



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

HERNANI VELOSO DE CARVALHO

**ROUSSEAU PARA O SÉCULO XXI: um olhar filosófico sobre a
formação da cidadania a partir da Lei de Diretrizes e Bases da
Educação - Nº 9394/1996**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

HERNANI VELOSO DE CARVALHO

ROUSSEAU PARA O SÉCULO XXI: um olhar filosófico sobre a formação da cidadania a
partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nº 9394/1996

São Luís

2016

HERNANI VELOSO DE CARVALHO

ROUSSEAU PARA O SÉCULO XXI: um olhar filosófico sobre a formação da cidadania a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nº 9394/1996

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa

São Luís

2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carvalho, Hernani Veloso de.

Rousseau para o século XXI: um olhar filosófico sobre a formação da cidadania a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei N° 9394/1996 / Hernani Veloso de Carvalho. - 2016.

140 f.

Orientador(a): Mônica Teresa Costa Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

1. Cidadania. 2. Educação Moral. 3. J-J Rousseau. 4. LDBN. I. Sousa, Mônica Teresa Costa. II. Título.

HERNANI VELOSO DE CARVALHO

ROUSSEAU PARA O SÉCULO XXI: um olhar filosófico sobre a formação da cidadania a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nº 9394/1996

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovado (a) em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa (Orientadora)

Professora Adjunta do Departamento de Direito CCSO

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria Olívia Serra

Professora Adjunta do Departamento de Filosofia CCH

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho

Professora Adjunta do Departamento de Filosofia CCH

Universidade Federal do Maranhão

Ao meu pai Maurício Carvalho (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Tudo a Deus, a palavra que se tornou carne e viveu entre nós.

À Profa. Dra. Mônica Teresa Sousa, pela seriedade na orientação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade.

À Profa. Dra. Olívia Serra, pela presença na minha formação acadêmica em tempos da Graduação e pelas valiosas contribuições no alinhamento deste trabalho quando do Seminário de Pesquisa II e no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Zilmara de Carvalho pelas contribuições enriquecedoras no Exame de Qualificação.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau, na pessoa do Prof. Dr. Luciano Façanha pelas discussões que enriqueceram a percepção sobre a importância do filósofo Jean-Jacques Rousseau no campo da interdisciplinaridade.

Ao meu pai, Maurício Viana de Carvalho (in memoriam) e minha mãe Arminda Veloso de Carvalho pelos bons conselhos e acompanhamento na vida.

A todos os meus familiares, irmãos e sobrinhos, principalmente João Gabriel companheiro Fluminense nesses anos de jornada épica.

Ao círculo mais amplo de familiares, amigos e colegas da Turma PGCult 2015.

E, finalmente àquela que sempre contribui em todas as minhas realizações pessoais, permitindo sempre uma história repleta de superações, Aldenora Carvalho.

Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo.

(Jean-Jacques Rousseau)

RESUMO

A presente pesquisa subtende uma comparação analítica entre a Filosofia da educação de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e a LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, quanto a finalidade da Educação Básica que é a formação da cidadania. Para tanto, esta investigação apresenta como principais categorias de análise: a cidadania, o tema da cidadania na perspectiva de Rousseau e a concretização deste ideal através da funcionalidade escolar tal como está prescrito na LDB e nos PCN’S. Os referenciais bibliográficos desta pesquisa partem das obras de Rousseau (1983, 1999, 2004), Dalbosco (2011), Vernant (2009), Descartes (1996), Fortes (1997), Freitas (2003), Pissarra (2002), Almeida Júnior (2009), que nortearão as discussões na perspectiva da Filosofia; também, Cambi (1999), Pinsky & Pinsky, (2015), Delors (2012), Santos (2011), Dozol (2006) e outras obras e autores convergentes no tema proposto. Identificaremos a crítica de J-J Rousseau ao ideal do progresso na perspectiva iluminista como um percurso de desconstrução e reconstrução moral sob a ótica da interioridade, sedimentando pela auto experiência, o conhecimento informal de si em relação às coisas e aos homens no âmbito social. Analisaremos o conceito de cidadania considerando os direitos e deveres como fatores inerentes à formação da sociedade civil, necessários ao processo de globalização da cidadania nas perspectivas da solidariedade e da alteridade, tendo como princípio norteador para o século XXI a Filosofia política de J-J Rousseau. Investigaremos, assim, sob o olhar de Rousseau, a formação da cidadania a partir da LDB, considerando aproximações e distanciamentos no que se refere à educação pública e a formação da cidadania nos moldes do pensamento *rousseauiano*. Nesse sentido, busca-se, por meio deste enfoque uma sensibilização moral e política do aluno do Ensino Fundamental tendo como o alvo do olhar crítico-filosófico a transversalidade da Ética como a prática escolar que se destina a formação da cidadania. A fim de contribuir com o teor desta análise, será adotado UEB “Senador Miguel Lins”, a qual se constituirá em *locus e corpus* para análises documentais e curriculares, levando ainda em consideração o espaço escolar o qual se constitui, juntamente com a transversalidade da Ética, em um dos fatores condicionantes de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Cidadania. Educação Moral. J-J Rousseau. LDBN.

