada à ciência e às artes, mas lembra de que, à medida que elas avançaram, os costumes e as virtudes retrocederam. Essa postura é corroborada na segunda obra intitulada *Discurso sobre a origem das desigualdades (1755 – II Discurso)*, na qual Rousseau volta a atribuir à sociedade a mudança de novas inclinações naturais (FARIAS, 2001). Assim, com o intuito de apresentar uma solução à desnaturalização dos seres humanos, o pensador postula o retorno à natureza, que se aproxima da noção estoica de voltar-se à interioridade humana (DALBOSCO, 2011). Nesse sentido, regressar à natureza significa voltar à essência e à autenticidade humanas exercendo um sentido normativo, cujo valor está em capacitar o sujeito a definir para si próprio o que é bom (TAYLOR apud DALBOSCO, 2011). Com isso, Dalbosco lembra que Kant sinaliza que Rousseau “não queria fundamentalmente que o homem voltasse ao estado de natureza, mas sim que devesse olhá-lo retrospectivamente a partir do estágio em que se encontra agora” (KANT apud DALBOSCO, 2011, p. 128).

Para Rousseau, o estado natural é hipotético, teórico; por meio deste o pensador busca compreender as relações humanas, políticas e sociais. Nesse estado, o homem é solitário e anseia apenas sua conservação. Sua ferramenta é seu próprio corpo e que dele se utiliza para sobreviver, sem almejar mais do que o necessário para sua subsistência, convivendo bem,

também com a natureza. Protege a si próprio, todavia, não se esgota em si, mas tem compaixão para com os seus iguais e é “possuidor de razão potencialmente” (BOLDORI; NODARI, 2012, p.10). No entanto, o homem é sentimentos e paixões, não apenas razão (REALE; ANTISERI, 2004). Seguindo essa condição natural, “o homem é autossuficiente a custa de não resistir à natureza, e sua aspiração à felicidade consiste unicamente em não sofrer” (FARIAS, 2001, p. 49). A passagem para a perversidade e tiranias se dá devido a um desequilíbrio de ordem social. Assim, Rousseau postula que o homem nasce bom, mas torna-se mau e injusto.

No *II Discurso* (1755), Rousseau esclarece que o isolamento do homem, característico do estado de natureza, favoreceu o exercício das qualidades positivas, especialmente o *amor de si* e a piedade ou, de forma mais genérica, a bondade. Estando só o homem não tem interesse em vangloriar-se, em ser mais do que outros. A qualidade do homem selvagem, *amor de si*, é a fonte de paixões, inata a todo indivíduo, não se relacionando como resposta às atitudes dos seus pares. Afinal, vivendo no isolamento e num ambiente natural, o *bom selvagem* não tinha razão de competir ou de entrar em conflito com seus semelhantes, uma vez que suas necessidades de subsistência eram satisfeitas.

Chegada à necessidade de vida coletiva, os homens passam a serem vítimas de mazelas que essa condição provoca e da qual não há como livrar-se. Destaca Leopoldi (2002) que a nostalgia do estado de natureza não desperta desejo de volta ao passado, já que não há possibilidade de retorno por essa via, uma vez que a vida em sociedade insere o homem num contexto que exige dele outras necessidades, das quais nem sempre quer livrar-se. Assim, faz-se necessário lembrar que algumas qualidades latentes no homem primitivo afastavam-no da condição quase animal, estimulando o desenvolvimento da vida social. Isso marca a fronteira entre homens e animais, desenvolvendo nos homens a *perfectibilidade*⁹, qualidade que o organiza e estimula seu desenvolvimento no cenário de vida em comunidade. Em Rousseau, a perfectibilidade é ambivalente. Como explica Cassirer (apud SANTOS, 2013), a perfectibilidade é uma espécie de ‘mal necessário’ pois,

Em sua marcha evolutiva até o presente momento, a perfectibilidade enredou o homem em todos os males da sociedade e levou-o à desigualdade e à servidão. Mas ela, e apenas ela é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual ele se

⁹ Kant dá continuidade ao tema da *perfectibilidade* iniciado por Rousseau. Todavia, com algumas modificações. Tanto para o genebrino quanto para o pensador de Königsberg, ‘o homem é o único animal que pode se aperfeiçoar’. Porém, se em Rousseau a perfectibilidade tem caráter de ambivalência, em Kant “ela adquire contornos notadamente morais e se presta a uma concepção teleológica da história humana” (SANTOS, 2013, p. 55). Neste sentido, em Kant o progresso moral é o caminho para o homem, e só pode ser alcançado graças à perfectibilidade, que se relaciona eminentemente a moral, a política e a educação (SANTOS, 2013, p. 55).

perdeu. Ela pode e deve abrir-lhe novamente o caminho para a liberdade (CASSIRER apud SANTOS, 2013, p. 50-51).

Com isso, compreende-se que a perfectibilidade em Rousseau leva a um desvio de conduta em função do exercício da liberdade pertencente ao homem, mas também produziu benefícios a esse ser. Isto significa que não se pode determinar que a perfectibilidade fosse boa ou má aos seres. O que se pode concluir é que, de maneira categórica, a perfectibilidade apresenta-se como capacidade de aperfeiçoamento pertencente ao homem, que por intermédio dela se emancipou à categoria de ser humano, diferenciando-se dos animais.

Inserindo o homem à sociedade civil, Rousseau explica que o verdadeiro fundador dela “foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (ROUSSEAU, *II Discurso*, p. 87). O pensador trabalha com a ideia de que muitas guerras, misérias e tragédias não aconteceriam se “aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém (ROUSSEAU, *II Discurso*, p. 87). Todavia, não foi de repente que os homens chegaram à sociedade civil, à constituição da propriedade. Rousseau busca esclarecer que à medida que a evolução histórica se tece, junto a ela traz desigualdades. Como já explicitado, com o progresso avançaram os problemas, as exigências, cabendo aos homens superá-las. Com o passar das décadas, a população crescia e com ela o trabalho, a busca, o acúmulo. “Essas novas situações, às quais o ser humano precisou se adequar, acabaram por produzir no homem noções de melhor ou pior, fraco e forte, que somadas à necessidade urgente lhe conferiram uma ‘prudência maquinal’” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 14).

A partir da noção de disputa e superioridade sobre as demais espécies, os homens começaram a aperfeiçoar seus esforços a fim de progredir e acumular bens. As famílias já se organizavam formando pequenas sociedades. As propriedades passaram a ser cultivadas para além da necessidade daqueles que nela trabalhavam. Quanto mais pessoas nos afazeres, maiores os lucros. Desse cenário surgiu exploração, escravidão e miséria (por ser ambivalente, a perfectibilidade também gerou questões negativas aos seres). O espírito humano começava a esclarecer-se também quanto aos outros e aos bens alheios. A vida em sociedade tem consequências para o *bom selvagem*. Nota-se que mesmo sendo a bondade uma característica natural do ser humano, seguindo o fluxo natural do aperfeiçoamento que se apresenta, necessariamente, esse homem precisará conviver com seus semelhantes, o que

compromete o exercício daquela bondade (LEOPOLDI, 2002). Rousseau postula que quanto mais o homem se socializou, menos natural tornou-se.

Nesse sentido, Rousseau sugere que a educação deve voltar-se em manter nos seres o *amor de si*, uma vez que, na ausência da condução e do zelo, estes podem transformar-se numa versão desarmoniosa entre *amor de si* e *amor-próprio*. Se coerentes e equilibrados, o *amor de si* e o *amor próprio*, na perspectiva da autonomia, encaminham o ser para a liberdade com responsabilidade em constituir-se, em escrever sua história em comunhão com seus pares, mantendo a harmonia e a paz. É preciso compreender que o amor próprio se constitui publicamente quando se lança ao outro, saindo de si. A plenitude do homem exige a presença do outro, em sentido moral (DALBOSCO, 2011). Noutras palavras, o *amor de si* exige contato com os demais. Assim, o *amor próprio*, sendo condição de sociabilidade, exige relações sociais e públicas (DALBOSCO 2011). Dessa forma, a educação natural tem o propósito de levar o sujeito a cuidar de si mesmo. Uma vez mais, é importante esclarecer a distinção exposta por Rousseau acerca do *amor de si* e *amor-próprio*:

Rousseau considera o amor de si mesmo (...) o sentimento naturalmente bom que nasce com o ser humano. O amor-próprio é, ao contrário, o sentimento de paixões odientas que surge com a socialização do ser humano. Quanto mais o ser humano perde sua naturalidade ao socializar-se, mais tal perda é representada pela consolidação nele do sentimento do amor-próprio: quanto mais socializado está o indivíduo, mais aumenta o seu sentimento de amor-próprio e com ele, seu comportamento egoísta e sua mania de comparar-se com os outros. Ora, aí reside justamente a origem da alienação, pois o fato de comparar-se constantemente com os outros significa o perder-se a si mesmo e distanciar-se, por conseguinte, da busca pelo viver bem consigo mesmo e com os demais (DALBOSCO, 2005, p. 6-7).

Em suma, é importante compreender que a socialização do homem gerou novas necessidades: antes a satisfação residia apenas na conservação de si, na vida em sociedade ele afasta-se desse sentimento, orientando-se, na maior parte do tempo, pelo *amor próprio* que se reveste de interesses artificiais, cuja satisfação tem seu alcance mediante a comparação com os demais homens (DALBOSCO, 2005). Assim, diante da precariedade da autenticidade que perde força quando os homens passam a comparar-se, surge um apelo pedagógico e ético que apresenta a tarefa intransferível e urgente da educação, que é a de fortalecer o homem para ser o que é, cuidar de si, de sua interioridade, ouvindo a voz da consciência, para assim viver em consonância com os demais e com o universo. Antes de seguir, é importante esclarecer que colocar como opostos o *amor de si* e o *amor próprio* é um erro de interpretação da teoria antropológica de Rousseau. Explica o genebrino:

Não se deve confundir o amor próprio com o amor de si mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus defeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo o animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produza humanidade e a virtude. O amor próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte da honra (ROUSSEAU, 1978, p. 306-307).

Com isso, Dalbosco (2005, p.11) esclarece que, a partir desta passagem, se pode observar a relação “entre razão e piedade para que o amor de si mesmo possa sair do nível voltado meramente à autoconservação da vida e possa assumir um caráter moral de gerar humanidade e virtude”. Conforme o autor, esse ponto otimista acerca do *amor próprio* é abordado por Rousseau, especialmente, no Livro IV do Emílio, contrariando o exposto no Segundo Discurso, cujas informações referem-se à dimensão social (DALBOSCO, 2005).

No que se refere às questões políticas, em *Do Contrato Social*, Rousseau (1999, p. 53) clama que “o homem nasceu livre e por toda a parte encontra-se a ferros”. Tal contrato não tem o objetivo de conduzir o homem de volta à natureza originária, mas de restituí-lo à liberdade por meio de um modelo social fundamentado na voz da consciência global, aberto à comunidade (REALE; ANTISERI, 2004). “Este contrato que se estabelece entre os governados e o governante deve produzir uma espécie de comunhão entre os contratantes na medida em que deverá existir uma espécie de renúncia particular em busca de um bem comum” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 17). É no cumprimento dos deveres de cada um enquanto cidadão que a ordem se estabelecerá, orientados por um Estado que unifique liberdade, autonomia e soberania com base no direito racional (BOLDORI; NODARI, 2012). Mas, qual princípio torna possível esse acordo entre os homens? Conforme Rousseau: a vontade geral.

O Estado é constituído pelos cidadãos a partir das liberdades individuais, sendo que “ao denominador comum dessas liberdades dá-se o nome de vontade geral” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 19). Assim, a vontade geral se estabelece como princípio legislador da sociedade. Em suma, esclarecem Reale e Antiseri (2004):

Vontade geral é o princípio que legitima o poder e garante a transformação social inaugurada pelo ‘novo contrato’. Enquanto a vontade particular tem sempre como objeto o interesse privado, a *vontade geral* é, ao contrário, *amante do bem comum*, e se propõe o interesse comum: ela não é, portanto, a soma das vontades de todos os componentes, mas uma realidade que brota da renúncia de cada um aos próprios interesses em favor da coletividade (REALE; ANTISERI, 2004, p. 285).

Na compreensão de Rousseau, “só se poderá ser gente na medida em que se é um cidadão” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 18). No contexto proposto pelo genebrino, cidadão refere-se àqueles que se encontram integrados ao Estado, ao corpo formado por todos, seja por meio do cumprimento de direitos ou deveres legitimados por todos, tendo em vista a liberdade que é a origem e a justificativa para o estabelecimento do *Contrato Social*. Desse modo, o homem abre mão de sua vontade particular, que pode ser uma qualidade nociva, vinculando-se à consciência pública que é o Estado, cujo poder é fundado sobre as prerrogativas do povo, “plenificada em uma democracia” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 19). Dessa maneira, é importante destacar o papel fundamental do ser humano na sociedade em que se insere. Como apontam Boldori e Nodari (2012), a tarefa de fazer com o que o cidadão seja protagonista no meio em que vive é exercida pela educação.

Na obra *Emílio* (1762), Rousseau investe nos debates em torno da educação, a qual ganha relevância em seu pensamento. À luz da perspectiva do autor, que mantém a convicção de que o homem é bom por natureza, o filósofo traça uma pedagogia política alicerçada em valores que busquem conservar a bondade natural em consonância com a liberdade humana. Dessa maneira, Rousseau firma em “seu projeto pedagógico no pressuposto de que o ser humano é dotado de uma liberdade inalienável e de uma autonomia que precisam ser ressignificadas com o Estado nascente, uma vez que este ser humano bom é livre e protagonista desse mesmo Estado” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 19).

Como disse Kant (apud SANTOS, 2013, p. 56): “Rousseau não queria, no fundo, que o homem voltasse novamente ao estado de natureza, mas que lançasse um olhar retrospectivo para lá desde o estágio que agora está”. Assim, é necessário dar seguimento à espécie formando-a para viver em sociedade. Nesse sentido, conforme Rousseau, cabe investir na educação a fim de inibir as paixões desenfreadas e combater as qualidades negativas dos homens que ganham respaldo a partir da vida social, visando assim, amparados pela educação, conservar a bondade e orientar a razão para que os seres humanos sejam livres e autônomos. Boldori e Nodari (2012) ilustram a ideia de educação em Rousseau na seguinte passagem:

O conceito de educação natural em Rousseau se configura a partir da necessidade de um processo educativo que possa valorizar o sujeito na esteira do pensamento moderno, isto é, como alguém livre e capaz de agir. Para o filósofo, a tarefa da educação é pensar uma metodologia formativa que não subtraia da criança a sua autonomia e que se efetue de modo independente (...). Em síntese, desde a mais tenra idade, mesmo com a presença constante do tutor, a criança vai adquirindo status de protagonista em seu processo educativo (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 21).

No texto, *Emílio* é um personagem representando um indivíduo que se manteve livre e alheio a uma sociedade corrompida. Quando criança, *Emílio* recebeu a sua educação considerando a reflexão e observação permanentes do funcionamento e da praticidade da natureza humana, sendo, assim, educado em conformidade com a natureza. Essa maneira de educar dá à criança “um *status* de indivíduo e de dignidade enquanto ser humano” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 20), possibilitando que este seja livre e dono de postura crítica e reflexiva em sua vida e em sociedade. Importa perceber que, para Rousseau, “a tarefa da educação é pensar uma metodologia formativa que não subtraia da criança a sua autonomia e que se efetue de modo independente” (BOLDORI; NODARI, 2012, p. 21).

Diante do exposto, compreende-se que o papel da educação é promover a natureza do homem para além da animalidade. Assim, a educação opera também a favor da sociabilidade. A ideia de autonomia traçada por Rousseau ainda é heteronomia para Kant, que entende que nada que seja externo possa definir a lei moral, nem mesmo pelo impulso da natureza no sujeito (ZATTI, 2007). Assim, autonomia se dá quando a moralidade está presente na vontade racional do indivíduo. Para melhor compreender, segue.

4.2.1 A influência do conceito de autonomia de Rousseau na Filosofia Kantiana

Em linhas gerais, o trabalho iniciado por Rousseau é seguido por Kant na Filosofia Política e da Educação. Todavia, o próprio pensador de Königsberg esclarece: “Rousseau procede sinteticamente e começa do homem natural; eu procedo analiticamente e começo do civilizado” (KANT apud FARIAS, 2001, p. 54-55).

Nesse sentido, Kant se distancia da noção estabelecida do estado de natureza de Rousseau, além do seu otimismo quanto à liberdade natural, traçando, assim, seus escritos privilegiando ao segundo Rousseau, que é marcado pelo contrato. Como se vê, o contrato é o pacto social em que cada indivíduo entrega sua vontade à *vontade geral*, devendo ser um ato determinado racionalmente que, em muito, se aproxima à *boa vontade* kantiana (FARIAS, 2001). Contudo, em Kant a vontade é boa não porque trará frutos, mas por seguir princípios ditados pela razão. Se a felicidade pessoal fosse quem guiasse a vontade, então ela não seria boa por estar condicionada às inclinações, noutras palavras, por algo exterior. Nas citações de Kant, “a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma [...] a

utilidade ou a inutilidade nada podem acrescentar ou tirar a este valor” (FMC, BA 4). Essa noção torna a boa vontade estimável e, a partir dela, Kant “divide as ações em contrárias ao dever e em conformes ao dever” (FARIAS, 2001, p. 56). Isso significa, de antemão, que somente a ação conforme ao dever, que acontece *por dever* possibilitará uma boa vontade. Em suma, nisso Kant diferencia-se de Rousseau, uma vez que, para o genebrino: entrega-se a vontade em nome da garantia da liberdade e felicidade pessoais; coisa que em Kant não seria considerada atitude de louvor.

No quesito Educação, Kant expõe, em seus escritos, uma notável aproximação com trechos da obra de Rousseau. Ouve-se falar que o cidadão de Königsberg mantinha uma rotina fixa de caminhadas pontualmente seguidas, a qual uma única vez foi interrompida pelos escritos de Rousseau, na oportunidade em que Kant dedicou-se à leitura da obra *Emílio*. Independente da veracidade da informação, importa destacar que Rousseau foi fundamental na formação pedagógica de Kant. Conforme Dalbosco (2011), o genebrino foi muito claro manifestando seu desgosto em relação aos métodos educacionais mecânicos que se baseavam na superficial memorização, afastando do educando as questões de aprendizagem e ensino, dificultando o processo de educação que, dessa forma, tornava-se cansativo e pouco interessante. De tal modo, “se os educadores quisessem realmente chegar até as crianças e conhecer o seu mundo, eles deveriam tomar, como ponto de partida, sua organização corporal e sua estrutura sensitiva” (DALBOSCO, 2011, p. 103). Nisso reside a tese antropológica-epistemológica de que a criança é sensível antes de ser racional, conhecendo o mundo a partir das relações que tece primeiro pelos sentidos e, progressivamente, em sua estrutura cognitiva (DALBOSCO, 2011). Assim, a fim de não impor o mundo adulto sobre a criança, a educação deve resguardá-la dos vícios – nisso consiste a educação negativa. O papel do educador, nesse sentido, é decisivo e a ele cabe mediar o processo de conhecimento do educando, facilitando e auxiliando em sua construção a fim de que o corpo do aprendiz se fortaleça e os seus sentidos se tornem refinados. A educação natural, conforme a proposta de Rousseau é assim descrita:

A meta da educação natural, ao contrário de ser uma educação intelectualista, baseada no verbalismo vazio, moralizante e abstrato, consistia em fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança, pois somente assim ela estaria dando passos importantes para sua socialização autônoma, na qual a criança poderia tornar-se ‘rainha de si mesma’. Rousseau considerava tal socialização como núcleo fundante de uma vida virtuosa, distantes dos vícios e baseada na compaixão pelo sofrimento dos outros (DALBOSCO, 2011, p. 104).

Dessa forma, Rousseau decretou uma das bases da pedagogia contemporânea: “aprender fazendo”. A educação encarada como processo de amadurecimento dos sentidos,

fundamentada na socialização, serviu de inspiração a Kant (2011, p. 11) que abriu seu livro intitulado *Sobre a pedagogia* com a seguinte passagem: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. Assim, como o genebrino, Kant expõe sua preocupação criticando a pedagogia tradicional, a qual considerava o sujeito como passivo no contexto da educação, manifestando que, ao contrário, o sujeito é ativo e principal ator, aprendendo por si mesmo, fazendo uso de sua própria razão, encaminhando-se à autonomia. Aqui entendida como processo permanente, para além da educação escolar, no sentido de formação que, como já dito, encerra-se apenas com a morte.

Por ora, as informações até aqui trazidas acerca da influência de Rousseau em Kant são suficientes. Deter-se-á com maior propriedade e descrição na teoria do pensador de Königsberg no próximo item.

4.3 VIDA, OBRA E OS DESENVOLVIMENTOS DO PENSAMENTO KANTIANO

4.3.1 Kant: Contexto e obras

Immanuel Kant nasceu no ano de 1724, em Königsberg, cidade da Prússia Oriental – hoje chamada de Kaliningrado –, pertence a um território sob a soberania russa (REALE; ANTISERI, 2010). No ano de 1770, foi nomeado para a cadeira de lógica e metafísica, na Universidade de Königsberg. Depois disso, é que entrou em seu período “crítico” (BLACKBURN, 1997).

No ano de 1781, conhecida como a primeira *Crítica*, nasce a *Crítica da Razão Pura* (CRP), que buscava “assegurar à razão as pretensões em fundamento, não através de decretos despóticos, mas de acordo com as suas próprias leis eternas e inalteráveis” (prefácio à primeira edição). Criadas as bases, Kant lança os fundamentos para uma filosofia crítica, publicando, em 1785, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (FMC,) e três anos mais tarde, 1788, produziu a *Crítica da Razão Prática* (CRPr), que na conclusão desta última, Kant veio a afirmar que “duas coisas inspiram à mente uma admiração e um temor tanto maiores quanto mais vezes e mais detidamente refletimos sobre elas: o céu estrelado sobre mim, e a lei moral dentro de mim”. Em 1790, publicou a *Crítica do Juízo*. Em 1795, trouxe à luz uma de

suas obras mais importantes: *Para a paz perpétua*; e anos mais tarde, em 1795, publicou *A metafísica dos costumes*. Faleceu em 1804.

Kant é um clássico do Iluminismo e dentre outras contribuições, propôs um sistema moral universal, donde o sujeito deve sair da menoridade rumando à maioridade. Para tanto, esse caminho é feito à luz do esclarecimento, cuja proposta é submeter tudo ao crivo da razão. O filósofo instrui o ser humano a ter coragem de compreender-se, ousando saber (*sapere aude*), buscando o entendimento a partir de si próprio. A moral kantiana concebe o ser racional como senhor de si, autônomo e, conseqüentemente, livre. Dentre outros aspectos, Kant também considera a formação humana como um estado permanente, sendo necessária a todos. Numa de suas obras, ressalta que a educação deve apoiar-se em princípios e, que longe de mecanizar os humanos, deve torná-los seres pensantes (KANT, 2011).

4.3.2 Kant e o problema do conhecimento

O pensador de Königsberg ocupou-se, com vigor, do problema do conhecimento, buscando definir as condições de possibilidade para tal. Foi na *Crítica da razão pura (CRP)* que expôs seu projeto. A proposta adotada por Kant evidenciava que os objetos devem regular-se pelo conhecimento, e não que o conhecimento devia regular-se pelos objetos, como se acreditava. Tal mudança provocou uma revolução no modo de pensar de maneira análoga ao que fez Copérnico (1483-1543) quando modificou as bases das ciências naturais colocando o sol no centro (heliocentrismo). Por essa razão é que se usa a noção de Revolução Copernicana também na filosofia.

Se os objetos são os que sofrem adequação ao conhecimento, qual é a relação entre razão e experiência? Quais são os limites que o conhecimento humano pode transpor? O que podemos conhecer? Que condições são necessárias para que haja conhecimento verdadeiro? Essas questões foram lançadas por Kant na CRP e possibilitaram pesquisas, buscando soluções para os problemas do inatismo e do empirismo, os quais supunham que os conteúdos ou a matéria do conhecimento são inatos, sendo que o que é inato é a estrutura da razão; e que ela é adquirida por experiência ou causada pela experiência, quando na verdade a experiência não é causa das ideias, mas é a ocasião para que a razão, recebendo o conteúdo, formule as ideias (CHAUÍ, 2003). Dessa maneira, sintetiza Chauí (2003, p. 77): “a estrutura da razão é inata e universal, enquanto os conteúdos são empíricos e podem variar no tempo e no espaço,

podendo transformar-se com novas experiências e mesmo revelarem-se falsos, graças a experiências novas”.

Kant esclareceu que a razão é constituída por três estruturas *a priori*: a sensibilidade – que permite ter percepções, sem a qual a noção de tempo e espaço não seria possível; o entendimento, que se refere ao intelecto – o que possibilita a organização dos conteúdos enviados pela sensibilidade, viabilizando as percepções; e, por fim, a razão propriamente dita que, conforme explica Chauí,

[...] aplica-se quando esta não se relaciona nem com os conteúdos da sensibilidade nem com os conteúdos do entendimento, mas apenas consigo mesma. Como, para Kant, só há conhecimento quando a experiência oferece conteúdos à sensibilidade e ao entendimento, a razão, separada da sensibilidade e do entendimento, ‘não conhece coisa alguma’ e não é a sua função conhecer. Sua função é a de *regular e controlar* a sensibilidade e o entendimento. Do ponto de vista do conhecimento, portanto, a razão é a função reguladora da atividade do sujeito do conhecimento (CHAUÍ, 2003, p. 77, grifo do autor).

O entendimento usa-se do *a priori* que é a capacidade da mente de organizar os elementos antes e independente da experiência, transformando-os em conhecimentos intelectuais ou em conceitos. Os elementos organizados são chamados de categorias – qualidade, quantidade, causalidade, universalidade e particularidade, sendo elas fundamentais para haver conhecimento intelectual. A partir das categorias *a priori* são formulados os conceitos (CHAUÍ, 2003).

Não há como saber se a realidade é espacial, temporal, causal, qualitativa, quantitativa. O que se conhece é que, conforme a teoria kantiana, a realidade em si é chamada de *noumenon* (*noúmeno*), enquanto que a realidade organizada e apresentada pela razão, que contém os dados da experiência expostos às estruturas da sensibilidade e do entendimento, é nomeada de *phainomenon* (*fenômeno*) (CHAUÍ, 2003). Em síntese, a descoberta kantiana acerca do conhecimento aponta que “nossa razão possui uma estrutura universal, necessária e *a priori*, que organiza necessariamente a realidade em termos das *formas* da sensibilidade e dos *conceitos e categorias* do entendimento” (CHAUÍ, 2003, p. 78-79, grifo do autor).

A abertura possibilitada pela separação entre “fenômeno” e “noúmeno” assegura um uso ampliado da razão pura, que, conforme Dalbosco (2011, p. 60), “garante, antes de tudo, que o emprego da razão pura não se restrinja somente ao conhecimento *a priori* de objetos; ou seja, dito positivamente, que tenha outros empregos, como o moral, o estético e também o pedagógico”. Com isso, fica claro que o educador preocupa-se em dar sentido à própria atividade docente, uma vez que parte do conhecimento é fruto do emprego teórico da razão

pura; todavia, outra parcela é fruto da experiência, e aqui cabe a ação pedagógica como maneira de “elevar a ação humana ao nível da maioria” (DALBOSCO, 2011, p. 60). Assim sendo,

Do ponto de vista pedagógico, o nómeno, como ideia normativa da razão, representa todo o vir a ser que aparece na relação pedagógica, tanto em relação ao educador como ao educando. Ele representa, em síntese, as potencialidades ainda não manifestadas, principalmente do educando, e que podem ser desenvolvidas no processo pedagógico. Tanto do ponto de vista moral como do pedagógico o nómeno sintetiza aquela capacidade inerente à ação humana de iniciar por si mesma a todo o momento um novo estado e, por isso, representa, em certo sentido, o impossível de ser determinado cognoscitivamente na relação pedagógica e que nem por isso deixa de ter sentido. Ao contrário disso, revela-se como o âmbito de todas as manifestações morais e estéticas que não podem ser simplesmente apreendidas por categorias lógicas (DALBOSCO, 2011, p. 61).

Dessa forma, o nómeno (realidade em si) encaminha à liberdade transcendental, a qual é o fundamento da moralidade e da ação pedagógica (DALBOSCO, 2011). Na investigação acerca do agir humano a liberdade tem papel fundamental, sendo a chave para a explicação da autonomia da vontade. É ela que, junto à razão, pode encaminhar o sujeito para a ação autônoma e ética, ou seja, ao esclarecimento e à maioria.

Kant, na CRP, resolve a primeira questão a que se propôs: o conhecimento possível. Com isto, o filósofo esclarece não ser possível o conhecimento teórico pela Metafísica. Todavia, buscando dar um sentido à Metafísica, declara que dela pode partir a solução para problemas práticos da ordem das ações humanas, por meio de uma razão voltada para a moral e o dever, sendo este cumprido *a priori* e em caráter universal. Assim, caminha-se pelo projeto kantiano diretamente ligado ao agir humano, à autonomia, exposto, principalmente, na CRPr e na FMC, textos que serão ocupados agora.

4.3.3 Kant e a moral

No contexto iluminista vivido, Kant propôs que é preciso sair da menoridade, rumando à maioria. Como já destacado, o filósofo instruiu o ser humano a ter coragem de compreender-se, ousando saber (*sapere aude*), buscando o entendimento das coisas e do outro a partir de si próprio. O ser racional consegue autarquia, é autônomo, dá a sua própria lei porque é sujeito da razão prática (HERRERO apud NODARI, 2010). Assim, visando expor a maneira de dar praticidade à razão, Kant criou um sistema moral, apresentado na FMC. Nela,

o filósofo estabeleceu condições de possibilidade de uma lei moral universal especificando, criticamente, os princípios de ações *a priori*.

A filosofia moral kantiana é regida pela razão. A lei moral explicitada pelo pensador de Königsberg busca demonstrar que a razão é suficiente por si só, que não depende de impulsos sensíveis para mover a vontade. Em sua filosofia, Kant expressa que somente para esse caso, em que não há interferência de impulsos sensíveis, é que pode haver princípios morais válidos sem exceção a todos os seres humanos, ou seja, universal. Para compreender a noção moral de Kant é preciso conhecer os “princípios práticos”, regras gerais, ou seja, as determinações da vontade.

Os princípios práticos dividem-se em: máximas e imperativos. As máximas são princípios práticos que valem somente para os sujeitos que as propõem, não se aplicam a todos os indivíduos, portanto, são subjetivas. Os imperativos, ao contrário, são princípios práticos objetivos, válidos para todos. São divididos em dois tipos: hipotéticos e categóricos. Os imperativos hipotéticos expressam a necessidade de uma ação como meio de atingir o resultado dela. Tais imperativos valem apenas na condição de que se queira alcançar o objetivo para o qual estão voltados, por isso são hipotéticos. Contrário aos imperativos hipotéticos são os imperativos categóricos. Eles expressam a necessidade prática de uma ação por ela mesma, sem relação com seu fim, determinada por uma vontade *a priori*. Quando o imperativo determina a vontade – não em vista de obter determinado fim desejado, mas simplesmente pela vontade, prescindindo dos efeitos que se possa obter –, então, tem-se o imperativo categórico, cuja fórmula estabelecida por Kant expressa: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne universal” (FMC, BA51).

Segundo Kant, o imperativo categórico terá o caráter de uma lei prática, ao passo que todos os outros podem se chamar, em verdade, princípios da vontade, mas não leis porque o que as coisas necessárias para alcançar qualquer fim, nesse caso, podem ser contingentes. Assim, facilmente poder-se-ia descartar a prescrição renunciando a intenção, enquanto que o mandamento incondicional, o imperativo categórico, não deixa à vontade a liberdade de escolha, já que esta precisa ser fundamentada na razão. A lei moral não depende da experiência. E no caso da moral determinar-se por causas empíricas acabaria caindo no egoísmo. Cabe ressaltar que, para Kant, “a busca da felicidade própria concerne à faculdade interior de desejar, ela se relaciona às inclinações da sensibilidade e não à razão. O princípio do amor por si ou da felicidade jamais poderiam servir de fundamento para uma lei prática”

(ZATTI, 2007, p. 28). Desta maneira, é considerada lei moral somente o que segue a regra imposta pelo imperativo categórico.

Nesse sentido, Kant esclarece que para haver ação realizada, por dever, é preciso ter uma vontade boa, sem qualquer interesse. O motivo que deve determinar a ação do homem moral é: obedecer ao dever por ser ele o dever. Assim, a ação do ser racional deve ser determinada por um motivo e causa morais. O ensejo dessa vontade, o que fará agir por dever, terá a forma do respeito, que surge pela representação da lei por si mesma, pela máxima que se apresenta por meio do imperativo categórico (lei moral). Dessa forma, o ser humano agirá conforme a razão sem referência a qualquer outra finalidade. Mas como a razão por si só não consegue determinar suficientemente a vontade humana, (MÖLLER, 2007) ela própria deverá submeter-se à lei. Essa vontade é denominada por Kant como vontade absolutamente boa ou boa em si (FMC, BA4).

Em síntese, Kant considera respeito como sendo a subordinação da vontade à lei. O respeito não tem caráter de um sentimento produzido pelo medo, pela autoridade, mas de uma razão que é concebida como lei, portanto, é um sentimento moral. Assim, a lei moral é assumida como algo absoluto, não imposta por nenhuma condição. É um dever exercido por uso da razão. O homem como ser racional deve questionar-se e promover sua vontade subjetiva, transformando-a em boa e universal. Desse modo, o homem, enquanto ser que pratica a Lei moral torna-se livre. Nodari (2005) lembra que Kant declara na FMC não haver contradição entre natureza e liberdade, sendo também impossível renunciar a ambos os conceitos.

Desta forma, Kant elucida que a liberdade deve ser pressuposta como propriedade da vontade de todos os seres racionais (FMC BA99). Todavia, não basta atribuir liberdade à vontade: precisa-se, também, ter razão suficiente para atribuir aos seres racionais (FMC BA99). Em resposta à pergunta “por que a liberdade se atribui à vontade humana e por que a liberdade implica liberdade”, Kant expõe que “a moralidade se impõe a nós porque somos seres racionais e, sendo racionais, não há possibilidade de agir senão sob a ideia da liberdade, de modo a fazer dessa ideia a condição de nossos atos” (NODARI, 2005, p. 57). Em suma, a vontade moral é livre, autônoma, autolegisladora e afastada de toda e qualquer inclinação. Complementando seu projeto moral, Kant propõe um novo princípio, o da autonomia da vontade, o qual sob o termo “princípio moral” fará a razão última agir conforme o Imperativo Categórico. Explica Kant:

A autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal [...]. Pela simples análise dos conceitos da moralidade pode-se, porém, mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que este imperativo não manda nem menos do que precisamente esta autonomia (FMC, BA87-88).

Assim, compreende-se que, conforme Kant, a liberdade apresenta-se como autonomia da vontade, sendo ela o princípio supremo da moralidade que consiste em ser racional ao legislar, fazendo escolhas que estejam de acordo com a lei que deve ser passível de aceitação por todos os seres racionais. Dessa maneira, o sujeito “deve escolher suas máximas por respeito ao dever moral (necessidade objetiva), de modo que estas possam ser simultaneamente identificadas conformes à lei universal, e de modo que os seres racionais sejam tratados sempre como fins” (MÖLLER, 2007, p. 83). Para tanto, é necessária uma vontade boa.

Sendo o sentimento, pela lei moral, representado na forma de respeito – e como já destacado: o respeito se dá pela orientação da vontade –, então é nesse ponto que a pedagogia torna-se referência no processo formativo humano. Conforme Dalbosco (2011):

A consciência dessa subordinação, que é o sentimento de respeito pela lei moral não se forma repentinamente para uma vontade que não é boa absolutamente e que, portanto, é imperfeita. Tal vontade precisa ser formada progressivamente, e sua formação deve iniciar já na infância, período no qual, segundo Kant, se desenvolvem os primeiros germes da moralidade [...]. O que o respeito pela lei moral significa para o adulto é representado pela disciplina na formação moral da criança. Deste modo, a disciplina é a preparação mais adequada para o futuro exercício do respeito pela lei moral. Essa é a razão que conduz Kant a ver na disciplina um núcleo pedagógico importante na formação da criança, diferenciando-a do adestramento (DALBOSCO, 2011, p. 70).

Sintetizando, a moral Kantiana concebe o homem como senhor de si, autônomo e, conseqüentemente, livre. A racionalidade humana é o fim em si mesma. A vontade do ser humano deve ser uma vontade boa, assim, será uma vontade legisladora universal. O ato proveniente de uma vontade determinada pelo desejo, pela inclinação, não pode ser considerado válido universalmente já que está fora da esfera da moralidade. O ser racional, no mesmo instante em que legisla, postula a lei da qual ele próprio submete à universalidade. Nessa capacidade de legislar universalmente é que consiste a dignidade da natureza humana e racional (MÖLLER, 2007).

No ser humano está o valor absoluto. Ele é o fim em si mesmo e objeto de respeito. É com Kant que se compreende que “tudo que há na natureza se conforma com suas leis, exceto o homem. Isso porque o homem, na condição de ser racional, conforma-se às leis universais que ele próprio formula. Por isso, os seres racionais são autônomos e têm uma dignidade particular” (ZATTI, 2007, p. 25), destacam-se na natureza sendo livres e determinados. Dessa forma, diferente da relação que se tem com outros seres do mundo, os quais podem vir a ser utilizados como meio para o alcance de um fim, o ser racional é possuidor de uma dignidade absoluta. As coisas possuem preço, o ser racional possui dignidade (NODARI, 2010). A fim de postular também essa realidade, Kant expõe noutra formulação do Imperativo Categórico na seguinte passagem: “Age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (FMC, BA66-67). Por ser assim, explica-se porque, na visão kantiana, “a pretensão do naturalismo iluminista em submeter também o homem às leis da natureza nada mais é que heteronomia” (ZATTI, 2007, p. 26).