ABSTRACT

The present research subtends an analytical comparison between the Philosophy of education of Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) and the LDBN - Law of Guidelines and Bases of National Education Nº 9.394 / 1996, as to the purpose of Basic Education that is the formation of citizenship. Therefore, this research presents as main categories of analysis: citizenship, the subject of citizenship from Rousseau's perspective and the realization of this ideal through school functionality as prescribed in LDB and NCPs. The bibliographical references of this research come from the works of Rousseau (1983, 1999, 2004), Dalbosco (2011), Vernant (2009), Descartes (1996), Fortes (1997), Freitas (2003), Pissarra (2002), Almeida Júnior (2009), which will guide discussions in the perspective of Philosophy; (1999), Pinsky & Pinsky, (2015), Delors (2012), Santos (2011), Dozol (2006) and other works and authors converging on the proposed theme. We will identify J-J Rousseau's criticism of the ideal of progress in the Enlightenment perspective as a course of deconstruction and moral reconstruction from the perspective of interiority, seducing by self-experience, informal knowledge of self in relation to things and men in the social realm. We will analyze the concept of citizenship, considering rights and duties as factors inherent to the formation of civil society, necessary for the process of globalization of citizenship in the perspective of solidarity and otherness, with J-J Rousseau's political philosophy as the guiding principle for the twenty-first century. We will investigate, therefore, under the eyes of Rousseau, the formation of citizenship from the LDB, considering approximations and distances with regard to public education and the formation of citizenship in the molds of Rousseau's thinking. In this sense, we seek, through this approach, a moral and political awareness of the elementary school student having as the target of the critical-philosophical view the transversality of Ethics as the school practice that is intended for the formation of citizenship. In order to contribute to the content of this analysis, will be adopted UEB "Senator Miguel Lins", which will be constituted as a locus and corpus for documentary and curricular analysis, taking into account the school space which is, together with the transversality of the Ethics, in one of the conditioning factors of its pedagogical practices.

Keywords: Citizenship. Education Morals. J-J Rousseau. LDBN.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
FUNDEB	Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Superintendência de Apoio ao Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEB	Unidade de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DO ILUMINISMO COMO CONDIÇÃO DA CIDADANIA	16
2.1	A ciência como paradoxo da moral	21
2.2	Rousseau e a <i>Academia de Dijon</i>	25
2.3	O ‘homem de natureza’ e a interioridade moral da cidadania	33
2.3.1	Os princípios norteadores da educação moral.....	38
3	CIDADANIA: história, conceito e perspectiva política	47
3.1	Cidadania Solidária: direitos e deveres no mundo globalizado	50
3.2	Cidadania: direitos e deveres uma implicação recíproca e necessária	54
3.2.1	Entre o <i>poder</i> e o <i>dever</i>	56
3.3	Bipolaridade Ideológica: uma verticalização da cidadania	59
3.3.1	Entre o Estado e o cidadão.....	61
3.4	Cidadania: direitos e deveres como expressões da vontade geral	63
3.4.1	Entre a percepção de <i>si</i> e a percepção do <i>outro</i>	70
3.4.2	Da identidade, cidadania e alteridade	72
4	A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DE ROUSSEAU	79
4.1	<i>Emílio ou Da Educação para os dias atuais</i>	80
4.2	Rousseau e as bases legais acerca da cidadania	86
4.3	Rousseau e a escola pública	89
4.4	Cidadania, transversalidade e contingências	94
4.4.1	A tecnologia como possibilidade de experiência e vivência da cidadania	103
4.4.2	Rousseau para o século XXI e o acesso às tecnologias digitais.....	105
4.5	Espaço físico: escola como negação da auto experiência	109
4.6	A formação da cidadania na UEB “Senador Miguel Lins”	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	129
	ANEXO A – Plano de ação para o biênio 2015-2016	135
	ANEXO B – Plano de ações e metas para 2016	136
	ANEXO C – Memorando nº 386/2015 – SAEF/SEMED de setembro de 2015	137
	ANEXO D – Memorando Externo nº 1210 de agosto de 2012	138
	ANEXO E – Resolução nº 03/2001-CME	139
	ANEXO F – Lei nº 4153 de 20 de março de 2003	140