A heteronomia é o oposto da autonomia que, segundo Kant, é “a fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade” (FMC, BA89). Möller (2007, p.83) sinaliza que “a vontade é heterônoma quando busca a lei que deve determina-la não na aptidão de suas máximas para a sua própria legislação universal, mas em qualquer outro ponto (em impulsos e inclinações)”. Sendo assim, a heteronomia só autoriza os imperativos hipotéticos (não morais), jamais o Imperativo Categórico. A consciência da obediência ao dever, em oposição às inclinações, faz nascer a consciência de liberdade (MÖLLER, 2007). Por meio de sua vontade orientada, o ser racional vive em condições de liberdade (autonomia), já que se guia por suas leis das quais ele próprio estabelece e que podem ser aceitas por todos os seres humanos. Complementa Zatti (2007, p. 31), afirmando que “para Kant, a liberdade prática é, então, a independência da vontade em relação a toda lei que não seja a lei moral. O homem não é determinado pela natureza, e, pelo livre-arbítrio, pode escolher agir por dever, e nisso consiste sua autonomia”.

Apesar de refutar o deísmo, o utilitarismo, o voluntarismo, portanto, também, os iluministas (ZATTI, 2007), Kant acaba fundamentando a noção de autonomia ao formalismo da existência. Alia-se a Zatti (2007, p. 31) quando expõe que “Kant também promove um reducionismo da autonomia, no entanto, no sentido inverso ao que os iluministas haviam feito”. É imprescindível aliar autonomia e educação com estética e ética, afinal, cabe costurar a perspectiva pessoal de vida com a postura que tem-se diante dela que, de alguma maneira, afeta a todos.

4.4 DA FORMAÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO E AUTÔNOMO EM IMMANUEL KANT

Reconhece-se que a ação educativa é um processo permanente realizado pelas sociedades humanas com o objetivo de preparar indivíduos para assumirem papéis sociais vinculados à vida em comunidade, à reprodução das condições existenciais (trabalho), ao comportamento reto na vida pública e ao uso responsável de habilidades e conhecimentos disponibilizados no tempo e espaço onde a vida do indivíduo acontece (RODRIGUES, 2001). Em torno desses pontos, se desenvolve a trama de ações educativas desenvolvidas pelos atores sociais, em especial, a escola.

Diante dessa afirmação, arma-se uma hipótese que se constitui como objeto de análise. Essa hipótese tem dois sentidos: um positivo, pois permite compreender o processo histórico, do passado até os dias atuais; e outro viés negativo, pois acaba engessando a forma como tem sido abordada, atualizando-se de maneira fragmentada e insuficiente em vista das demandas atuais e para o futuro (RODRIGUES, 2001). Compreende-se que as práticas humanas têm se articulado de maneira distinta ao longo dos anos, portanto, cabe repensar o paradigma educacional que não tem dado conta das práticas humanas em níveis pessoais e coletivos. Em consequência, a cidadania enquanto ação política do indivíduo deve ser alvo de reflexão.

4.4.1 Educação, cidadania e autonomia em Kant

A obra *Sobre a pedagogia* foi escrita e revisada por Kant, mas publicada por seu discípulo Theodor Rink, no ano de 1803. Nela, o pensador de Königsberg expõe seu projeto pedagógico para uma formação ética e autônoma. Para Kant, a educação é uma ação que deve seguir a experiência, ou seja, fazer sentido na prática. Com a pedagogia kantiana, confirmou-se que a educação tem o propósito de formar os sujeitos para a autonomia, unindo as lições da experiência com os projetos da razão (ZATTI, 2007), a fim de harmonizar a realidade com a lei moral. Kant (2011, p.15) registra que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação; ele é aquilo que a educação dele faz”. É neste trecho que se fundamenta grande parte daquilo que se acredita ao designar a figura e a teoria de Kant como uma das maiores referências para pensar a educação para a autonomia.

É com a frase: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2011, p. 11) que o filósofo inaugura sua obra. Nessa passagem está contida a noção de que o ser

humano carrega em si uma disposição que o diferencia dos outros animais, a saber, é o único que possui razão (MULINARI, 2013). Todavia, essa razão precisa ser aperfeiçoada ao longo da vida, por isso a educação e a orientação devem alcançá-lo. Diz Kant que a educação não deve apenas treinar as crianças, urge que as façam pensar (KANT, 2011). Sendo assim, compreende-se que, para o filósofo, a tarefa central da educação é “orientar um ser que não pode ser conhecido por não ter essência determinada, e que, por isso, pode tomar diferentes direções, o homem é livre e por isso ele pode ser educado” (ZATTI, 2007, p. 32), associada a isso está a noção de que a educação tem o objetivo de disciplinar o sujeito, torná-lo culto e prudente e incentivá-lo à moralização, isto é, decidir pensando também na humanidade, não apenas em si (KANT, 2011). Dessa maneira, o processo pedagógico promove o ser humano tirando-o do estado animal-irracional. Nesse sentido, a disciplina visa extrair do sujeito a animalidade que se exprime na ação baseada nos desejos e instinto, conforme Kant (2011, p. 12), “a disciplina transforma a animalidade em humanidade”, enquanto que a instrução, dita “parte positiva da educação”, tem o objetivo de encaminhá-lo para guiar sua vontade pela razão, fazendo-o autônomo.

[...] Aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a obedecer a si mesma, quando descobre a liberdade. Torna-se então uma obediência voluntária, não fundada na autoridade do outro, mas na obediência à razão, a si mesmo, descobrindo assim a autonomia. Dessa forma a educação moral kantiana conjuga disciplina e liberdade. Por isso para Kant a disciplina não é oposta à autonomia, ao contrário a disciplina é necessária para que o homem aprenda a guiar sua vontade pela razão e assim possa ser autônomo (ZATTI, 2007, p. 32-33).

Kant definiu a educação como fundamental e permanente, não sendo fixa e imóvel. Ou ainda, carece de aprimoramento para tornar os seres humanos melhores, aperfeiçoados. Conforme o pensador, “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação” (KANT, 2011, p. 22). Nisso reside a ideia de que o processo pedagógico deve ser avaliado e melhorado continuamente, uma vez que a pretensão da educação não é adequar os sujeitos ao cenário atual, mas projetá-los ao futuro, em um estágio mais avançado.

A educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre mais bem aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guiar toda a espécie humana a seu destino (KANT, 2011, p. 19).

Kant esclarece que há mais de uma forma de educar os seres humanos. Como se sabe, autonomia relaciona-se estritamente à liberdade. Nesse sentido, cabe ao educando entregar sua liberdade a outro para que, após estar habituado com a liberdade e a responsabilidade que lhe é consequência, possa, então, exercer sua liberdade por si, conduzindo sua vontade e obedecendo-a (MULINARI, 2013). Ao disciplinar a própria vontade, aprendendo de forma natural a orientar suas ações conforme a razão, tem-se formado um sujeito autônomo. Assim, explica Rodrigues (2001) que o ser humano necessita de uma formação completa que o torne apto a existir junto aos demais seres, sendo parte do todo. Por consequência, se diz que a educação é uma totalidade, pois “sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens” (RODRIGUES, 2001, p. 242).

No que se refere ao desenvolvimento, Kant distingue três períodos da educação: a cultura mecânica, física ou do corpo, a qual diz respeito à habilidade; a formação pragmática e/ou intelectual, a qual se refere à prudência; a educação moral, tendo em vista a moralidade (KANT, 2011). A educação mecânica ou do corpo diz respeito aos cuidados necessários que se deve ter com o corpo e o instinto, educando-o a fim de torná-lo apto a atingir todos os seus fins. Os aspectos observados quanto à educação do corpo para torná-lo autônomo são: educá-lo para que não seja escravo das inclinações e, assim, possa seguir a própria razão, proporcionando uma educação ativa para os aprendizes a partir de atividades que desenvolvam a estrutura física, bem como, conhecimentos e habilidades (ZATTI, 2007).

Kant almeja uma educação integral que alcance todas as esferas humanas e encaminhe as pessoas a pensarem por si mesmas. Assim, a educação intelectual tem o objetivo de desenvolver as mais diversas potencialidades, indo além da reprodução não reflexiva. Sobre os ensinamentos de Kant é importante lembrar que o pensador julga ser necessário cultivar a memória, uma vez que o entendimento acontece após impressões sensíveis, e cabe à memória guardá-las. Todavia, uma educação raizada apenas na memória é superficial, pois forma pessoas levianas, sem capacidade de produzir algo razoável por conta própria (ZATTI, 2007). Por fim, a educação moral visa alcançar os solos da moralidade, a construção da personalidade de um ser livre que se constitui plenamente em sociedade e tem valor intrínseco, devendo considerar-se pleno de capacidades, digno, racional e autônomo, tendo em vista o *sapere aude*.

No pensamento educacional kantiano, com a educação moral chegamos ao termo do desenvolvimento dos outros momentos da educação. A cultura moral deve fundar-se sobre máximas e não sobre a disciplina. A disciplina não se justifica por si mesma, ela é necessária na medida em que prepara a inserção no universo da razão. O primeiro esforço da cultura moral é lançar fundamentos para a formação do caráter (ZATTI, 2007, p. 34).

Kant inspira a pensar uma educação que promova a razão, que dê condições de entendimento, compreensão da realidade e de si. No caso da formação cultural, o pensador apresenta a necessidade de possuir três traços essenciais à formação do caráter: a obediência, que vem da autoridade e que se manifesta como necessária para viver junto aos demais, seguindo regras e cumprindo deveres de cidadão; a verdade, que é o principal traço na formação do caráter humano, que afasta a mentira e eleva a dignidade humana que se associa à noção de verdade e esta à autonomia e, por fim, a sociabilidade, que é a característica que tende a envolver a disposição de reciprocidade, de compreender e colocar-se no lugar do outro. Diante de tudo isso, como lembra Zatti (2007), fica claro que, para Kant, autonomia jamais se associará à autossuficiência.

Sabe-se que o ser humano, conforme Kant, não nasce bom ou mau. Segundo o pensador, a moral não é natural, mas construída. É decidida pelo próprio ser que escolhe agir bem ou mal, fazendo uso ou não da razão que lhe é inata. Complementa Zatti (2007, p. 35) apontando que, em Kant, “a realização do bem e da liberdade não dependem do mundo sensível, elas são construções do homem”. Assim, cabe ao sujeito fazer-se, educar-se, edificar-se. Nesse sentido, a educação tem papel de consolidar o caráter para colocar em prática o projeto moral exposto por Kant, o *ousar saber*, que se refere ao fazer uso do próprio entendimento e decidir de maneira livre, pelo dever à lei moral; assim, nasce a autonomia e ela fortalece o sujeito para afastar-se das formas de heteronomia, vivendo bem sua individualidade e em sociedade, sendo isso um ato de cidadania. “Daí a importância da educação: o homem é resultado desse processo; é uma construção. O progresso da sociedade vai depender do homem, especialmente no que se refere a sua ação reguladora” (PRESTES apud ZATTI, 2007, p. 36).

5 VIDA, OBRA E OS DESENVOLVIMENTOS DO PENSAMENTO DE FREIRE

Ai daqueles que pararem com a capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

PAULO FREIRE

Freire relacionou a autonomia com a cidadania. Apresentou formas de heteronomias que devem ser enfrentadas a partir de uma educação que promova as potencialidades humanas. Apesar da época, sua herança pedagógica pode ser lida com fluidez e aplicada no contexto contemporâneo.

Muito embora não tenha citado Kant em nenhuma de suas obras, nem afirmado que o pensador o tenha influenciado de alguma maneira, Freire expôs noções que vão ao encontro de algumas ideias propostas por Kant, principalmente, a de alcançar autonomia a partir da superação da heteronomia, e da importância da educação na formação de sujeitos críticos, capazes de libertarem-se e de emanciparem-se. Por essa razão, Freire foi um dos escolhidos na construção das formulações que compõem este estudo. Dessa maneira, este capítulo é dedicado para que suas principais ideias sejam expostas, tendo em vista o trinômio: educação, cidadania e autonomia.

5.1 PAULO FREIRE: CONTEXTO E LEGADO

A teoria pedagógica proposta por Paulo Freire – cuja construção se dá em termos antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos – favorece para que o processo formativo seja responsabilmente assumido, de forma que construa o ser humano consciente de seu papel na sociedade contemporânea (FARIA, 2010). Freire assumiu um projeto de comprometimento com a história humana, em especial, com os ditos “oprimidos”, que não estão nos centros urbanos, nos debates e nas políticas públicas, mas nas periferias da vida, esquecidos, enganados, sobrevivendo com o pouco que sabem e têm.

Foi, especialmente, em favor dessa população que Freire dedicou sua vida, seus estudos, sua prática profissional que jamais se separou da pessoal. Era o mesmo Paulo aquele que debatia junto aos governantes e o que dialogava com os assentados, favelados e

estudantes. Para o pernambucano, o que assegura a possibilidade de humanização do mundo é um projeto pautado pela responsabilidade, ação social e esperança que, por meio da educação, promova a vida e a igualdade, libertando das correntes da opressão, levando à consciência de mundo e de si (FARIA, 2010).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921, em Recife. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito. Em 1944, casou-se com a educadora Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Ao longo de uma vida conjugal – cessada somente com a morte da companheira –; Paulo e Elza foram mais do que parceiros: influenciaram-se mutuamente, sonharam e construíram história juntos. Em 1947, Freire assumiu o cargo de diretor no Colégio Oswaldo Cruz. Anos mais tarde, tornou-se Superintendente de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve contato com a educação de adultos e trabalhadores.

Freire declarou-se educador progressista em 1958, no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Na oportunidade, propôs que a educação de adultos deveria pautar-se na realidade dos educandos ao invés da mecanização da alfabetização. Em 1959, escreveu a tese intitulada *A educação e a atualidade brasileira*, sendo essa produção parte do concurso para a Universidade Federal de Recife, em que concorreu à vaga de professor de História e Filosofia da Educação.

Na década de 60, Freire engajou-se nos Movimentos de Educação Popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), na capital Recife. A partir da concepção de “educação como prática libertadora”, Freire desenvolveu o método de alfabetização de adultos intitulado *Método Paulo Freire*, no qual os círculos de cultura, diálogo e a conscientização eram os elementos fundamentais para a posterior alfabetização: primeiro os homens e mulheres leem o mundo, para depois lerem as palavras. Em 1963, o Método Paulo Freire foi aplicado em Angicos-RN, alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. A partir desta experiência, Freire tornou-se conhecido no país.

Aos 43 anos partiu para o exílio, onde ficou a maior parte do tempo no Chile. Foi nesse período que Freire escreveu sua obra-prima *Pedagogia do Oprimido*, a qual foi traduzida e publicada em mais de 20 idiomas. Seus escritos, discursos e personalidade o lançaram mundo afora, tornando-se conhecido em diversos países, tendo vivido alguns anos nos Estados Unidos e na Suíça. Em 1979, voltou ao Brasil iniciando uma jornada acadêmica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dois anos após a morte de sua primeira esposa, Elza Freire, o pernambucano casou-se com Ana Maria Araújo (Nita Freire), com quem seguiu lado a lado até o fim da vida, datada em maio de 1997, aos 75 anos de idade.

5.2 O DIÁLOGO COMO MEIO PARA A AUTONOMIA

O pedagogo brasileiro caracterizou a educação como processo contínuo, cuja função é a de desenvolver todos os potenciais humanos para a vida em sociedade. Enquanto processo de vir a ser, a educação age no homem e mulher transformando comportamentos, sendo uma poderosa ferramenta de mudança cultural (PITANO; NOAL, 2010). Essa noção é explicitada por Freire em toda a sua obra: o ser humano constrói sua trajetória, faz-se a cada dia, é inacabado; tem em si a capacidade de ser mais, de ir além superando o que já é. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que rompa com os moldes tradicionais em que a transmissão de conteúdos fazia do educando um objeto receptor, não um sujeito pensador. Esse modelo era denominado, por Freire, de *educação bancária*.

A educação bancária é assim chamada por assemelhar-se às transações financeiras em que a educação se resumia no depósito de conhecimentos em alunos, cuja ação era passiva. Exclusivamente de memorização: quanto maior a capacidade de arquivar dados, melhor o aluno parecia ser. Nesse modelo não havia interação entre educador e educando, ao contrário, tal modo tendia a operar como opressor, no qual as categorias hegemônicas da sociedade impossibilitavam a reflexão, a construção de saberes, a formação da autonomia e a verdadeira ação para a vida em sociedade: a cidadania. Na educação bancária, os alunos não se assumem como sujeitos históricos, sequer podem ser chamados sujeitos.

É contra esse modelo de educação que o pensador brasileiro tece sua teoria pedagógica. Nela está implícita a proposta de educar para a autonomia, para a emancipação trazendo como base a conjuntura da luta contra a opressão e a dominação, sendo e fazendo-se sujeitos da história, comprometidos com a sociedade a que pertencem e, naturalmente, tendo uma postura, decidindo. Explica Freire (1987):

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

Dessa forma, fica claro que, conforme Freire, a acomodação não cabe ao ser humano. O que é característica determinante do homem é a sua superação, que se manifesta pela transformação constante e permanente que o ser humano – enquanto “espécie capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos – impõe-se à natureza, superando as

dificuldades do meio, ‘emprestando’ a ele sua marca, ou seja, humanizando-o como sujeito” (PITANO; NOAL, 2010, p. 113). Não se nasce autônomo, faz-se autônomo. É essa relação de superação e construção que forma para a autonomia.

O sujeito se toma à luz da criação, da liberdade, do pensamento livre. O sujeito se gesta à luz da autonomia, de um lugar seu, de uma posição, de um pensamento. O sujeito se gesta à luz da autonomia (...). Também a autonomia é complexa. As condições sociais e culturais a definem. A própria autonomia não tem vida própria. Vai depender das condições históricas do sujeito. A autonomia se gesta num caldo antropológico de linguagem, cultura, poder e saber (TRINDADE; PORTAL, 2014, p. 109).

Se na educação bancária a relação entre educador e educando é vertical, na proposta de educação problematizadora freireana a troca é horizontal e, fundamentalmente, pelo diálogo. Este tem como característica o compartilhamento de saberes, abertura ao outro, ao novo, superação do velho, reflexão, encontro, dinâmica, criatividade e comunhão. Assim, “a relação dialógica estabelecida entre educador-educandos na perspectiva da educação libertadora tem como objetivo a libertação, a emancipação humana” (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2411), numa troca realizada entre sujeitos iguais em que ambos podem *dizer a sua palavra*.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (...). Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesse sentido, o que fundamenta a proposta antropológica de Freire é o diálogo. Pela dialogicidade, faz-se possível pensar as estruturas e potencialidades da existência humana inserida num contexto social. Mais do que um projeto ético que almeja formar para a igualdade social, “a proposta de educação radicalmente libertadora que, no conjunto, se harmonizam por meio da racionalidade dialógica” (ZITKOSKI, 2010, p. 23), constrói a existência humana pelas vias da criticidade, criatividade e autonomia tendo a reflexão e a prática a serviço do sujeito que tem como missão não curvar-se frente a um modelo social escravizante, que condiciona e limita o ser humano. Eis aqui um indício de que, apesar de não usar este termo, o projeto pedagógico de Freire tende a formar para a cidadania, uma vez que *ser mais* em sociedade resume-se a cumprir com sapiência, responsabilidade e ética aquilo que cabe a este ser *civitas*, o cidadão, além de denunciar erros de forma imparcial, propondo alternativas que visem ao bem comum.