1 INTRODUÇÃO

“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem-educado. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco”.

(Jean-Jacques Rousseau)

A educação tem sido uma das temáticas mais debatidas nos últimos séculos, sobretudo após a ruptura com o pensamento medieval, quando se inicia em meados dos séculos XV e XVI o movimento humanista. Acreditamos que as discussões acerca de tal temática tenham se tornado repetitivas em virtude das inúmeras abordagens realizadas com o objetivo de dar uma resposta plena às questões que envolvem a educação e o homem. Entretanto, na contemporaneidade, quanto maiores os questionamentos e discussões acerca de determinado tema, maiores as possibilidades de ampliação das fronteiras teóricas e, conseqüentemente, o estabelecimento ou passagem de pontes conceituais.

Na defesa desse aspecto, e, a partir de uma abordagem filosófica, é necessário investigar sobre o ideal de educação e cidadania tal como está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, – doravante LDB N° 9394/1996 –, estabelecendo uma crítica ao cumprimento da lei na atualidade no que concerne à formação da cidadania frente à realidade escolar. Ao propormos a educação e a cidadania como objetos de investigação, incluímos o próprio homem ora como sujeito, ora como objeto, entretanto, sempre como agente e reflexo de sua história constituída de valores, interesses e escolhas.

Nesse sentido, há uma extensa discussão acerca da educação e da cidadania que aborda questões referentes à formação integral do indivíduo a partir do processo de escolarização; especificamente no tocante ao cumprimento da LDB. Observa-se que na atualidade, a finalidade da educação institucional tem se resumido a um processo essencialmente formativo no que se refere à constituição e desenvolvimento do homem e seu preparo para o exercício da cidadania. Entretanto, tal formação enquanto dever da família e do Estado necessita de um espaço permanente para o debate em busca de um enfoque que privilegie os princípios da educação que precedem as formas e as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de educação básica.

Como professor de Ensino Religioso e de Filosofia na Educação Básica da rede pública há dez anos, observamos que na esfera escolar, há um crescente descaso para com a aquisição do conhecimento, aspecto esse que influi negativamente na atitude acadêmica e disciplinar dos alunos. Nessa empiria, foi possível identificar dentre tantos aspectos

pertencentes ao universo da Educação Básica, o descaso do poder público para com as instituições de ensino e o conseqüente ceticismo do indivíduo ainda em formação, diante das esferas públicas e dos valores que estas representam.

Conseqüentemente, tal comportamento tem promovido uma espécie de cultura da indiferença para com o *outro* e originado eventuais episódios de agressões, constrangimentos e demais formas de violência que favorecem a reprodução de atitudes de descaso, desrespeito e insensibilidade ao outro e ao bem comum; contrariando, assim, o que preceitua a lei vigente no que concerne à formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania.

Historicamente, o Brasil tem avançado na estruturação de políticas educacionais a partir da implantação da LDB nº 9394/1996, que determinou, dentre tantos aspectos, a qualificação do professor em nível superior, o custeio por meio do Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, a formação continuada do corpo docente, o atendimento às questões financeiras e também a formação integral do aluno. (BRASIL, 1996).

Entretanto, vinte anos depois, os reflexos oriundos da implantação desses princípios educacionais, que se manifestaram na sociedade, não correspondem ao que prevê a lei quando observamos a concretização de diversos fatores relacionados ao aluno que conclui a Educação Básica; dentre esses aspectos, e, para fins de delimitação teórica desta pesquisa, está o exercício da cidadania.

Partindo da hipótese de que homem é um animal político, conclui-se que o mesmo não realiza plenamente suas potencialidades existenciais e de sobrevivência isoladamente, antes, precisa viver em grupo. As relações humanas identificam o homem como um ser social, e, visto por este prisma, para além da luta direta pela sobrevivência, a educação institucional objetiva atenuar as disputas que se instauram entre classes, grupos e indivíduos pertencentes a uma mesma configuração histórica, política e cultural. Para fins investigativos, delimitaremos a temática da cidadania como ideia central de educação; nessa perspectiva, entendemos que o processo educativo perderá o sentido se não idealizar a formação do cidadão.

Buscando ampliar as reflexões filosóficas acerca da educação na atualidade, esta pesquisa busca refletir sobre os aspectos que constituem a educação enquanto narrativa do devir histórico-cultural que tem o homem como elemento a ser lapidado para se constituir em um ser autônomo, cômico dos seus direitos e deveres dentro de uma sociedade marcada pelo conflito e pela complexidade. Assim, ao contrário dos outros animais, o homem se utiliza da liberdade e procura adaptar a natureza às suas condições de sobrevivência e aí surge a educação como forma necessária à promoção e à perpetuação da vida.

Na atualidade, apesar das discussões acerca da educação e da cidadania, não há, entretanto, um esgotamento de críticas, reflexões, análises e buscas por uma adequação dos métodos e dos objetivos educacionais. Referindo-se especificamente aos dias atuais, esta pesquisa tem como principal objetivo, investigar no pensamento *rousseauniano* os princípios sobre a educação e a cidadania estabelecendo uma comparação crítico-reflexiva com o ideal de cidadania a partir da LDB nº 9.394/1996.

Relacionando educação e cidadania, entendemos que a constituição de um objeto de investigação não se faz bruscamente. Segundo Bourdieu (2010, p. 27), essa construção deve ser “[...] um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por um conjunto de princípios práticos”. Nessa acepção, as pesquisas que investigam as expressões e os processos socioculturais vinculados às práticas educativas contam com várias fontes para a busca, levantamento e a análise de dados.

Para o antropólogo e filósofo francês Morin (2008), o conhecimento científico não deve ser considerado como o exclusivo reflexo das leis da natureza e, requer uma nova proposta teórica que é a complexidade; uma vez que esta analisa o conhecimento de forma multidimensional e busca relatar articulações que são destruídas pelos cortes teóricos entre categorias e disciplinas. Na perspectiva de Morin (2008, p. 192), a complexidade é essa “junção de conceitos que lutam entre si”, e que nos impele à necessidade de investigar, numa esfera globalizada, a relação dos objetos na totalidade, não importando o campo de conhecimento demarcado.

Desse modo, considerando que os questionamentos sobre educação e cidadania apresentam uma necessidade apodítica, uma vez que a origem e a história da educação se confundem com a origem e a história do próprio homem; esta pesquisa pretende investigar numa abordagem filosófica crítico-reflexiva, a partir do pensamento *rousseauniano* e dos aportes teóricos das disciplinas ofertadas na Linha de Pesquisa em Expressões e Processos Socioculturais (LP1) do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar, a formação da cidadania no Ensino Fundamental como o ideal educacional prescrito na LDB vigente.

Nessa perspectiva e com vistas à problematização do objeto da pesquisa, inferimos que, inseridos na esfera discursiva de uma sociedade globalizada, os alunos egressos da Educação Básica são condicionados para corresponder às expectativas estabelecidas por uma cultura competitiva e de consumo do mundo globalizado. Nessa configuração, a escola não consegue educar o indivíduo para se tornar um cidadão pleno,

consciente de suas responsabilidades éticas e sociais condizentes com a cidadania, e, nesse sentido, os valores éticos e estéticos, as iniciativas pessoais, as genialidades e talentos acabam sendo suprimidos ou redimensionados para um valor exclusivamente utilitário.