Esta postura radical e igualitária de Freire o levou a ser arduamente criticado por intelectuais nos anos 60 e 70, por não ter adotado o referencial marxista, especialmente o conceito de luta de classes, como elemento para a crítica da realidade sociopolítica (ZITKOSKI, 2010). Lembra Zitkoski (2010) que em toda obra freireana, principalmente na *Pedagogia do oprimido*, o educador brasileiro questionou a tese marxista que define a luta de classes como o motor da história e o proletariado como agente da revolução social, afirmando que essa teleologia determina a história fazendo-a linear e antidualética. Todavia, Freire defendeu “uma nova leitura do marxismo a partir de outra forma de conceber a vida humana frente à história e às relações sociais e políticas” (ZITKOSKI, 2010, p. 18).

Em suma, a proposta freireana visa garantir o “movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência e mundo, ou realidade social e existência pessoal” (ZITKOSKI, 2010). Cabe destacar, que a obra freireana adota o conceito de “classe social” e a luta de classes como um dos motores da história. Contudo, Freire não assume premissas de um marxismo mecânico, pois sua filosofia da educação é tributária também da fenomenologia e do existencialismo, além da doutrina social católica.

Instaurado o diálogo, relação comunicativa entre os sujeitos, há a problematização do *contexto gerador* que possibilita a manifestação das *situações-limite* que se resumem em aspectos condicionantes num espaço e tempo (PITANO; NOAL, 2010). Dessa forma, é possível visualizar aquilo que é nocivo a um contexto social, fazendo com que os sujeitos afetados sintam-se fortalecidos a enfrentar o que lhes é nocivo, encaminhando-os à libertação. Assim, torna-se fundamental tomar como ponto de partida na sala de aula ou em qualquer diálogo o contexto dos envolvidos. É imprescindível assinalar que os saberes e conhecimentos vão além da escola. É nesse processo de observação, reflexão, e *tomada de atitude* para a ação consciente por meio da qual se dá a superação do velho estado, o que Freire chama de *conscientização* (FREIRE, 2011). Nesse sentido, esclarece:

Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. *Partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar* nele (FREIRE, 2011, p. 98).

É impossível separar educação de conscientização em Paulo Freire. O conceito de educação compreende o ser humano de forma integral, observando sua estrutura lógica e consciência para além da razão (ZITKOSKI, 2010). Em encontro à educação, está a conscientização que implica observar o mundo, a consciência de si no mundo e com os outros,

a capacidade de perceber e compreender a realidade, ampliando-a para além da análise racionalista. Conforme ensinou Freire, a consciência visa tirar a máscara da realidade, desvelando-a e trazendo-a à *práxis* a partir da relação dialética de ação-reflexão. Desse modo, “a conscientização é um compromisso histórico e também significa obter a clareza de que os homens são sujeitos atuantes no mundo, construtores da história” (ROCHA; SALBEGO, 2014, p. 89). Esclarece Freire que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Pensar uma educação para a cidadania que garanta a autonomia dos sujeitos não pode ser apenas utopia. Freire demonstrou pela sua própria experiência que é possível. Como lembra Zitkoski, “a história de organização dos setores marginalizados e excluídos da sociedade em países latino-americanos, por exemplo, comprova que a vida humana revela sempre novas potencialidades diante dos condicionamentos sócio-históricos que atrofiam” (ZITKOSKI, 2010, p. 24). Diante disso, pensar uma educação voltada para formar verdadeiramente o ser humano que perpetue conhecimentos e saberes, multiplicando-os e aplicando-os à realidade onde está é um grande e possível desafio, especialmente, neste tempo histórico em que a educação é tida como secundária no processo de construção da sociedade, quando educadores não são valorizados como deveriam, nem educandos têm a atenção que merecem. Lutar pela humanização do mundo por meio da reflexão, com vistas à prática transformadora de todos os cidadãos, é um projeto que precisa ser abraçado e construído coletivamente.

5.3 EDUCAÇÃO, LIBERDADE E AUTONOMIA

Paula Sibilía (2012, p. 9) inicia sua obra, intitulada *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, com a pergunta magna: “Para que serve a escola?”. Um labirinto parece armar-se na mente quando se busca uma resposta. Afinal – neste tempo em que a tecnologia tem propiciado velocidade nas informações sem a garantia do conhecimento, em que se vivem dias de luta protagonizados, corajosamente, por estudantes que ocupam os espaços da escola como forma de dizer sua palavra a um governo que não dá a merecida importância à educação, aos educadores e aos educandos, ao mesmo tempo em que muitos alunos não dão o devido valor à educação, passando grande parte do ano letivo brincando de aprender, evitando

fazerem-se verdadeiramente presentes em sala de aula, estando despreocupados em produzir conhecimento, em tornarem-se seres humanos melhores – o que se pode esperar da escola? Cabe a ela um novo rumo? De onde virá essa mudança? Quem pedirá? É claro que, enquanto educadores, sonhadores e utópicos, acredita-se que a educação é a base de toda a sociedade, de qualquer história humana. Como disse Freire (1996, p. 112), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Desse modo, sabe-se que há inúmeras maneiras em que a pedagogia acontece, todavia, não há dúvidas de que a escola ocupa uma posição ímpar, sendo ela uma arma poderosa contra a opressão, o irracionalismo e a heteronomia.

Nesse sentido, é de fundamental importância compreender como se forma a noção de autonomia partindo da relação escola-educador-educando. Freire propõe que a educação para a autonomia parte do harmonioso arrolamento entre autoridade e liberdade, distinta das noções de autoritarismo e licenciosidade que se dão no ato de ensinar. Quando apresenta o educador progressista e democrático, o pensador brasileiro sugere que não pode haver no professor qualquer traço de descrédito no potencial humano, na pessoa do educando quanto a sua capacidade de ser mais, de aperfeiçoar-se. Assim, o professor deve desempenhar seu papel de ensinar considerando, também, a autoridade que “deve vir como aprendizagem da autonomia do educando” (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013, p. 68). Conforme Freire, quanto mais o aluno exercitar sua liberdade mais assumirá sua responsabilidade de decidir, de romper e, assim, assume a autonomia (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o educador da autonomia e da esperança explica que ninguém nasce autônomo, mas faz-se a partir dos desafios e das experiências. Observemos:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processor, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

A tese freireana é de que não é possível educar para a autonomia sem o respeito à liberdade do educando. Assim, é imprescindível sublinhar que o educador deve preocupar-se em propor ao educando situações em que não resida outra opção além da tomada de decisão, que se resume em decidir com responsabilidade e coragem, afinal, a educação é para a cidadania, para a vida, e sendo um ato de intervenção humana é, conseqüentemente, um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Dessa forma, para que haja condições do educando manifestar-se é necessário que o educador coloque-se em estado de escuta. Não uma escuta

automática, mas uma abertura ao diálogo em que permite aos educandos que lhe falem, e que ele também possa dizer a sua palavra sem preconceitos, autoritarismo ou superioridade, numa relação horizontal e democrática. Demonstra o educador brasileiro que ensinar tem como pressuposto básico a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996).

A disciplina é apontada por Freire como sendo fundamental para o amadurecimento do educando. Com amorosidade e cuidado, a autoridade docente permite ao discente perceber que a disciplina não é apenas uma necessidade individual, mas também social (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013). O educando deve assumir-se disciplinado independente de haver um adulto exigindo isso dele. Pela educação, que forma à vida para além da escola, o aluno deve aprender quais são as consequências da ausência de disciplina, tendo em vista que a existência humana exige uma postura responsável, não apenas no caminho de realização pessoal, mas também no coletivo, na vida em sociedade – na qual há uma série de direitos e deveres a serem cumpridos fazendo-se necessário um espírito disciplinado que oriente as ações. Em suma, a disciplina é o ponto de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. A ausência da disciplina pode levar ao autoritarismo. Diz Freire que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (1996, 105). Assim, a liberdade só tem sentido quando existem limites, os quais ponderam as ações entre o autoritarismo e a indisciplina (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013). Nesse contexto, no ato de educar, a disciplina ensina também que a liberdade é um direito humano, todavia, carece de cuidado para não tornar-se libertinagem (FREIRE, 1996).

Não se pode ensinar algo diferente do que se pensa ou é. Assim, o educador deve ser comprometido com sua prática, ter disciplina intelectual, curiosidade e possuir uma rigorosidade metódica. O exercício do ensino feito com amor, respeito, abertura e bem querer aos educandos não faz da educação algo simplório. Ao contrário, o comprometimento do educador alinha a teoria com a prática. Por ter consciência de seu papel, o educador sabe que sua maneira de ser e pensar politicamente estão à mostra, afinal, “não se pode escapar à apreciação dos alunos”, ensinou Freire (1996, p. 96). Por essa razão, o ser educador ultrapassa o que é dito, vai além: o professor é presença política.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento da minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo (...). O espaço pedagógico é um *texto* para ser

constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’ (FREIRE, 1996, p. 97 – grifos do autor).

Freire é categórico ao falar sobre a relação educador e educando. Não por acaso, afinal, esta é a base, o motor propulsor que movimenta a escola e a sociedade. Assim, não há ao educador e educando como negar ou fugir das responsabilidades, do diálogo, da coerência. Quando existe segurança na atuação docente, criticidade, criatividade, comprometimento, respeito às liberdades, às posições e ao processo de crescimento humano é que se pode garantir que o papel da escola esteja sendo cumprido na vida dos educandos e no cerne da sociedade.

5.4 CONSCIENTIZAÇÃO, AUTONOMIA E CIDADANIA

Freire nasceu em meio a uma realidade opressora das classes sociais no nordeste brasileiro. Como dito, sua defesa é pelos oprimidos, por aqueles lançados à margem dos debates e dos interesses, os quais são o público-alvo do educador brasileiro. Muito além de ser a voz que anunciava a desigualdade e clamava pela humanização e justiça, Freire foi e continua sendo enfático sem deixar de ser dócil; categórico ao mesmo tempo em que se fez manso e amoroso; profundo e epistemológico sendo prático e concreto. Assim, o pensamento freireano é viável, prático, aplicável a dezenas de povos e de oprimidos que se estendem muito além do sertão nordestino. Neste processo de busca e resistência, lançou-se à frente da educação popular lutando pela autonomia dos educandos, visando transformar suas realidades, tirando-os da condição opressora da estrutura social vigente. De tal modo, Freire postulou a libertação da opressão, noutras palavras, a promoção da vida e a igualdade de direitos entre os seres humanos. A educação é, nesse e para além deste contexto, um grito de clamor por mudanças, por trazer à luz os esquecidos e, também, de fazê-los perceberem-se como tal, exigindo mudanças e impondo-se – mesmo que isso se dê contra a vontade daqueles que detêm o poder.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire dá à liberdade uma conotação ontológica, evidenciando que a autonomia tem a possibilidade de libertar e garantir a independência dos sujeitos, especialmente por estes poderem escolher as leis que determinam sua conduta (JUNIOR; STOLTZ, 2013). Dessa maneira, a educação tem o objetivo de viabilizar a autonomia, a liberdade dos sujeitos. Diante dessa realidade, não há como construir a autonomia sem passar pela *conscientização*, que se caracteriza por um “esforço do

conhecimento crítico dos obstáculos” (FREIRE, 1996, p. 54) que impossibilitam a transformação do mundo, a superação dos condicionantes que levam à heteronomia (ZATTI, 2007). A conscientização fundamenta-se na relação consciência-mundo, o que implica acessar a história de maneira crítica, com o propósito de conhecê-la para além do óbvio e do senso comum, tomando-a e transformando a realidade com aquilo que o mundo oferece. Explica Freire (2011):

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 2011, p. 142-143).

Dessa maneira, o processo de conscientização se dá no distanciamento/aproximação, problematizando questões do mundo, dos seres humanos, indo além, desmistificando conceitos pré-concebidos, questionando, levantando hipóteses, derrubando verdades, refazendo noções e reconstruindo o mundo, a sua própria consciência, de maneira inter-relacionada, pois como esclarece Fiori, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo” (apud ZATTI, 2007, p. 60). Daí a importância da dialogicidade: é na reflexão crítica elaborada com os outros que se chega ao esclarecimento, à conscientização dos fatos, à libertação dos condicionantes que geram heteronomia. Acrescenta Zatti (2007):

A conscientização exige que ultrapassemos a esfera da espontaneidade, que substituamos a consciência ingênua pela consciência crítica. Freire diz que a consciência do homem pode evoluir em diferentes níveis. A consciência ingênua ou semi-intransitiva representa uma aproximação espontânea em relação ao mundo sem que o homem se reconheça como agente, permanece mero expectador (...). Na consciência transitivo-crítica o homem cria e recria suas ações, é sujeito, conhece a causalidade dos fenômenos sociais, assimila criticamente a realidade e tem consciência da historicidade de suas ações. É a consciência transitivo-crítica que possibilita a construção da autonomia (ZATTI, 2007, p. 60).

A vida humana é permeada por superação, mudanças, transformação. Diante de tudo isso, torna-se fundamental ao sujeito comprometer-se criticamente com o mundo, no universo em que está inserido. É na relação entre teoria e prática, na reflexão sobre seu contexto que os seres humanos percebem-se como históricos e, portanto, parte de uma realidade que se faz a partir das ações dos indivíduos. Homens e mulheres não são coadjuvantes na criação do

mundo, mas protagonistas que trabalham em sua realidade, não apenas adaptando-se, mas construindo-a por serem sujeitos de ação (ZATTI, 2007). Negligenciar este poder de transformar o mundo é negar-se como sujeito e, conseqüentemente, como ser autônomo.

Paulo Freire é também o autor da esperança. Conforme profetizou ao longo de sua trajetória, enquanto seres humanos vive-se em processo de construção. Por conseguinte, não cabe temer o futuro, mas mirá-lo com esperança, sonhando e lutando por um mundo onde a construção da autonomia seja uma decisão e sua conquista uma realização possível. Ensinou Freire que “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas à pura cientificidade é frívola ilusão [...]. A esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2011, p. 15). Nesse sentido, cabe à educação problematizar o futuro para que a utopia não se perca (ZATTI, 2007). É natural e coerente dar à educação o papel que a ela cabe, sem superestimá-la acreditando que sozinha pode tudo. Do mesmo modo que seria tolice acreditar que a educação não pode realizar coisa alguma (FREIRE, 1996). Precisa-se ter consciência do condicionamento existente sem, porém, esquecer que não há determinação absoluta: há possibilidade de transformação (ZATTI, 2007). É o livre-arbítrio, a chance de autodeterminação, de mudança, de resistência e de busca que faz dos sujeitos autônomos.

Freire (2011) expôs em sua obra acerca da vocação humana em *ser mais*, propõe que a vocação em nada se relaciona com prerrogativas *a priori*, mas que se constrói ao longo da história (ZATTI, 2007). Pensar uma educação para a cidadania é buscar investir na “vocação humana”, transformando as causas que deturpam e impedem o projeto de *ser mais*, o qual “não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (FREIRE, 2003, p.10). Nesse sentido, a educação é o mecanismo que oferece ferramentas eficazes contra a miséria, a ignorância e a incapacidade de tomar decisões – verdadeiros limitadores humanos. Concorda-se com Zatti (2007, p. 62) ao afirmar que a “educação que busca formar para a autonomia deve estar preocupada com a transformação dessas condições concretas que limitam a autonomia. Essa transformação tem caráter político, por isso a educação está vinculada indissociavelmente com a política”.

A cidadania é a manifestação necessária e pessoal de cada ser humano que vive em sociedade. Ser cidadão vai muito além de possuir documentos e votar. Se há problemas que afetam a vida de tantos, que atrasam os rumos dos países, estados e cidades, isso também é reflexo da passividade e desinformação de sua gente. Portanto, querer um lugar mais justo, com pessoas que se respeitem que conheçam seus direitos e deveres, que contribuam com e como puderem pelo bem de todos é o objetivo pelo qual se luta e tem-se consciência de que,

para alcançá-lo, não basta apenas discurso, precisa-se de fatos, de mudanças. Investir numa educação para a autonomia que culminará em sujeitos críticos para a sociedade – verdadeiros cidadãos – é indispensável. Há muito a ser feito. A educação precisa ser repensada e exige comprometimento e coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1996). Lembra Zatti que “a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que implica além do conhecimento dos conteúdos, um esforço de reprodução ou desmascaramento da ideologia dominante” (2007, p. 63). Diante disso, a educação não pode ser passiva diante dos fatos, governos e decisões. Se há algo que cabe à educação é ensinar o ser humano sobre opressão e heteronomia a fim de possibilitar que o indivíduo pense certo (FREIRE, 1996) buscando compreender seu universo e, quando for necessário, reagir frente àquilo que tende a sequestrar sua subjetividade. Educar para a cidadania tendo olhos na autonomia é uma atitude de enfrentamento perante o contexto histórico atual, cujos condicionantes que geram heteronomia estão sendo multiplicados sem que a maior parte da massa perceba, verdadeiramente, o que está acontecendo, o que gerou este quadro e o que fazer para mudar o rumo desta história.

5.5 A ÉTICA NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE FREIRE

A proposta freireana tem como fundamentação a defesa da ética humana, na medida em que expressa a própria natureza que vai sendo construída na história (ZITKOSKI, 2007). Como expressa o autor (ZITKOSKI, 2007) Freire não se detém nas concepções filosóficas sobre o dito pós-moderno por acreditar que esse tempo é de extremo relativismo. Assim, a defesa freireana é por uma ética universal: “falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História” (FREIRE, 1996, p. 17). Explica Zitkoski (2007, p. 244) que “a denúncia dirigida por Freire aos sistemas político-econômicos e sociais que impõem a desumanização a milhões de seres humano tem, acima de tudo, a preocupação ética com a defesa da vida humana digna para todos”.

Conforme Cunha (2003), não é identificado no conjunto das obras de Freire um conceito dado à ética, muito embora tenha dedicado capítulos, cartas e diálogos a essa temática. Num trecho de diálogo realizado em agosto de 1996, com Donald Macedo e James W. Fraser, publicado posteriormente por Ana Maria Freire, apontou Freire (2002, apud CUNHA, 2003):

Um dos requisitos éticos que temos como seres humanos é a busca da coerência. (...) a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou político ou pedagógica; é também uma questão ética. E, se posso dizer isso, é a dimensão ética que os programas de formação de professores nos Estados Unidos e em outros países precisam estar atentos. É essencial criar uma situação na qual futuros professores e professoras possam envolver-se numa discussão significativa sobre a ética da educação. Não é apenas conhecendo uma teoria do oprimido com suas várias e múltiplas identidades; é necessário também saber como se posicionar – eticamente – cara a cara com as identidades múltiplas e estratificadas geradas pela história da opressão (FREIRE, 2002 apud CUNHA, 2003, p. 159).