Na conexão entre perspectivas conceituais e empíricas, utilizaremos, para fins de fundamentação, os aportes teóricos de autores da grande área das Ciências Humanas e Sociais, quais sejam: Rousseau (1983, 1999, 2004), Descartes (1996) Espíndola (2012), Mattos (2009), Freitas (2003), Simpson (2009), Vernant (2009) Pissarra (2002) e Fortes (1997), que nortearão as discussões na área de Filosofia; também, Cambi (1999), Delors (2012) Pinsky e Pinsky (2015), Santos (2011), Dalbosco (2011), Dozol (2006), Almeida-Júnior (2009), dentre outros que discorrem acerca dos conceitos sobre educação e cidadania. Utilizaremos também, as referências do Ministério de Educação e Cultura – MEC/Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda, a proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular e demais documentos norteadores das práticas educativas elencadas nos objetivos da pesquisa.

Para o estabelecimento de um percurso metodológico coeso que atenda aos objetivos propostos quando do projeto de pesquisa, buscaremos classificar esta investigação levando em consideração três aspectos centrais, quais sejam: a finalidade, os objetivos e os métodos. Assim, podemos definir que esta investigação tem uma finalidade aplicada, pois, objetiva reunir, interdisciplinarmente, os conhecimentos na área da Filosofia, da Educação e do Direito com vistas à aplicação na realidade escolar.

Quanto aos objetivos, estes são classificados como descritivos e explicativos, pois têm o propósito de identificar os fatores que determinam ou colaboram para o exercício da cidadania tal como está prescrito na LDB. Finalmente, quanto aos métodos, esta investigação é de natureza qualitativa, pois apresenta como delineamento, a pesquisa bibliográfica e documental para levantamento, seleção e análise dos dados obtidos.

Segundo esse percurso metodológico, primeiramente analisaremos na Filosofia de Jean-Jacques Rousseau o itinerário filosófico do conceito de educação, identificando os fatores subjacentes no processo de formação do caráter de cidadania; discorreremos também nesse segundo capítulo sobre o Iluminismo como uma proposta de condição para a cidadania destacando a ciência como o paradoxo da natureza moral. Para fins desta investigação, utilizaremos a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa a partir do levantamento bibliográfico para seleção e análise de dados dos princípios *rousseauianos* para a formação do cidadão e o exercício da cidadania.

No terceiro capítulo analisaremos o conceito de cidadania a partir de suas primeiras definições históricas até os dias atuais. Discutiremos também nesse capítulo, temas relacionados aos direitos e deveres do cidadão que se constituem fatores intrínsecos à formação civil da sociedade local, e, por extensão, ao processo de globalização pela qual se busca uma noção de cidadania pautada nas perspectivas da solidariedade e da alteridade, tendo como princípio norteador a filosofia política de J-J Rousseau. Serão elencadas ainda ideias essenciais à discussão, tais como: a cidadania solidária, os direitos e deveres no mundo globalizado, a questão da bipolaridade ideológica como verticalização da cidadania, os direitos e deveres como expressões da vontade geral. Para finalizar o terceiro capítulo, abordaremos a questão da cidadania como percepção de *si* e do *outro* no tocante à identidade, e alteridade.

Finalmente tangenciando a investigação para as considerações finais, discutiremos no quarto capítulo a formação da cidadania na filosofia de Rousseau, perspectivando a obra *Emílio ou Da Educação* para os dias atuais. Nesse capítulo, buscaremos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, descrever a importância da LDB e o reflexo no funcionamento curricular na Unidade de Educação Básica “Senador Miguel Lins” – doravante UEB “Miguel Lins” –, da rede municipal de educação, a partir da análise dos documentos de base legal¹ e de base pedagógica² quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN’S – e o Projeto Político Pedagógico da referida escola, elencando e analisando a temática da cidadania em tais documentos. Discutiremos a filosofia de Rousseau para o século XXI e o acesso às tecnologias digitais como possibilidade de experiência e vivência da cidadania. Buscaremos estabelecer uma analogia entre o pensamento *rousseauiano* e as bases legais acerca da cidadania presentes no *corpus* documental da escola com vistas a percepção deste tema na escola pública, destacando a transversalidade, a contingência, o espaço físico da escola e outros aspectos como negação da auto experiência.

Dentre alguns dados obtidos ao longo da pesquisa documental, destacaremos a importância da tecnologia como possibilidade de experiência e vivência da cidadania. Numa aceção empírica, observamos que tais suportes tecnológicos e demais mídias digitais têm fomentado demandas e germinado dentro da macro temática da educação, novas abordagens e novos modos para a concretização de modelos educacionais à medida em que se desenvolvem esses dispositivos de comunicação – tecnologias digitais –.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S e Resoluções.

² Projeto Político Pedagógico da UEB “Miguel Lins”. Propostas Curriculares. Plano de Ações e Metas.

Quando levamos em consideração a ideia da complexidade, compreendemos que a presença e o uso dessas tecnologias no ambiente escolar, são subsídios que operam progressiva e largamente ora para interação, ora para a fragmentação das relações humanas, entretanto, não podem ser desprezadas quando discutidas à luz da interdisciplinaridade. Portanto, ainda que pareçam digressões, tais perspectivas podem ampliar as fronteiras transversais desta pesquisa.

Nessa etapa do percurso metodológico buscaremos analisar os documentos referentes às práticas, processos e expressões socioculturais promotoras da formação integral do aluno a partir do processo de escolarização especificamente no tocante ao cumprimento da LDB e os demais documentos selecionados. À guisa de uma conclusão, faremos a revisão bibliográfica de autores da Filosofia, da Educação, do Direito e da grande área interdisciplinar para estabelecimento das transversalidades e relações de sentido entre as categorias de análise da pesquisa.

Nessa perspectiva metodológica, estabelecemos três categorias de análise para a investigação, quais sejam: a cidadania, o tema da cidadania na perspectiva de Rousseau e a concretização deste ideal de educação por meio da funcionalidade escolar tal como está prescrito na LDB nº 9.394/1996.

Assim, iniciaremos a presente pesquisa com o pensamento *rousseauniano* a partir da compreensão das bases do Iluminismo enquanto movimento filosófico e cultural ocorrido na Europa na segunda metade do Século XVIII, que propunha dentre outras acepções, a valorização da emancipação do homem moderno frente às estruturas de pensamento medieval que ainda resistiam até meados daquele século.

Para tanto, destacaremos o referencial teórico de Jean-Jacques Rousseau que, a partir da sua obra intitulada *Discurso sobre as ciências e as artes*³, criticou a ideia de progresso oriunda desde o período que se configurou como Renascimento⁴. Com base nesse aporte teórico, discorreremos sobre o conceito de cidadania e educação, objetos dessa pesquisa.

³ A referida obra poderá ser mencionada também como *Primeiro Discurso*.

⁴ Na perspectiva de Abbagnano (2000, p. 852) “Designa-se com este termo o movimento literário, artístico e filosófico que começa no fim do séc. XIV e vai até o séc. XVI, difundindo-se da Itália para outros países da Europa”. Tendo o Humanismo como principal característica, o movimento renascentista implicava uma espécie de “novo nascimento” do homem para ocupar a centralidade da história, da cultura e do universo.

2 DO ILUMINISMO COMO CONDIÇÃO DA CIDADANIA

“É do homem que devo falar e a questão que examino me diz que vou falar a homens, pois não se propõe questões semelhantes quando se tem medo de honrar a verdade. Defenderei, pois, com confiança, a causa da humanidade perante os sábios que me convidam a fazê-lo e não ficarei descontente comigo mesmo se me tornar digno de meu assunto e de meus juízes”.