Dessa maneira, Freire defende a prática educativa ancorada no testemunho ético. Nas obras: *Educação como prática da liberdade* (1977), *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (1996) há uma clara exposição de que sua preocupação ultrapassa a sala de aula, e de que a educação precisa associar o ensino dos conteúdos com a formação humana, a qual inclui a formação moral e ética dos educandos. Diz Freire (1996, p.17) que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. Freire complementa ainda explicando que transgredir aos princípios éticos é uma atitude que não pode ser aceita. Assim, destaca a necessidade de que o processo emancipador e uma intervenção social por meio da educação sejam realizados não apenas para os educandos, mas com os educandos.

Como já exposto, a natureza humana não está posta. Assim, enquanto seres humanos, vive-se em processo de realização da vocação ontológica, tornando-se mais gente, implicando, assim, a humanização do mundo (FREIRE, 1987, 1996; ZITKOSKI, 2007). É uma marca da natureza humana a busca de gentificar (humanizar) a si e o mundo. Conforme Zitkoski (2007, p. 246), “em um mundo que desumaniza e atrofia a realização do ser mais não é somente o mundo que se torna desumano, mas as pessoas concretamente são atrofiadas e desumanizadas, negando assim, sua própria natureza”.

Junto à consciência de humanidade está a liberdade. Para haver educação, necessariamente é preciso que haja ambas as noções. Enquanto seres humanos históricos, culturais e sociais, tem-se liberdade (que se assemelha à autonomia) para aprender, comparar, escolher, decidir, aceitar ou recusar. A liberdade, dessa maneira, é indispensável ao processo de humano de formação humano e, portanto, não pode estar dissociada da ética, que está a serviço da vida. Se a ética for negligenciada, então a humanidade foi esquecida. Nas palavras de Freire (1997, p. 18), “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude”.

Quando a responsabilidade torna-se uma categoria, o coletivo passa a ser pensado. Qualquer ação responsável envolve a preocupação ética com o coletivo. Então, surge a necessidade de integração comunitária, sendo esta uma condição que torna o indivíduo mais consciente de sua qualidade de humano, tornando-se, assim, sujeito histórico. O medo da liberdade¹⁰ (1977) é o que impede a libertação de muitos oprimidos, medo que os mantém heterônomos, distantes da autonomia (ZATTI, 2007). Na obra *Pedagogia do oprimido* Freire (1987) explica:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 35).

Para que a real humanização aconteça é preciso ultrapassar o medo da liberdade, uma vez que o conhecimento envolve o compromisso com a prática e, portanto, mesmo quando as situações pareçam desfavoráveis, os sujeitos de fato deverão impor-se ao invés de acomodarse. A ação concreta envolve discernimento, compromisso. Grande parte dos indivíduos prefere o comodismo à ação, formando, assim, uma grande massa de manobra. A massificação tende a tornar as pessoas passivas, ajustadas, acomodadas¹¹, incapazes de escolher e sem liberdade, permanentes heterônomos (ZATTI, 2007). Se a massificação leva ao fracasso social, a integração é o resultado “da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1977, p. 42). Assim, a integração é uma categoria que envolve a ação, a atitude, vai além do ajuste da mente e da prática, é a ação que promove a autonomia; quando a acomodação é a regra, a perda da capacidade de escolher é a consequência (ZATTI, 2007).

Diante desses apontamentos, fica evidente, uma vez mais, que o pensamento freireano é comprometido com a realização de um projeto social humanista, dialógico, libertador e, acima de tudo, ético (ZITKOSKI, 2007). É a partir da superação da heteronomia que cada ser

¹⁰ A expressão “medo da liberdade” faz referência à fala de Erich Fromm e foi adotada por Freire em obras como *Pedagogia da esperança*, *Educação como prática da liberdade*, entre outras.

¹¹ O ajustamento ou acomodação é o comportamento passivo diante da realidade. É a condição daqueles que preferem adaptar-se ao meio a modificar a realidade.

humano tem condições de lançar-se à vida sendo sujeito transformador. A escola é fundamental para formar pessoas capazes de moverem-se e envolverem-se. Repetir conteúdos, fortalecer o autoritarismo, entre outras ações que impedem a capacidade de refletir e agir, são promotoras da massificação. Como pontua Zatti (2007, p. 41), modelo educacional que “não instiga o ser humano a superar suas posições ingênuas, está contribuindo para formar um ser humano com medo da própria liberdade, um ser humano incapaz de expulsar a consciência hospedeira”, impossibilitado de superar as situações de heteronomia, e, portanto, uma pessoa incapaz de tornar-se autônoma.

5.6 CENÁRIOS DE HETERONOMIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Embora já dito, faz-se importante ressaltar, uma vez mais, que este tempo é diferente do vivido por Freire e, portanto, as formas de heteronomia apontadas por ele, mesmo que ainda válidas, devem ser atualizadas. O pensador situou-se “no mundo subdesenvolvido do modelo produtivo capitalista que produziu na parte sul do planeta uma massa de excluídos dos bens, da saúde, da educação e de outras condições básicas para o desenvolvimento humano” (WOLFHART, 2013 apud MARQUES, 2016, p. 225). A massa excluída ainda existe, porém, seus gritos de reconhecimento estão permeados por outras vozes, especialmente a da falta de certezas.

Nesse sentido, uma das marcas que define esta época é a ausência de sentido que se associa à perda do horizonte (ZATTI, 2007). Se nos moldes tradicionais havia certezas que regiam a prática humana, hoje configurações tidas como fixas, em muito, perderam a credibilidade. Os seres humanos têm vivido para si e por si, apoiados em interpretações variáveis e inconsistentes. Nietzsche (1844-1900) antecipou a perda de horizonte na obra *A gaia ciência*, quando disse: “Para onde foi Deus?... Nós o matamos – vocês e eu. Somos todos seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos beber inteiramente o mar? Quem nos deu a esponja para apagar todo o horizonte?” (NIETZSCHE, 2001 apud ZATTI, 2007, p. 50). Essa crise de identidade – apontada por Nietzsche como falta de orientação, de horizonte –, hoje se expressa na dúvida tida em não saber quem se é e o que se busca, o que se quer de fato. Essa angústia existencial acarreta numa sociedade oca de sentido, volátil e contraditória. Tal forma de expressão pode ser observada em diversas áreas humanas, especialmente em sala de aula (ZATTI, 2007). Leis que promovem a desorientação do profissional, educandos que desconhecem limites, pais ausentes, fragilidade no sistema,

incoerência nos discursos e nos currículos, entre outros aspectos, fazem das salas de aula uma incubadora de indivíduos desorientados.

O modo de vida instrumental¹² de hoje tem esvaziado a vida de significado e ameaçado a liberdade pública (TAYLOR, 1997 apud ZATTI, 2007). Na ausência de aspiração na vida, as pessoas acabam buscando o que se relaciona ao consumo, às riquezas tangíveis. Lembra o autor (ZATTI, 2007) que a consciência de autonomia e responsabilidade coletiva, exposta pela liberdade pública, perde espaço ao individualismo e ao consumismo. Os meios de comunicação são promotores dessa realidade, ocultando significados e apontando a superficialidade como ideal de vida. A influência dos meios de massa na formação humana tem proposto uma despolitização do mundo, fazendo com que os indivíduos deixem de serem cidadãos e tornem-se exímios consumidores globalizados.

Outro aspecto que ganha destaque é a descentralização das comunidades e de estilos de vida característicos. Hábitos e relações são cada vez mais unificados. A globalização tem tornado o mundo uma aldeia. Acerca das identidades partilhadas, Aponta Hall (2003):

Os fluxos culturais entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens, entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. A medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2003, p. 74).

Nesse sentido, a massificação sugere a heteronomia, uma vez que os valores e padrões adotados não são originários de si ou de sua cultura (ZATTI, 2007). Esse modo de vida, além de produzir a alienação dos valores culturais, provoca o enfraquecimento da democracia, pois tende a fortalecer a desigualdade social. Segundo Vattimo (2004, apud ZATTI, *ibidem*, p. 51), “a democracia como a praticamos já não funciona. Transformou-se em um sistema que idiotiza as pessoas para criar consensos favoráveis às classes dominantes”. Complementa o autor (ZATTI, 2007) apontando que “a democracia se torna, em muitos casos, mais uma ilusão que oculta a realidade e mantém situações de privilégio, opressão, heteronomia”. Vale ressaltar que a questão em análise é como a democracia está sendo praticada.

A autonomia tem sido negada também pelo que Foucault chama de “estetização da vida” (HERMANN, 2005, p. 36) promovida pela supervalorização da fama. Uma vez mais, os

¹² Por modo de vida instrumental entende-se a direção das diversas esferas da vida pela racionalidade instrumental, que segundo Freitag (2005, p. 168) para Habermas na racionalidade instrumental predomina o cálculo da eficácia, ou seja, os meios são ajustados aos fins.

meios de comunicação de massa têm grande responsabilidade quanto a isso. Redes sociais têm sido vitrines para a “autocriação do eu”, noção exposta por Richard Rorty (HERMANN, 2005, p. 36). O agir moral está a serviço do mundo estetizado. Os conceitos de aperfeiçoamento moral e de individualidade ganham significado também no campo estético, pois “a autonomia moral individual é uma autonomia moral estética” (FRÜCHTEL, 1996 apud HERMANN, 2005, p. 36). Lembra Zatti (2007, p. 51) que “as pessoas querem se tornar visíveis, o que está sendo possível pelas novas tecnologias que possibilitam expor ao público a própria vida privada. Ao se tornar visível, a vida privada se torna controlável e isso pode representar um risco à autonomia”. Ainda, a heteronomia substitui a autonomia nesse campo, pois “o fato de viver buscando a aura da fama representa heteronomia na medida em que envolve a abdicação ao viver autenticamente em nome do viver segundo um padrão estabelecido por outro” (ZATTI, 2007, p. 51). À medida que os padrões de comportamento são ditados e seguidos, as pessoas passam a ser massa e distanciam-se de sua cultura original.

Isso posto, observa-se que a heteronomia dos dias de hoje revela-se nas famílias, escolas e, especialmente, na sociedade que foi reconfigurada para um modelo universal graças a ação individual. Não há fronteiras espaciais ou temporais. A noção de comunidade tem sido trocada por ideais da globalização. A educação escolar tem proliferado o modelo de educação bancária exposto por Freire. Os limites deste tempo são muitos e as cadeias que têm aprisionado os seres humanos são projetos criados pelos próprios seres humanos. A reflexão e a ação precisam ser restabelecidas de forma urgente e consciente, para tanto, a autonomia necessita ser buscada e implantada novamente na vida humana.

6 CIDADANIA E SOCIEDADE DO SÉCULO XXI: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural [...]. Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar, a raciocinar, a procurar soluções [...]. Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo... Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viverem em comunidade, em união.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns pontos relevantes acerca do cenário contemporâneo, principalmente das últimas décadas. O interesse está em expor algumas linhas que têm traçado as marcas da sociedade e cidadania contemporâneas. Num segundo momento, será explicitado o modelo de cidadania ao qual esta pesquisa se filia: a Cidadania Democrática.

Para tratar do debate contemporâneo são utilizados ensaios apresentados por autores como Dubet (2011), Laval (2003), Bauman (1999), Touraine (2005), Silva e Pereira (2016), Reis (1997), entre outros. No que se refere à Cidadania Democrática, a principal influência é a da professora de Filosofia e Direito da Universidade de Chicago, Martha Nussbaum (2015); paralelamente, segue-se com Dalbosco (2015) e outros comentadores que vêm se debruçando em pensar a educação e a cidadania na atualidade.

Cidadania e democracia, mesmo sendo conceituadas como mutuamente necessárias, nenhuma delas é natural; portanto, são noções aprendidas (FISCHMAN; HAAS, 2012). Desde o século XIX, o modelo principal de produção do cidadão moderno tem sido a educação formal, tida como fundamental no processo de organização e regulamentação dos indivíduos com vistas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos regimes democráticos. As políticas educacionais, explícita ou implicitamente, visam formar cidadãos democráticos, muito embora esse conceito seja confuso e impreciso. Desde Rousseau, passando por Dewey e Freire, é possível observar um consenso a respeito da relevância da educação para a cidadania (FISCHMAN; HAAS, 2012).

Nas sociedades contemporâneas, o acesso à educação e aos direitos sociais tem acontecido no contexto de intensas mudanças na estrutura social (SILVA; PEREIRA, 2016).

A dinâmica associada à globalização, em que são modificados os níveis da transnacionalização de capital, movimentação intensa de pessoas entre os territórios nacionais, alterações nas estruturas econômicas, políticas e culturais, além da aceleração e distribuição da produção tecnológica, tem alterado significativamente o cenário e as figuras sociais (FISCHMAN; HAAS, 2012). Assim, como observa Egin F. Isin (2009 apud FISCHMAN; HAAS, 2012), as noções tradicionais de cidadania demonstram-se desatualizadas:

Temos categorias para descrever esta figura: estrangeiro, migrante, migrante irregular, estrangeiro ilegal, andarilho, refugiado, emigrante, exilado, nômade, visitante e muitas outras que tentam fixá-la. Mas até agora esta figura resiste a estas categorias não porque possua um agenciamento como tal, mas porque perturba a própria tentativa de fixá-la... A figura anônima é inquietante porque isso contradiz a figura moderna do cidadão com lealdade, identidade e pertencimento singular. Existem muitas maneiras pelas quais esta figura está se tornando cada vez mais visível e lentamente articulável. É impossível capturar todas suas aparências em uma única palavra, mas todas desafiam a cidadania (ISIN, 2009 apud FISCHMAN; HAAS, 2012, p. 443).

Além da imprecisão conceitual deste novo tipo de ser cidadão – que não vê mais fronteiras como limites, mas as têm como portais – há ainda outro tipo que tem preenchido a maior parte dos espaços físicos e virtuais: o consumidor. Críticos de diversas perspectivas teóricas têm apontado a contradição existente na relação entre indivíduo e mercado de consumo. A noção de cidadania resultante dessa condição vincula-se ao consumo de produtos e serviços, encontrando suporte, inclusive, em legislações específicas que regulamentam as relações entre sociedade civil e mercado (SILVA; PEREIRA, 2016). Nesse sentido, segundo Bauman (2001 apud SILVA; PEREIRA, 2016, p. 17), “hoje, para muitas pessoas, as ações da cidadania se limitam à aquisição e à venda de bens (inclusive para os candidatos à própria vida pública), em vez de aumentar o alcance de sua liberdade e dos seus direitos a fim de ampliar os atos de uma verdadeira democracia”. O consumo tende a favorecer o individualismo, enfraquecer os vínculos afetivos, promover o interesse e busca pessoal por riquezas, entre outras características. Essa condição encaminha a uma mudança na noção de cidadania de outrora, que se relacionava, especialmente, à ampliação e à conquista de direitos, participação social mais ampla e movimentação coletiva a fim de garantir as condições estabelecidas em lei. Apesar dessas transformações não se darem de forma massiva, uma vez que ainda há grupos sociais organizados que se mantêm politicamente atuantes, “a negação da política como elemento catalisador das demandas coletivas acaba cedendo terreno para a

restrição de direitos, sobretudo sociais, sempre tão dependentes da ação do Estado e de suas intencionalidades” (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 17).

Diante do exposto, o efeito da globalização tem sido transformar a noção de identidade, que como ensina Bauman (1999) e Lahire (2001), deixou de ser coletiva ou grupal delimitada por espaços geográficos, costumes e características locais dando lugar a uma identidade multifacetada e interlocal. Tudo indica, nesse sentido, que não há como dizer que a globalização seja positiva ou negativa. Sabe-se que esse processo é realidade e que, portanto, cabe aprender a lidar com as mudanças. Touraine (2005) lembra que não é saudável resistir no sentido de criar barreiras, mas abrir-se ao diálogo, mesmo que, em muitas vezes, caiba a recusa.

O tema da cidadania é bastante complexo. Não é de admirar-se pluralidade de abordagens nos estudos que se ocupam do debate. Dubet (2011, p. 289) assinalou que “o mais irritante, no tema da cidadania, é o ser caráter encantatório e vago”. Muitas são as perspectivas e, portanto, cabe assinalar pontos comuns a diferentes olhares. Dubet (2011) sinaliza que pertencer a uma nação – ser membro de uma comunidade, possuir autonomia que o torne capaz de julgar por si e pelos interesses da nação, e competência para a transformação de espaços democráticos – são marcas apontadas em diversas tradições que se ocuparam em assinalar critérios do sujeito cidadão. Reis (1997) aponta que o primeiro deles refere-se às raízes históricas do conceito, que se assimilam às variadas tradições teóricas. Em segundo ponto, a alusão que o conceito faz acerca da inclusão versus exclusão. Em terceiro lugar, está a ideia de cidadania como *status* e identidade. E por fim, a tensão recorrente que parece existir entre a “ideia de virtude cívica e direito ou prerrogativa” (REIS, 1997, p. 12).

Será realizado um breve apanhado dos quatro pontos a fim de encaminhar-se ao cenário contemporâneo. Segue-se apoiados no texto transcrito da palestra intitulada *Cidadania: História, teoria e utopia*, de Elisa Reis (1997). O primeiro ponto, no que se refere às origens históricas, existe uma coincidência quanto ao fato do conceito ter raízes nas antigas religiões, no Império Romano e na civilização grega. É no contexto da polis grega que as noções de liberdade e igualdade ganham um conteúdo político, diferenciando-se das antigas religiões.

Sobre a noção de inclusão e exclusão cabe destacar que esse também é um ponto similar às tradições teóricas. Compreende-se pela ideia de que ser cidadão é pertencer a alguma unidade. Conforme a autora (REIS, 1997, p. 13), “o que estava subjacente a essa ideia de pertencer a um todo maior, historicamente, era o pertencimento ao Estado nacional, ambiente natural da concepção moderna de cidadania”. Assim, o exercício da cidadania exige

a identificação com uma nação particular, cujos direitos são garantidos pelo Estado correspondente a tal nação. Lembra Reis (1997) que, mesmo recentemente, apesar da relação Estado-nação ter perdido muito de sua naturalidade, ainda é fundamentalmente a essa forma de Estado nacional que são encaminhadas as demandas por inclusão, por cidadania.

Muito se ouve falar a respeito da tensão entre cidadania e identidade. Sobre o terceiro ponto, vale destacar que ser cidadão é, de uma forma geral, possuir direitos e deveres. De qualquer forma, há outra dimensão bastante valorizada pelas teorias sociológicas e políticas: “a ideia de que a cidadania é uma identidade compartilhada” (REIS, 1997, p. 13.) Essa conjuntura é fruto da relação histórica entre nação e Estado. Há uma identidade cultural que é simétrica a uma noção de Estado que garante direitos por se possuir essa identidade comum (REIS, 1997).