(Jean-Jacques Rousseau)

Conforme a filósofa e pesquisadora Pissarra (2002), Jean-Jacques Rousseau nasceu na República de Genebra em 28 de junho de 1712. Já na infância sofreu um forte impacto com a morte de sua mãe Suzanne Bernard. O pai, Isaac Rousseau, era relojoeiro e desde cedo levou o filho a se aproximar da Literatura. Rousseau herdara de sua mãe uma biblioteca repleta de romances franceses populares e de obras clássicas em grego, latim e francês, de modo que, segundo Simpson (2009), aos sete anos, com o auxílio de seu pai, já avançava nas leituras das “[...] obras de Ovid, Bossuet, Fontenelle, Mollière e outros. Dentre todos os escritos antigos, um especial teve maior influência [...] A imagem da virtude cívica de Plutarco moldou para sempre sua visão da existência humana”.

Em 1722, Isaac Rousseau após um desentendimento com um oficial aposentado e sentindo-se ameaçado em função do lamentável episódio, viu a necessidade de se ausentar de Genebra. O filho Rousseau, foi então levado para um tio que, por sua vez, o colocou sob a tutela do M. Lambercier, um pastor calvinista, do qual recebeu cuidados e orientações educativas que, ao lado das primeiras experiências literárias advindas das leituras dos romances deixados pela sua mãe, fariam parte do desdobramento de sua Filosofia.

Com uma sensibilidade aguçada, os pensamentos *rousseauianos* revelaram o modo inusitado de suas análises, surpreendendo o que muitos intelectuais de sua época calcados apenas nas condições da mera racionalidade, não conseguiam perceber. Como exemplo desta singularidade crítico-filosófica podemos citar o *Discurso sobre as ciências e as artes*, obra esta que além contrariar a expectativa do otimismo iluminista, também preparou o caminho para o *Discurso sobre as origens das desigualdades entre homens*, por meio da qual, abalou os fundamentos da moral, da política, da teologia e da educação ao postular a bondade original do gênero humano e a súbita corrupção deste ao se associar com os outros de sua espécie.

Devido aos fundamentos de sua crítica, sempre tentando alinhar a sua filosofia à conduta pessoal, Rousseau foi perseguido por autoridades de diversos países, passando nesse ínterim por dificuldades na área das finanças e nos relacionamentos, achando-se por fim

isolado do convívio social.

Segundo Pissarra (2002), Rousseau foi convidado pelo Marquês de Girardin, a passar uma temporada em Ermenonville onde se localizava um parque projetado com a finalidade de integrar as casas e as pessoas à natureza. Nesse ambiente de relativa tranquilidade, Rousseau redigiu ainda os *Devaneios de um caminhante solitário*, por meio do qual reafirmou suas principais ideias para expô-las aos seus leitores em nome da verdade. Jean-Jacques Rousseau, faleceu aos 66 anos no dia 2 de julho de 1778, na França.

O pensamento *rousseauiano* se destaca no contexto iluminista por valorizar as experiências individuais, a natureza, o âmbito dos sentimentos e das emoções, como recursos inerentes e imprescindíveis à sobrevivência do gênero humano. Dessa forma, Rousseau compreende a constituição humana impregnada de sensibilidade e de racionalidade, as quais deveriam, a partir de uma conjugação dialética, contribuir para formulações de juízos morais mais próximos do estado de natureza.

Assim, segundo Simpson (2009), Rousseau é considerado por muitos estudiosos no campo da Filosofia, como um pensador que exerceu grande influência na estruturação do Romantismo – movimento artístico, político e filosófico surgido na Alemanha no final do Século XVIII até a primeira metade do Século XIX que priorizava aspectos como: a experiência individual, as emoções e os sentimentos estabelecendo uma relação intuitiva com a realidade, principalmente com a natureza –. Porém, não se pode atribuir categoricamente a Rousseau o *status* que o constitui como inspiração exclusiva do pensamento romântico. Quando destaca as bases e a origem do Romantismo, caracterizado por uma visão de mundo contrária ao Racionalismo e ao Iluminismo, Mayos (2004), atesta que além de Rousseau, outros pensadores como Denis Diderot e Immanuel Kant também contribuíram para a inspiração do Romantismo alemão.