Por fim, o quarto ponto diz respeito à tensão entre cidadania, enquanto depósito de valores cívicos, e a noção de cidadania como contrato que fixa direitos e deveres, tendo, assim, teor quase comercial devido aos interesses individuais. Lembra Reis (1997) que, embora não haja divergências lógicas, as duas dimensões podem convergir, embora, em nível prático pode haver desarmonia, afinal, o cidadão que consome direitos tende a usar sua liberdade em nível privado, afastando-se da coletividade, da esfera pública.

Thomas Marshall foi considerado, desde a conferência de 1949 – que deu origem ao livro “Cidadania e classe social” –, o autor principal de uma teoria da mudança social. Conforme o sociólogo, a separação entre direitos civis, políticos e sociais foi encarada como resultado da diferenciação institucional pela qual passa a sociedade (REIS, 1997). Segundo o sociólogo britânico, a caminhada natural da sociedade leva à superação dessas três formas de direito. As ideias de Marshall foram, por longos anos, tidas como referenciais para pensar a cidadania e, para muitos autores, ainda são bússola no debate. Por outro lado, cabe evidenciar que diversos autores tendem a criticar por razões relacionadas à cidadania e classe – Dharendorf e Giddens são exemplos de pensadores que têm evidenciado a importância do conceito de classe em oposição à ideia de Marshall, que a teria rebaixado (REIS, 1997)

O sociólogo influenciou, por dezenas de anos, a discussão a respeito da cidadania. A demanda contemporânea não cabe em seus escritos, obviamente porque o tempo em que Marshall viveu é diferente do cenário presente. Atualizar os estudos não significa promover uma ruptura com as ideias dele, mas dar sequência no sentido de expansão. Nesse sentido, cabe problematizar alguns pontos relevantes na atualidade. Um desses pontos diz respeito à questão de gênero. Inicialmente discutida como feminismo enquanto demanda política hoje a

temática possui uma dimensão mais ampla. Em Brito (2001), pode-se compreender o propósito dos debates:

A partir da perspectiva de gênero, têm sido priorizadas as investigações históricas e sociológicas que procurem incorporar as dimensões do masculino e do feminino na análise de forma relacional. Estas investigações buscam compreender a interação entre masculino e feminino na totalidade da vida social, contrariando enfoques da ciência política que incompatibilizavam as mulheres com a vida política ou pública através de explicações que partiam de equações como: Homem = Público, Público = Político, logo, Homem Político; e Mulher = Privado, Privado = Apolítico, logo, Mulher Apolítica (BRITO 2001, p. 292).

Dessa maneira, partindo das investigações que apontam para a compatibilização entre o masculino e o feminino na totalidade da vida política, a questão de gênero passou a tornar-se um “elemento vetor da noção de cidadania” (REIS, 1997, p. 15). Dessa forma, como lembra Reis (1997), a partir desse elemento, abriu-se espaço para refletir acerca da continuidade da universalidade de direitos. Assim, cabe ampliar os espaços a fim de se pensar nas demandas das minorias, como, por exemplo, os direitos: das crianças, da terceira idade (REIS, 1997), dos portadores de necessidades especiais, das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Simpatizantes (LGBT), entre outras categorias.

Essas questões dizem respeito ao tratamento dado à diferença. A questão das minorias, nesse sentido, pode ser pensada em termos práticos, como, por exemplo, na pertinência ou não da discriminação positiva (REIS, 1997). É válido estabelecer sistemas de cotas? Homossexuais devem ter os mesmos direitos civis de casais heterossexuais? Qual a melhor forma para garantir direitos aos indígenas? Existem limites no trato civil para com estrangeiros? Nisso está um novo desafio teórico, filosófico e empírico que trata, precisamente, da tensão entre particularidade e universalidade: Qual o melhor caminho para reconciliar igualdade e diferença? (REIS, 1997). Entre algumas questões contemporâneas, esta tem grande relevância e difícil solução. Nesse sentido, lembra Lavallo (2003) que uma das forças desestabilizadoras da concepção tradicional de cidadania é a dificuldade em conciliar, na prática, a igualdade e a diferença, isto porque, quando o Estado busca minimizar desigualdades acaba-se homogeneizando as diferenças, suprimidas em nome da igualdade. Assim, as especificidades grupais são perdidas. É nesse aspecto que reside a complexidade: grupos minoritários e até mesmo o Estado têm destacado as diferenças específicas de cada categoria na conquista de direitos pontuais (LAVALLE, 2003). Dessa forma, há a necessidade da readequação do binômio igualdade- diferença, considerando que por trás dessa dualidade está a noção de identidade e, portanto, do *status* de cidadão.

No que diz respeito ao Brasil, é válido registrar um crescimento do exercício da cidadania a partir da década de 1980 no Brasil. As reivindicações feitas por grupos organizados mudaram a relação entre Estado e povo, afetando os campos econômico, social, cultural e político. Todavia, o quadro sofreu alterações quando analisado na conjuntura deste início de século. Não é preciso muito esforço para perceber que há descompassos no que se refere às mudanças ocorridas desde então, as quais vêm sendo fortalecidas pela indústria midiática e que, como consequência, tende a promover a individualidade e o protagonismo mais virtual do que real: a cidadania coletiva, organizada e participativa tem sofrido um declínio quando comparada às décadas do final do século XX.

Nesse sentido, como já exposto acerca da questão da inclusão versus exclusão, cabe refletir sobre o próprio âmbito nacional. Apesar do enfraquecimento da ideia de Estado nacional, como já exposto, é nítido que dentro do âmbito dele há agravantes sérios quanto à exclusão (REIS, 1997). A questão dos direitos universais tem sido pensada globalmente, isso é incontestável e positivo. Todavia, no espaço nacional, a questão está desorganizada. Lembra Reis (1997, p. 16) que “quando dizemos hoje que há uma demanda por cidadania no Brasil, que a sociedade civil está mobilizada, com muita frequência estamos ignorando que essa sociedade civil é plural, que são muitas as sociedades civis em disputa”. Diante disso, fica o alerta de que os espaços democráticos, na prática, não estão sendo pleiteados por cidadãos conscientes de que igualdade é direito de todos. Complementa Reis (1997),

Isso se manifesta nas situações mais prosaicas. Posso lembrar situações-limite, em que comunidades reivindicam o direito de não ter que conviver com a miséria humana, com a sordidez dos mendigos que estão nas ruas. Enquanto membros de uma comunidade, uma associação, um grupo, pessoas organizadas reivindicam o direito de conviver com os seres humanos exclusivamente dentro de certo padrão mínimo de dignidade. Isso chega às raízes de excluir pessoas que habitam praças públicas, por exemplo. Assim, dentro do próprio âmbito nacional, temos ainda questões muito sérias de exclusão/inclusão (REIA, 1997, p. 16).

A questão da inclusão versus exclusão no Brasil é um problema de difícil resolução. Certamente, a problemática se dissemina internacionalmente, mas o cenário brasileiro, e é esse que mais interessa aqui, ainda é bastante desanimador. A chave para pensar a identidade enquanto eixo da cidadania e, portanto, da autonomia, parte de políticas públicas, o que é desanimador diante do contexto atual, em que se tem um Estado-nação conduzido por governantes pouco interessados em salvaguardar os direitos das minorias, tornando-os assim ainda mais falíveis de retrocessos e perdas. Porém, compactua-se com Reis (1997) ao compreender que, apesar da leitura feita por diversos autores sobre este tempo dito pós-

moderno, ainda concebe-se a noção de cidadania enquanto emancipação e, portanto, ainda cabe ter esperança. De que forma pode-se tentar algo concreto? A partir da organização social, educacional e política que deverá ser semeada com urgência, o mais cedo possível, e com raízes solidificadas em valores democráticos nos mais diversos âmbitos, em especial, ao que se propõe pensar aqui: pela educação. Saber com certeza se esse é o caminho para se alcançar o meio-termo aristotélico, em que cabe o equilíbrio para gerar o bem social e individual, não há como saber. Todavia, se aposta que esse poderia ser um caminho rumo ao fim do *túnel das sombras*, em que as discriminações, desigualdades, individualismo, luta entre minorias que – muitas vezes, não se reconhecem enquanto merecedoras de direitos – vislumbrando assim um novo momento, em que, obviamente, surgirão outros problemas, mas que serão tratados com maior eficácia e igualdade se todas as vozes puderem ser ouvidas e acolhidas nos debates que dizem respeito somente a um tipo de ser: o humano. Não cabe pensar em rótulos para o humano, importa é buscar um país mais favorável para que as vidas aconteçam.

A educação brasileira tem sido afetada, ao longo dos anos, pelo conservadorismo neoliberal. De um lado, observam-se políticas educacionais preocupadas exclusivamente com a formação técnica, produção em massa; e de outro, o que se vê é um descomprometimento por parte do Estado no que se refere a investimentos em infraestrutura, qualificação de profissionais da educação, apoio aos estudos voltados à formação humana, entre outros aspectos. É fato que um país em desenvolvimento, como o Brasil, tem problemáticas diferentes de nações desenvolvidas e, portanto, as políticas educacionais não podem ser as mesmas de países ricos, caso contrário, continuará à mercê de disparidades paralisantes, como a elevada concentração de renda, desemprego, limitado desenvolvimento humano, índices alarmantes na educação, pobreza e escravidão mental.

Portanto, diante das questões trazidas até aqui, confirma-se, novamente, que, mais do que para a técnica, a autonomia necessita ser resgatada nos aspectos que constituem a pessoa humana e que fazem dela de fato cidadã: psicologicamente, socialmente, politicamente e eticamente. Este início de século vem demonstrando que as mudanças têm sido intensas em diversos aspectos e, portanto, é inegável que é preciso cidadãos mais bem preparados para lidar com as transformações, buscando engajar-se coletivamente a fim de compartilhar conhecimentos, memórias, demandas, lutas e conquistas. Emancipar-se enquanto ser reflexivo é promover-se, dialogar de maneira eficiente, desviar-se das armadilhas ditadas pelo capitalismo global, buscar oportunidades que promovam não somente a si, mas outros tantos,

tendo, assim, clareza de que ao realizar mudanças qualitativas se caminha rumo a uma sociedade mais cidadã e menos contraditória (CECHI; RICHTER, 1999).

Dessa forma, encaminha-se o debate acerca do cenário contemporâneo. O próximo momento apresentará o modelo educacional ao qual se afilia, cujos pilares norteadores vão ao encontro das necessidades deste tempo e, em especial, tendem a promover os conceitos centrais desta pesquisa: a cidadania e a autonomia.

6.1 POR UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA

Essa pesquisa nasceu num momento histórico nacional marcado pela transição de governos e, com ele, de troca de plano de gestão. Entre as diversas mudanças realizadas pelo atual governo federal (até o momento – abril de 2017), destaca-se o que vem ao encontro à educação: A Reforma no Ensino Médio – Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017¹³. A referida Reforma segue a onda mundial, expressa pela professora de Filosofia e Direito da Universidade de Chicago, Martha Nussbaum (Nova York, 1947-) como “a crise mundial da educação” (NUSSBAUM, 2015, p. 30), que se manifesta silenciosamente, tendo objetivos catastróficos para a cidadania e democracia. A autora é reconhecida por obras como: *A fragilidade da bondade* (1986 – editada pela WMF Martins Fontes, em 2009) e *Love’s Knowledge*, de 1990, as quais reúnem ensaios relacionados, especialmente, a estudos filosóficos, além da obra tomada como matriz neste espaço: *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Embora Nussbaum explicita claramente seu propósito de intervenção no debate educacional americano, o campo de observação da autora não se restringe aos Estados Unidos. A autora conhece realidades como a da Índia, onde desenvolveu trabalhos junto a Amartya Sen, vencedor do Prêmio Nobel de Economia, além de apresentar dados da Alemanha, Suécia e Inglaterra. Segue-se na construção junto ao manifesto de

¹³ O texto aprovado no Congresso Federal, a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Nussbaum, que busca evidenciar a cultura mundial, que tem se instalado desde o ensino fundamental ao superior, de reduzir o ensino a um processo de formação para o negócio e à economia das nações. Nesse sentido, no contexto deste ensaio, a tese a qual se adere e pretende-se justificar vincula-se ao explicitado por Nussbaum: a democracia depende de uma formação plena, em que a educação se dê para o exercício da cidadania democrática, a qual está alicerçada em três pilares que precisam estar presentes em qualquer currículo escolar, a saber: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa (NUSSBAUM, 2015; DALBOSCO, 2015). Esses pontos serão retomados mais adiante.

No contexto exposto em que a educação tem sido passível de negociação, está inserido também o Brasil. Esses modelos educacionais são retratados por Nussbaum como uma tendência mundial que rege a educação, tanto em níveis da educação básica quanto da superior, que é a de suprimir ou retirar as humanidades dos currículos. Do ensino fundamental ao superior, a formação está sendo preenchida por conteúdos que capacitam tecnicamente, com vistas ao exercício de uma profissão. Dessa maneira, visando dar respostas ao mercado global, as escolas estão adaptando seus currículos de maneira seletiva, em que descartam disciplinas voltadas às ciências humanas consideradas, por especialistas econômicos e por vozes do senso comum, pouco úteis no desenvolvimento pessoal e coletivo. Por não ter seus impactos medidos quantitativamente, as humanidades perdem terreno para competências que favorecem o lucro. Essa lógica opera em favor da economia, da tecnologia e da cultura contemporânea que objetiva compactar o período escolar, reduzindo o que é tido como desnecessário à formação e reverenciando disciplinas como português e matemática.

Levantar a bandeira em favor das humanidades, da “formação cultural ampla¹⁴” (DALBOSCO, 2015, p. 125) que versa acerca do indivíduo e seu mundo sem retratá-lo unicamente como padrão e universal, não significa negar a importância da formação técnica e das ciências exatas. O que se pretende é garantir a integralidade da educação, o direito ao acesso à informação e às competências vinculadas às humanidades e às artes. Sabe-se que, a partir destas, potencializa-se o pensamento crítico e criativo; se ultrapassa os limites rasos, transcendendo os níveis locais abordando questões mundiais, sendo, assim, cidadão do mundo (NUSSBAUM, 2015). Acreditar que a educação sem o amparo das humanidades (artes, filosofia, sociologia, antropologia, entre outras) “seria suficiente para dar conta dos problemas

¹⁴ A expressão “formação cultural ampla” possui duas referências que auxiliam em seu esclarecimento: a Paideia Grega, representada pelas figuras de Sócrates e Platão, e a *Bildung* alemã, representada por autores como Immanuel Kant e Wilhelm von Humboldt. Apesar dos séculos distintos em que cada experiência se deu, há em comum nelas o interesse em promover uma educação que possibilite desenvolver o educando em todas as suas potencialidades (faculdades), sem privilegiar uma ou outra (DALBOSCO, 2015).

típicos de uma sociedade plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social” (DALBOSCO, 2015, p. 124).

Com base nos estudos apontados por Nussbaum, torna-se evidente que, para qualquer governo, bem como, para educadores comprometidos exclusivamente com o crescimento econômico, um currículo traçado com estudo de história, por exemplo, explicitará injustiças cometidas ao longo dos anos, o que estimulará o raciocínio crítico sobre o tempo presente. A servidão irrestrita ao capital não favorece a sensibilidade perante a realidade. É uma medida estratégica para evitar, por exemplo, a distribuição de renda. Enquanto muitos educadores democráticos valorizam as artes e a literatura, a educação para o crescimento econômico esforça-se em levá-las ao esquecimento, desvalorizando-as porque elas aparentemente não conduzem ao progresso pessoal ou ao avanço da economia nacional (NUSSBAUM, 2015). Isso justifica a razão de tantos ajustes desfavoráveis à cidadania democrática nos componentes educacionais brasileiros e mundiais. Igualmente, educar para o raciocínio crítico seria uma atitude contrária ao crescimento econômico, afinal, “se o que se deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa” (NUSSBAUM, 2015, p. 21). Havendo criticismo, há imaginação, ressignificação, constatação – capacidades que tendem à transformação das realidades e ao não assujeitamento a leis, regras e governos desequilibrados. Portanto, uma educação para a criticidade seria um risco ao crescimento econômico.

Ao pensar numa educação que compreenda a totalidade do ser humano, toca-se na profundidade que faz parte desse universo. Independente de conotações religiosas, sabe-se que toda pessoa humana possui informações e formas de compreender a existência baseadas em suas vivências, cultura e história. São impressões que estão muito além de conhecimentos meramente técnicos ou teóricos. Registros na alma. Para haver democracia, a qual é pedra fundamental da cidadania, não se pode ignorar tais informações. A educação deve ter em vista a importância de formar para as relações, para as trocas que se dão a todo instante, seja com outras pessoas, com a natureza, e porque não dizer, consigo próprio. Sendo dialéticos, os indivíduos estão em constante fazer e transformar. Aceitar esse processo, percebendo a si e aos outros como humanos e parte de um mesmo lar, é necessário e urgente. Além do que, mesmo que o modelo econômico administre as ações, não há como fugir disso: o próprio mercado é formado por pessoas. Assim, não há justificativas para excluir a educação para a busca, para o diálogo, empatia e cuidado dos currículos e dos espaços familiares.

Considerando que a democracia é um sistema político em que os mais variados tipos de eleitores elegem seus representantes, isso gera um impacto imenso na vida de todos, seja em quem defende os mesmos ideais, seja daqueles que discordam plenamente. A democracia vai além do voto. Há de se observar a forma como a sociedade pensa o coletivo. Valores como respeito, igualdade, solidariedade são fundamentais em um povo dito democrático. Pensar somente em si, observando os próprios interesses é o oposto da democracia, bem como, da cidadania. Ora, ninguém se torna uma pessoa de valor da noite para o dia; há de conhecer-se, viver experiências e repetir situações que estimulem a inserção de tais valores em cada indivíduo, vislumbrando o coletivo. Desta maneira, torna-se imprescindível compor currículos, discursos e conjunturas que facilitem a aprendizagem de valores que maximizem a organização social e política, visto que esta é o reflexo da união de cidadãos adequadamente educados (NUSSBAUM, 2015).

A democracia é o espaço possível para viver a cidadania com igualdade. Compreende-se que, por ser a maneira de garantir representatividade dos mais diversificados grupos sociais e culturais, deve-se considerar que ela tem (ou deveria ter), em seu eixo, o diálogo e o respeito à diversidade como características fundamentais. Isso significa que uma sociedade democrática não é formada por cidadãos egocêntricos, autossuficientes e autoritários, mas por pessoas que tendem a pensar em larga escala, a enxergar as necessidades do outro. Como promover esse potencial humano? A partir de um modelo educacional que oportunize experiências criativas, em que se possa imaginar-se vivendo no contexto do outro. Sair do próprio universo e inserir-se no mundo do outro é uma atividade fundamental que desperta não só a solidariedade e a responsabilidade, mas a tolerância às diferenças e o cuidado em preservar e garantir a igualdade de direitos. Dessa maneira, pode ser possível aperfeiçoar e aumentar a capacidade humana de agir a partir da reflexão empática, em que todos sejam ouvidos e olhados, inclusos nas decisões. Como bem explica Nussbaum (2015, p. 11), “sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável”.

Há a tradição para amparar-se: com Rousseau aprende-se que apenas a ciência não é suficiente para formar para a emancipação; Em Kant, com o *sapere aude*, tem-se a sequência do projeto filosófico-pedagógico iniciado por Rousseau, de pensar por si próprio a partir do fortalecimento do corpo e do aprimoramento dos sentidos (DALBOSCO, 2015); Com Dewey, no século XX, Friedrich Froebel, na Alemanha, Johann Pestalozzi, na Suíça, Maria Montessori, na Itália (NUSSBAUM, 2015) e com Freire, no Brasil, aprende-se que o modelo educacional ideal é aquele cuja participação do educando se dê em caráter ativo, por meio de

perguntas e respostas, à maneira dialógica. Fortalece Nussbaum (2015, p. 18) em lembrar que “essa tradição defende que a educação não significa apenas assimilar passivamente as tradições culturais, mas desafiar a mente para que, em um mundo complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente crítica”.

A argumentação até aqui exposta teve o propósito de apresentar uma síntese do que vem acontecendo em nível de mundo e país, a qual, como sabe-se pelos resultados que tem sido colhidos, não é a melhor forma de pensar e viver a educação. Assim, ratifica-se que o modelo mais adequado às novas gerações é o construído conforme os ideais da cidadania democrática. Dessa forma, com o intuito de valorizar a educação para a integralidade do ser, não apenas pensando em termos técnicos, a cidadania democrática constitui-se por meio do pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa, os quais serão debatidos com maior amplitude na sequência.

6.1.2 Pensamento crítico

O debate sobre a democracia remete imediatamente ao seu berço: Grécia. Sabe-se que as instituições atenienses eram bem vistas em diversas áreas, uma vez que proporcionavam aos cidadãos a possibilidade de conversar sobre assuntos de importância pública por meio da participação, tanto pelo voto quanto pelo sistema jurídico (NUSSBAUM, 2015). Apesar da participação na assembleia ser restrita, pois excluía mulheres, escravos e estrangeiros, ainda assim, para o contexto da época, Atenas era inclusiva porque permitia que alguém que não fosse da elite pudesse participar do debate político. É nesse cenário que cresceu o filósofo Sócrates, o qual acreditava que, pela maiêutica – seu método de filosofar que tinha como propósito *trazer à luz* ideias e pensamentos –, a democracia se tornaria mais concreta e competente. O investimento socrático no argumento e na capacidade crítica do povo grego levaram Sócrates à morte. Ele se tornou um risco, uma blasfêmia ao poder. Com isso, confirma-se que, mesmo em um espaço no qual a democracia tem ares de solidez e liberdade, qualquer sujeito ou ação que promova o pensamento crítico tende a ser encarado como suspeito e, portanto, indesejado. Ora, se não há apoio do poder político e econômico é porque o pensamento crítico significa uma ameaça ao poder que tende a ser excludente e dominador.

Filósofos da educação têm proposto há muito tempo que fomentar o pensamento crítico deve ser o centro da atividade educacional. Avaliar ideias e argumentos, tendo em vista a compreensão das razões e evidências que os formaram, almejando entender o que dá suporte

a eles é possuir espírito crítico, o qual é considerado característica importante para os indivíduos e para o bom andamento da democracia. Por não ser uma faculdade mental recorrente nos indivíduos, é necessário que sua importância seja promovida e que a aprendizagem seja fortalecida por meio da educação, especialmente, nos espaços escolares de educação básica e ensino superior. Nesse sentido, os parágrafos seguintes versarão em apresentar aspectos relevantes que têm como pano de fundo as consequências da ausência da capacidade cognitiva que é o pensamento crítico.

A era em que se vive tem facilitado a disseminação de informações, sejam elas verdadeiras ou não. Pessoas comuns deixam o anonimato sem grandes esforços por intermédio de mídias, especialmente a internet. Exposição ilimitada em redes sociais. Esse é o cenário contemporâneo: de cárcere às mentes e ditadura às ações. Isso não parece ser um dado inédito e, obviamente, não se pode falar de forma massiva. Todavia, não há dúvidas de que a grande maioria dos adolescentes e jovens vive esta realidade¹⁵. Assim, não se pode ignorar que a pressão dos pares é altamente influenciável. Conforme explica Nussbaum (2015, p. 51), “quando o foco não está no argumento, as pessoas mudam facilmente de opinião em razão da fama ou do prestígio cultural do orador ou pelo fato de que a cultura de iguais está de acordo”. Assim, compreende-se que quanto menor a capacidade de reflexão e construção de argumentos maior a influência e leviandade. Explica Dalbosco (2015):

A pressão dos pares tornou-se, por sua vez, um empecilho à atitude do pensar por conta própria na medida em que fomenta um padrão de comportamento assumido por todo grupo sem que tal padrão possa ser previamente examinado. A pressão dos pares, quando não é devidamente criticada, forma o pensamento de rebanho ou a tirania do grupo, banalizando a importância da responsabilização de cada um por seus próprios atos e sua preocupação com os outros, gerando o sentimento de indiferença contrário a empatia e a responsabilidade pelo mundo (DALBOSCO, 2015, p. 130-131).

Além de ceder à pressão dos pares, outro malefício gerado pela falta de criticidade aos pensamentos está no tratamento desrespeitoso consigo próprio e com aqueles os outros (NUSSBAUM, 2015). Não é raro o ataque entre pessoas e grupos quando as opiniões são divergentes. O objetivo, nesses casos, parece estar em reduzir o outro e inflar o próprio ego. Ora, se a argumentação acontecesse de forma racionalizada, atitudes tidas como irracionais seriam nulas; portanto, além de maior profundidade haveria promoção da cultura de paz.

¹⁵ Levantamento indica que 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos utiliza a rede. Desse grupo, o percentual dos que se conectam mais de uma vez por dia subiu de 21%; no estudo referente a 2014, para 66% no atual, com dados coletados em 2015, conforme pesquisa TIC Kids, divulgada em 10 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.abc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam>> Acesso em: 04 set. 2017.

Quando há postura crítica não existe posicionamento ofensivo às pessoas, aos atores das ações; mas questionamentos em relação aos argumentos e fatos. Além desses aspectos, a reflexão crítica permite a análise de uma situação de modo dinâmico e com certa distância, com vistas à análise da totalidade do cenário, a fim de encontrar possibilidades para a solução de questões. Em síntese, compreende-se que é da dialética, do diálogo que se dá entre os concidadãos que o coletivo avança.

A avaliação crítica de ideias não parece acontecer de forma instantânea. Estudos realizados por psicólogos cognitivos sociais e neurocientistas têm apresentado evidências referentes à tomada de decisão em seres humanos, tais pesquisas têm demonstrado que parte considerável das decisões humanas são tomadas de forma superficial, rápida, não reflexiva e irracional – que caracteriza-se pela ausência de adequação de argumentos que deem suporte às conclusões; além disso, observou-se que as pessoas estão sujeitas às falhas devido aos inúmeros vieses e erros perceptuais, mesmo sem dar-se conta disso (CHABRIS; SIMONS, 2010; KAHNEMAN, 2012; SHERMER, 2012 apud GUZZO, 2015). Viver em uma sociedade democrática exige o comprometimento de sua gente com a clareza e a honestidade quando há relatos de fatos ou trocas de informações (FRANKFURT, 2007; GUZZO, 2015). A busca pela verdade requer a formulação de juízos e decisões pautados em dados coerentes acerca das mais variadas questões públicas. Sendo assim, preocupar-se com a veracidade, a qual é requisito básico para os cidadãos. Conforme Frankfurt (2007, apud GUZZO, 2015, p. 68), “as civilizações não conseguem avançar se não possuírem grandes quantidades de informação factual confiável, disponível”.

Nesse sentido, a partir do exposto, pretendeu-se esclarecer a importância de incluir nas escolas, dos valores aos espaços físicos, estratégias de ensino que se tornem rotinas promotoras do desenvolvimento de habilidades de pensamento e espírito crítico, em que cada estudante-cidadão tenha condições de defender-se contra a manipulação intelectual neste tempo de infinitas e instantâneas informações; além de proporcionar uma ferramenta eficaz para que haja melhor compreensão de mundo e de si próprios (GUZZO, 2015). Dessa forma, finaliza-se o primeiro princípio embasador da cidadania democrática. Segue-se à compreensão a respeito da importância de formar mentes cosmopolitas.

6.1.3 Cidadãos do mundo

Este tempo é marcado por uma interdependência de tudo com todos. Seja pela economia, que propicia a utilização de produtos fabricados noutra continente; pelas redes sociais – que facilitam o acesso a qualquer conteúdo, independente das fronteiras; ou, ainda, pelos acordos entre países, a fim de gerar resultados que serão sentidos pelos habitantes da Terra, sabe-se, assim, que todos estão interligados. Não se pode negligenciar a responsabilidade que há em qualquer ação que se realiza: influencia-se e se deixa influenciar por aqueles que estão próximos a nós geograficamente; mas, também, por povos distantes. É um ciclo permanente do qual não se pode fugir. Nesse sentido, Nussbaum (2015, p. 80) fortalece a noção de que sendo “cidadãos do mundo”, por conseguinte, há de formar-se para atuar efetivamente nessas discussões. Dessa forma, explica a autora que, enquanto educadores, têm-se a tarefa urgente de “desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam” (GUZZO, 2015, p. 80).

Compreender dialeticamente o universo, buscando pelo diálogo inteirar-se sobre o mundo do outro é a origem da cidadania universal. Ao situar os problemas num contexto, observando as várias perspectivas, tendo em vista a compreensão de que o mundo, os fatos e as pessoas não são estritamente como se é ou da forma como se imagina, mas de que há inúmeros pontos de vista e jeitos de ser permite romper com o dogmatismo, cumprir-se, assim, uma necessidade para a prática da cidadania universal (DALBOSCO, 2015). Nesse sentido, torna-se fundamental proporcionar ao educando o contato com diferentes culturas, pelo estudo das formas de vida que existem, as quais são estranhas à sua cultura. Quando se observa os componentes curriculares, considerando a universalidade das informações necessária à formação cosmopolita, percebe-se o quanto são insuficientes os momentos que propiciem o conhecimento em relação às outras culturas, especialmente as não ocidentais. Estas, além de parecerem estranhas, na maioria das vezes que são emitidos juízos sobre elas, se faz de forma preconceituosa (DALBOSCO, 2015). Dessa maneira, pensar em educar para a cidadania democrática, nesse mundo cada vez mais interconectado, exige a oferta de uma formação cosmopolita. Assim, pode ser possível romper com o provincianismo e o preconceito, que são fontes de muitas limitações tão latentes no contexto atual.

Sabe-se que a educação é um processo permanente e que todos os anos são fundamentais ao indivíduo. Concorde-se com Nussbaum (2015, p. 83) ao afirmar que “os

currículos devem ser cuidadosamente planejados desde que as crianças são pequenas para divulgar um conhecimento do mundo, de suas histórias e de sua cultura sempre mais rico e nuançado”. Nesse sentido, é imprescindível iniciar a formação intercultural ainda na infância, tanto no seio familiar quanto nas escolas, na educação infantil e básica – esse é um dos caminhos para se conseguir alcançar uma formação eficaz. Reforçar o respeito à diversidade, informar quanto à economia mundial – que leva a compreender a local –, promover o conhecimento em relação à pluralidade das gentes, ensinar para a reciprocidade e entendimento exigem a ruptura com estereótipos que tendem a formatar todos os envolvidos no processo educacional, limitando-os. Assim, mais do que compor documentos condizentes com a cidadania cosmopolita, faz-se necessário que a postura dos educadores esteja de acordo com tal proposta. Nesse viés, Nussbaum (2015) descreve características de um bom educador (a), as quais são importantes para nosso debate.

Para ser um bom professor é preciso ensinar as crianças a perceber como a história é construída a partir de diversos tipos de fontes e de provas e a aprender a avaliar uma narrativa histórica comparando-a a outra. Criticar o que foi aprendido também faz parte da discussão em sala de aula; quando se estudam a história e a economia de uma cultura, devem-se fazer perguntas acerca das diferenças de poder e de oportunidade, do lugar das mulheres e das minorias e dos méritos e desvantagens das diferentes estruturas de organização política (NUSSBAUM, 2015, p. 89).

A dialética move o conhecimento. Por meio dela, além de história e economia, para uma formação interconectada, cabe ainda o estudo de idiomas, artes cênicas, literatura internacional, prática de esportes além dos tipicamente nacionais, aspectos de religiões tidas como menos populares, entre outros. Cabe destacar que o objetivo em conhecer as diversas culturas não é dar mais uma carta à globalização, mas promover os mais variados conhecimentos, superando os limites fronteiriços ou econômicos que tendem a supervalorizar a resquícios eurocêntricos.

Diante disso, compreende-se que a educação cosmopolita tende a promover naqueles que a experienciam uma maior capacidade de olhar e respeitar o outro, promovendo a ética da alteridade. Além de refletir a respeito das próprias condições e tradições em que está inserido, conjecturando sobre seu próprio contexto, tendo os olhos no horizonte da superação e crescimento. Desta forma, ser cidadão do mundo é repensar a própria prática, lembrando que ocupa um espaço geográfico demarcado apenas em níveis teóricos, contudo, inserido num contexto muito maior.

6.1.4 Imaginação narrativa

A lógica e o conhecimento objetivo (sozinhos) não conseguem sozinhos preparar as pessoas para a complexidade do mundo. A vida é composta por relações, assim, o terceiro aspecto que complementa a ideia de cidadania democrática é o que Nussbaum (2015, p. 95) chama de “imaginação narrativa”. Segundo a autora, essa capacidade refere-se à habilidade de colocar-se no lugar de outra pessoa, imaginando-se no contexto e mundo em que ela está, tornando-se, assim, dotado de possibilidade de compreender a história, emoções, anseios e desejos da pessoa inserida naquela situação. Aliada ao pensamento crítico e à cidadania universal, a imaginação narrativa para ser bem desempenhada deve ser introduzida ainda na primeira infância, pela família. A educação formal, visando promover o que já deve ser iniciado pelos pais, precisa alocar, em seu currículo, espaço para as humanidades e artes, incentivando a educação participativa que tende a aprimorar a capacidade de perceber os fatos e o mundo por meio do olhar de outra pessoa (NUSSBAUM, 2015).

Rousseau foi um dos pioneiros em alertar sobre a importância de educar para a autonomia. Quando a criança consegue fazer as coisas sozinha, torna-se menos dependente e, portanto, não precisa fazer dos outros seus servos. Assim, preocupar-se com a independência é uma precondição para a imaginação narrativa. Outro ponto, assinalado pela autora, está em reconhecer que o controle total é impossível e indesejável e, sendo seres frágeis necessita-se apoio mútuo. Nesse sentido, expõe Nussbaum (2015, p. 97) que “o reconhecimento implica a capacidade de perceber o mundo como um lugar em que não se está sozinho – um lugar em que outras pessoas têm suas próprias vidas e necessidades, e o direito de se preocupar com elas”.

No século XX, o pediatra e psicanalista britânico Donald Winnicott (1896-1971) realizou experiências quanto ao desenvolvimento saudável da personalidade da criança, as quais comprovaram o que Rousseau percebeu ainda no século XVIII. Assim, por meio de atividades clínicas e pedagógicas, Winnicott demonstrou que a criança, em contato com o jogo, aprende a colocar-se no lugar do outro. Isso significa que o jogo imaginativo facilita a capacidade de visitar o mundo alheio, tornando-o menos estranho e distante (DALBOSCO, 2015). De tal modo, pela atividade lúdica, a criança desenvolve o controle sobre si aprendendo que não tem poder sobre seu parceiro de jogo, nem pela reação alheia (NUSSBAUM, 2015). Essa atitude promove a preocupação ética que é a base de uma democracia saudável, sinalizando para o fato de que seus cidadãos teriam, assim, condições de resolver conflitos ao colocar-se no lugar do outro.

Dessa maneira, conforme relatam diversos autores do campo da educação, já citados ao longo deste capítulo, as artes tem papel ímpar na vida daqueles que delas se utilizam. Mesmo após o período escolar, registra-se o fato de que a capacidade emocional e criativa da personalidade mantém-se fortalecida, o que garante a aptidão em compreender a si, bem como, o mundo e as pessoas ao redor. Não há como supor que o dar-se conta da integralidade do ser humano acontece de forma mágica. Observar que a pessoa humana é dotada de emoções, anseios, expectativas e medos é característica daqueles que conseguem sair de si, mergulhando no universo do outro, permitindo-se acessá-lo sem julgamentos, receios e limites. Para tanto, essa capacidade é aprendida e desenvolvida ao longo da vida. As artes, nesse cenário, funcionam como facilitadoras no processo de maravilhamento.

Nesse sentido, confirma Nussbaum ao lembrar-se do que Dewey expôs sobre as artes e sua importância na educação inicial, quando destaca que “numa escola bem-sucedida, as crianças acabam percebendo que é preciso ter imaginação para lidar com tudo aquilo que se encontra ‘fora do alcance da resposta concreta direta’ e isso incluiria praticamente tudo o que interessa” (DEWEY, 1959 apud NUSSBAUM, 2015, p. 103). Essa passagem comprova que apenas racionalidade, criticidade e objetividade não conseguem formar para a autonomia, democracia e demais competências necessárias à vida. Grande parte das respostas às perguntas que surgem no existir não se dão pela resolução de fórmulas, frases prontas ou citações bibliográficas, mas pela reflexão, sensibilidade e criatividade, sendo assim, subjetivas. Portanto, preparar cada cidadão para viver numa sociedade completamente plural exige o fortalecimento do interior de cada ser, do seu eu por meio da música, pintura, desenho, dança, teatro, literatura, filosofia, entre outras.

Embora não represente a totalidade de uma relação moral saudável com os outros, a atividade imaginativa de explorar a vida interior do outro é, pelo menos, um ingrediente necessário dessa relação. Além disso, ela traz dentro de si um antídoto ao medo autoprotetor, associado muito frequentemente a projetos egocêntricos de controle. Quando as pessoas assumem uma postura lúdica com relação aos outros, é menor a probabilidade – pelo menos enquanto perdura essa postura – de percebê-las como ameaças iminentes a sua segurança que elas precisam controlar (NUSSBAUM, 2015, p. 109).

Diante do que já foi indicado, acredita-se ter deixado evidente a importância das artes à formação cidadã, tendo em vista os desafios que assolam a sociedade democrática e que exigem imaginação e sensibilidade para um trato humano e coerente, que não minimize ninguém. Multiplicar valores de igualdade, cuidado, empatia, respeito, diálogo e solidariedade são fundamentais à educação e à vida em sociedade.

Realizados os breves esclarecimentos com relação aos três pilares que sustentam a formação para a cidadania democrática, tornam-se claras as razões que justificam a importância das disciplinas humanistas para uma formação cultural de largo alcance, tendo em vista, especialmente, a vida em uma sociedade democrática. Dessa maneira, pretendeu-se, com a exposição do que é e como se dá a formação para a cidadania democrática, apresentar qual o modelo de cidadania que melhor se encaixa ao que se acredita ser o ideal. Naturalmente, implantar os três pilares demanda esforço e mudanças que devem ser iniciadas ainda na primeira infância, nas famílias, seguidas nas escolas e universidades. Mais do que um modelo educacional, a cidadania democrática opera como um projeto vivencial que não tem dia para acabar, mas que é aperfeiçoado ao longo do existir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender sem pensar é tempo perdido.
Confúcio

Esta dissertação assumiu o objetivo de analisar as teorias educacionais kantiana e freireana a fim de encontrar elementos para um possível modelo de educação para a cidadania e autonomia na contemporaneidade. Para tanto, além das referências teóricas propostas por Immanuel Kant e Paulo Freire, foram realizadas análises bibliográficas em comentadores acerca da cidadania e autonomia e do cenário contemporâneo, bem como, incluídos na discussão, os resultados relevantes apontados pela pesquisa computadorizada da literatura que trata do tema “Educação para a cidadania”, no limite de tempo dos últimos dez anos (2007 a 2017), apontados pela base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Diante das análises, observou-se que preparar o indivíduo para a vida social, compreendida como cidadania, tem sua raiz ainda na Grécia. A questão da autonomia aparece como objeto de análise no iluminismo, especialmente em Kant. Posteriormente, a autonomia ganha espaço fundamental dentro do modelo pedagógico do brasileiro Paulo Freire. Em ambos os pensadores encontra-se a compreensão de que o sujeito tem a capacidade de traçar os rumos de sua história, dando sentido concreto à vida, em suas distintas variáveis. Superar a heteronomia é necessidade para romper a servidão e libertar-se. Trazidos para o momento atual, Kant e Freire auxiliam a pensar a construção de um modelo educacional que vise instruir o sujeito para o exercício racional da liberdade.

Conforme Immanuel Kant, a educação é atividade prática pedagógica e objeto de reflexão filosófica. No processo de construção do sujeito moral, a educação é fundamental. Segundo o filósofo, não se nasce moral, torna-se moral. Partindo dessa premissa, Kant conclui que a educação é a principal ferramenta na construção da moral e da ética humanas, construídas a partir de uma autonomia fundamentada no uso da razão. Assim, a educação tomada como práxis deve promover a edificação da autonomia nos educandos, fornecendo elementos que os preparem para uma conduta responsável, ética e, especialmente, humana.

O conjunto de inferências kantianas sobre a educação tem como princípio a noção de que o ser humano se diferencia dos animais por fazer uso da razão. Todavia, a razão não é dada como algo pronto, daí a importância da instrução e da educação. Dessa maneira, o processo pedagógico justifica-se na necessidade de conduzir o indivíduo do estado animal para o estado humano (MULINARI, 2013). Assim, cabe à disciplina promover a saída do

homem da animalidade, o qual é conduzido por instintos, inserindo-o em um universo pautado pela razão. Esse processo não se dá de forma estagnada, ao contrário, é dinâmico. A educação deve ser revisada, melhorada continuamente a fim de encaminhar a humanidade para um processo de superação permanente. O propósito pedagógico, nesse sentido, visa aprimorar os indivíduos por meio da racionalidade e da conduta ética e autônoma, encaminhando-os ao esclarecimento, sendo este compreendido como saída da menoridade – estado em que os sujeitos não têm capacidade autônoma de tomar decisões por e para si próprios. Em suma, é com autonomia que se chega à ação. Indivíduos passivos não mudam a história.

Diante das análises em Kant, observa-se que a liberdade se dá quando a razão é a bússola da prática humana. Sem o uso da razão não há libertação, há sujeição. Pela educação, o sujeito torna-se consciente de que o mundo vai além de si, portanto, cabe a cada um tomar decisões pautando-as no imperativo categórico, ou seja, universalizando-as. Assim, sujeitos desvinculados de leis externas e fundamentados na liberdade e autonomia são o resultado do projeto educacional kantiano. Diante disso, conclui-se que a educação para Kant é integral, permanente e fundamental para a harmonia e plenitude da sociedade. Dessa forma, percebe-se que, embora fundamentado pelos ideais iluministas descritos ainda no séc. XVIII, o projeto educacional de Kant fornece subsídios que permanecem atualizados.

Em Freire, foi possível compreender que os seres humanos constroem-se nas relações, nas experiências que tomam com os outros e com as coisas. Não há um ponto a se chegar, há que manter-se em construção, em melhoramento. Por isso, a educação é, para Freire, também esperança, afinal, o ser humano é inacabado. O projeto pedagógico freireano toma a pessoa humana em sua totalidade, inserida em um contexto espacial, cultural e temporal. A educação é, nesse sentido, uma ação para e com o social, político e antropológico.

Observou-se ainda que Freire propôs uma educação permanentemente preocupada em sinalizar as formas de heteronomia, de opressão. Despertar nos educandos a capacidade de *pensar certo* sendo isso compreendido como conscientização, é o objetivo maior da educação. À medida que a realidade é tomada em sua totalidade, muitos fatores são compreendidos – a partir da conscientização deve-se agir de forma comprometida e esclarecida.

Nesse contexto, a autonomia é compreendida como o resultado do desenvolvimento do sujeito, daquele que é capaz de pensar por si mesmo, de tomar decisões de forma consciente e disposto a assumir responsabilidades. Nesse sentido, ao educar para a autonomia se estará indo contra a cultura dominante que tende a perpetuar modelos de sociedade, cujos indivíduos foram moldados para ser parte da massa. Além desse aspecto, ao respeitar a individualidade e

as aprendizagens já trazidas por cada um, forma-se com e para a autonomia. Portanto, a escola proposta por Freire é aquela em que os atores envolvidos são verdadeiramente tratados como seres humanos, repletos de vivências e saberes, crítica, e que busca fortalecer a capacidade de cada um em agir como protagonista de sua história e agente de transformação social, conduzida pela ampla e profunda reflexão.

Em suma, tanto em Kant como em Freire, conclui-se que a educação é o que promove a autonomia e a constituição integral humana. Além desse aspecto, sendo a educação uma instrução para a vida, portanto, para a integralidade, a escola deveria ensinar para além da ciência, envolvendo também a ética e a estética (ZATTI, 2007). A ética e a estética do pensamento tornam-se fundamentais para *pensar certo* o mundo, ampliar horizontes, facilitar o reconhecimento de injustiças e dar sentido à existência (SILVA, 2009). Em suma, compreende-se que a escola deve tratar de assuntos que envolvem a técnica, todavia, a formação torna-se vazia se não trata de questões que favoreçam a aprendizagem e o exercício da autonomia e da cidadania. Noutros termos, conhecimento sem autonomia forma para a servidão.

A respeito da educação na contemporaneidade, constatou-se, por meio de estudos (RODRIGUES, 2001), que os movimentos educacionais tradicionais têm-se tornado corroídos, insuficientes diante dos desafios contemporâneos. O estudo ilustra que os olhares da população são direcionados à escola, cujo papel abraça a esperança de que se exerça verdadeiramente uma função educativa e não apenas a da escolarização. Assim, é fundamental apontar possibilidades para que essa possível função educativa aconteça, cumpra seu papel na sociedade. Cabe destacar que, conforme Rodrigues (2001), as crianças têm sido enviadas cada vez mais cedo para a escola; isso não se deve ao fato de que há um mundo novo de informações a ser apreendidos, mas porque a escola acabará tendo que exercer o papel antes cumprido pelas famílias, comunidades e Igreja: “desenvolver conhecimentos e habilidades” (RODRIGUES, 2001, p. 254); assim, caberá à escola contribuir integralmente no processo de construção humana, tendo como missão suprema a constituição do sujeito ético e comprometido, do cidadão.

Um ponto observado por meio desta pesquisa é que o cidadão do século XXI diferencia-se do cidadão do final do século XX (MONTEIRO, 2012). De tal modo, a educação deste novo cidadão precisa ser reformulada, obedecendo a outros ditames. O que hoje se tem é uma formação tecnicista, vazia de sentido, desgastada. Para que haja cidadão dotado de autonomia é imprescindível o investimento em valores éticos, estéticos e morais. Dessa forma, educar para a cidadania, necessariamente, se dará por meio das Ciências

Humanas, Exatas, Sociais e Jurídicas. Afinal, como é sabido, ninguém está sozinho no mundo, portanto, cidadania vai muito além de cumprir deveres básicos; cidadania relaciona-se, intrinsecamente, a predicados como solidariedade, empatia, comprometimento e cooperação. Sem essas noções básicas é inimaginável uma sociedade justa.

Com base nisso, a proposta lançada é educar para a Cidadania Democrática. Tendo como principal alusão os estudos de Martha Nussbaum, parte-se do pressuposto de que, atualmente, há uma crise no campo político, social, econômico e, especialmente, na educação que vise formar sujeitos para a vida em comunidade, para a democracia. Dessa maneira, estando a formação para a democracia passível de falência, haverá uma sociedade desorientada, à mercê de sistemas políticos ditatoriais. Assim, na contramão da crise e das tentativas de fazer da educação ferramenta do capital, Nussbaum propõe um processo educacional que contemple as Humanidades.

Nesse sentido, instruir para a cidadania responsável, para a noção de comunidade, de sociedade, pressupõe a capacidade de avaliar dados históricos, manipular princípios econômicos, exercer a criticidade, comparar dados, observar e absorver códigos sociais, dominar pelo menos outra língua, conhecer crenças e religiões, entre outros aspectos que possibilitam a construção humana para além de si mesmo e do espaço físico em que se está inserido. Negar a existência de uma interdependência mundial e local é um erro. Quanto mais for adiada essa preparação para a vida em cadeia, mais agravante será a crise humana. Dessa forma, três pontos fundamentais a ser considerados nos currículos escolares são: cidadania universal, pensamento crítico e imaginação narrativa (NUSSBAUM, 2015).

A educação é, nesses termos, fundamental no processo de promoção da cidadania. É a partir de uma constituição humana embasada na autonomia que se pode apostar em indivíduos aptos a transformar o cenário atual, em especial, no limite do Brasil. Nesse sentido, a educação libertadora de Freire unida à razão crítica de Kant são elementos que oferecem, às necessidades deste tempo, possibilidades para o enfrentamento dos desafios. Para tanto, documentos educacionais, currículos escolares e mentalidades, sobretudo de profissionais da educação, precisam ser reelaborados a fim de contemplar o exercício prático do ensino. Para que se possa educar para a cidadania por meio da autonomia é indispensável que sejam incluídas disciplinas nos currículos escolares que promovam a reflexão panorâmica sobre si e sobre o mundo e as coisas, capacitação docente para que os professores sejam mais do que reprodutores de saberes seculares, transformação de sistemas educacionais que tendem a acreditar que educação e conhecimento são medidos exclusivamente por números e,

finalmente, quando a sociedade engajar-se de fato, compreendendo que a escola e tudo o que a compõe é o principal instrumento para o melhoramento humano.

Esta pesquisa construída à luz das pesquisas bibliográficas é um ensaio que busca colaborar com os debates acerca da educação para a cidadania, compreendida como fundamental neste e em qualquer momento histórico já vivido. À guisa de conclusão, espera-se ter contribuído com reflexões e discussões pertinentes sobre o contexto contemporâneo, culminado na construção de propostas para a construção de modelos educacionais para este tempo. Contudo, destaca-se que o assunto não se encerra, ao contrário, poderá ser explorado futuramente com o acréscimo de novas investigações.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 5, n. 9, p.40-56, Jun. 2012.
- ASSIS, Regina Alcântara de. Educar para a cidadania. Revista de Educação do Cogeime. [S. l], v. 9, n. 16, p. 57-68, Junho, 2000. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0616.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BARBOSA, João. Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. **Inovação**, Campinas, v. 9, p. 21-23, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENINCÁ, Dirceu. **Energia & Cidadania**: a luta dos atingidos por barragens. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes; Trad. Desidério Murcho... et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997, 437 p.
- BOLDORI, Mateus; NODARI, Paulo César. Um caminho de educação para a paz segundo Rousseau. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 10, n. 179, p. 3-27, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitzoski (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 439 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [S. l], n. 2, p. 565, 1998.
- BRESSIANI, Alexandre Paludo; NODARI, Paulo César. O discurso pós-metafísico em uma sociedade secularizada segundo Habermas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 309-337, 2016.
- BRITO, Maria Noemi Castilhos. Gênero e Cidadania: Referenciais analíticos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 1, 2001, p. 291-298.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** 2º ed. Tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. A educação para a cidadania ativa como estratégia contemporânea do programa neoliberal da terceira via. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 19, n. 3, p. 61-78, Set./Dez. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da Ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro, Campus, 1980.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. Pesquisa qualitativa. In: **Métodos de pesquisa** / Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (orgs.); Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COVRE-MANZINI, M. L. (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire**: O engajamento ético-pedagógico do educador. Recife. 2003. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito à educação no Brasil**: um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CRUZ, Raimundo José Barros. Compreensão e diálogo: contribuições da hermenêutica gadameriana à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 361-363, Jul./Dez. 2010.

DALBOSCO, Claudio A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

_____. Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, Irene. WESCHENFELDER, Maria H. (orgs.). **Sala de Aula**: que saberes? Que fazeres? Passo Fundo: Editora UPF, 2006, p. 154-182.

_____. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DAL MAGO, Leonir. **Gadamer**: Hermenêutica filosófica e educação. Passo Fundo, 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS, 2009.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

FARIA, Rinaldo de Moura. Ficha catalográfica. In: **Paulo Freire & a Educação**. ZITKOSKI, Jaime José. (org.). 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FARIAS, Vanderlei de Oliveira. Uma abordagem do conceito de autonomia em Rousseau, Kant e Rawls. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 6, n.1, p. 47-69, jan./jun. 2001.

FÁVERO, Altair Alberto. TAUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 102-109, jan./abr. 2012.

FILHO, Armando Lourenço; LIMA, Barbara Carvalho Marques Toledo; GUIMARÃES, Gustavo Henrique Escobar. Um diálogo entre as concepções de disciplina de Kant, Dewey e Freire. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 61-72, jan./abril. 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? In: DALBOSCO, Cláudio A. TROMBETTA, Gerson L. LONGHI, Solange M. (orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Editora UPF, 2004, p. 199-206.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GUIMARÃES, Vera Maria. **Estado e Cidadania**. In: Refletindo a Cidadania. Org. Loraine Slomp Giron. 7º ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 2002.

GOMES, Manoel Messias. As contribuições da hermenêutica gadameriana para o processo ensino-aprendizagem. In: V Enid: Encontro de Iniciação à docência da UEPB. João Pessoa: UEPB, 2015. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA3_ID20_04072015151817.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

GUZZO, Valdemir. As ações dos professores do Ensino Fundamental que possibilitam uma formação do sujeito autônomo: uma proposta de escola cidadã. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 8, n. 1, p. 105-118, jan./dez. 2003.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade - um projeto inacabado. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 35-47, Jul./Dez. 2005.

_____. *Hermenêutica e Educação*. Coleção [O que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JUNIOR, Jonas Bach; STOLTZ, Tania. Educação e o conceito de Liberdade de Paulo Freire. **Revista Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 52-65, 2013.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua**. Trad. Marco A. Zingano. Porto Alegre; São Paulo: L&PM, 1989.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Afonso Bertagnoli. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, sd.

_____. **Crítica da razão pura**. 3ª edição. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintella. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Trad. Rodrigo Neves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** (Aufklärung). In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 6ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2011.

KREIMENDAHL, Lothar. **Filósofos do século XVIII**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LEOPOLDI, José Sávio. Rousseau: estado de natureza, o bom selvagem e as sociedades indígenas. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 158-172, jan./jun. 2002.

LIMA, Lana Ferreira. A relação entre a cidadania e o direito à igualdade: a face positiva e negativa. In: **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 2. p. 87-102, Jul./Dez, 2009.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 439 p.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 13 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: Congresso Nacional de Educação, Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2625_1294.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MARQUES, Franciele Fátima. **Uma recontextualização do pensamento freireano nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático**. 2016. 263 f. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2016.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Niterói. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ, 2007.

MOLLER, Letícia Ludwig. **Direito à morte com dignidade e autonomia**. Curitiba: Juruá, 2007.

MONTEIRO, Manuel. Educar para a cidadania no século XXI. **Lusíada. Direito**, Porto, p. 187-209, [S. 1], n. 5 e 6, 2012. Disponível em: <<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/ldp/article/viewFile/2074/2189>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MULINARI, Filício. Considerações sobre a pedagogia de Kant: Uma educação para a autonomia. **Revista Helius**, Sobral, v.1, n.1, p. 95-144, Jul./Dez. 2013.

MURCHO, Desiderio. A vida de Kant: Mito e Verdade. Lisboa, **Público**, 12 de fev. 2004. Disponível em: <<https://www.publico.pt/destaque/jornal/a-vida-de-kant-mito-e-verdade-184100>>. Acesso em: 08 set. 2016.

NODARI, Paulo César. Educação, Cultura e Cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2007, Caxambu. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4347--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Esclarecimento em Kant. Algumas ponderações críticas à luz da Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer. **Argumentos**, Montes Claros, v. 3, n. 6, p. 42-57, 2011.

_____. Esclarecimento, autonomia e educação em Kant. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 10, n. 1, p. 53-83, 2005.

_____. **Sobre ética**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, Out./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 21, n. 104, p. 101-121, 1998.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena Noal. Dimensionando o diálogo no pensamento de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; GHIGGI, Gomercindo; SILVEIRA, Fabiane Tejada da; PITANO, Sandro de Castro (Org.). **Leituras de Paulo Freire: Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 111-127.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: de Spinoza a Kant. v. 4. São Paulo: Paulus, 2004.

REIS, Elisa. Cidadania: história, teoria e utopia. Transcrição de palestra. In: Seminário Internacional de Justiça e Cidadania, 1997, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://comunidadesegura.org.br/files/cidadaniahistoriateoriaeutopia.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ROCHA, Marcelo; SALBEGO, Juliana. Por uma educação política: Diálogos possíveis entre Paulo Freire e Edward Said. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Paulo Freire em diálogo com outros (as) autores (as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014. p. 77-100.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, [S. 1], Out. 2001.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **Do contrato social**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

SANTOS NETO, Elydio dos. SILVA.; Marta Regina Paulo da. Infância, experiência e inacabamento. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2408--Int.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Luís Fernando Santo Corrêa da. PEREIRA, Thiago Ingrassia. Educação e Cidadania: Reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai**, Erechim, v. 3, n. 1, p. 13,-27, Jan./Jun. 2016.

TAVARES, José Newton. **Educação e cidadania.** Qual cidadania? Percurso Acadêmico, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 392-410, Jul./Dez., 2016.

TRINDADE, Ana Felícia Guedes; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Edgar Morin e Paulo Freire. Paulo Freire e Edgar Morin. Uma aliança singular da ética da vida e da ética universal humana. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Paulo Freire em diálogo com outros (as) autores (as).** Passo Fundo: Méritos, 2014. p. 101-115.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: Para compreender o mundo hoje.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001.

XAVIER, Anderson Hander Brito. **Viajar e Punir: Processos interacionais e discursivos para (des)construção de cidadania(s) na companhia do metropolitano do Distrito Federal.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2015.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da. GHIGGI, Gomercindo. PITANO, Sandro de Castro (orgs). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo.** Pelotas: Seiva Publicações, 2007, 284 p.

_____. **Paulo Freire & a Educação.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.