Dentro dessa discussão, podemos inferir sobre a existência de uma pretensa ligação entre Rousseau com o episódio da Revolução Francesa (1789). Ora, na filosofia de Rousseau os ideais de liberdade e de igualdade, a ideia da bondade natural do homem, a profunda desconfiança da sociedade burguesa, o caráter introspectivo; assinalam, antes de tudo, um universo de possibilidades tendo a subjetividade como o mote de expansão do pensamento e da emancipação do sujeito. Nessa vinculação, compreendemos, portanto, que há no pensamento *rousseauiano* um princípio de subjetividade ética e estética, o qual se constituiu como elemento norteador de sua filosofia.

A exemplo disto, observamos que ao tratar da educação, em sua obra intitulada *Emílio*⁵ ou *Da Educação* (1762), tomando os parâmetros da natureza como diretriz na formação da consciência moral, Rousseau destaca a educação para além da capacitação cognitiva e profissional, se configurando como uma temática pertinente ao desenvolvimento humano. Classificado como de um romance pedagógico, o *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau tornou-se uma das obras mais lidas na grande área da educação, e, por essa razão, seu autor foi considerado um dos maiores pensadores dentro do contexto da Filosofia e da Pedagogia. Assim, o filósofo suíço ocupa hoje um espaço fundamental no tocante às discussões sobre as concepções educacionais, não havendo, portanto, dissonâncias no que tange o status de *Emílio* como clássico da literatura universal.

Retomando a ideia sobre o Iluminismo como condição para a cidadania, sabemos que o advento da Modernidade – período em que o homem passou a se reconhecer como autossuficiente e universal – foi caracterizado basicamente pela ruptura com o pensamento teocêntrico-medieval em função do surgimento da visão antropocêntrica na qual se acreditava que o homem assumiria as rédeas do seu destino nos mais variados âmbitos de sua existência. Nessa nova configuração, prevalecia a crença de que, por meio da razão, o homem poderia atuar sobre a natureza e a sociedade, e, conseqüentemente, tal concepção atribuía ao homem da era clássica, uma atitude de centralidade em relação a todo o universo.

Na fase embrionária da Era Moderna, ocorreu uma retomada da herança Greco-romana, identificada como Humanismo⁶. Esse movimento, caracterizado como fase de transição entre a Idade Média e a Modernidade, valorizava, sobretudo, as ações humanas e os valores morais do homem clássico. Dentre outros pensadores que mais tarde ficariam conhecidos como humanistas, estabeleceu-se como ideia central desse movimento, o pensamento do filósofo grego da sofística, Protágoras de Abdera (480-410 a. C.).

Segundo Mora (2004, p. 2396), na obra intitulada *Sobre a Verdade*, Protágoras já acenava ao subjetivismo antropocêntrico na Filosofia ao afirmar que “[...] o homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são”. Afirmava também que o conhecimento é relativo ao indivíduo que conhece, estabelecendo uma ruptura, portanto, com a objetividade revelacional acerca da verdade. Nessa perspectiva, a razão humana se tornava passiva no processo de conhecimento.

⁵ Quando se referir ao título da obra, neste trabalho, o termo *Emílio* aparecerá sempre em itálico.

⁶ Segundo Abbagnano (2000, p. 518, 852) “Qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem”. [Identifica o] “Humanismo como reconhecimento do valor do homem e crença de que a humanidade se realizou em forma mais perfeita na Antiguidade clássica”. Tal movimento demarca, a partir do contexto europeu, a origem da cultura moderna”.

Por volta do século XIV, tal como foi observado, iniciou-se na Europa, um profundo entusiasmo pela capacidade da racionalidade humana tendo como base a proposição antropocêntrica de Protágoras. Foi também nesse contexto que René Descartes (1596-1650) defendeu o novo padrão de pensamento em favor da razão subjetiva e não mais a razão divina, predominante na visão medieval teocêntrica. Segundo a perspectiva desta nova ordem, a estrutura do conhecimento seria o indivíduo – ou o ser pensante –. Seguindo metodicamente o caminho da dúvida, Descartes concluiu que não poderia duvidar do fato de que, quando duvidava, estaria pensando, e, ao pensar, ele comprovava a sua existência.

Assim, a partir da proposição: “*penso, logo existo*”, Descartes (1996, p. 38), afirmou a possibilidade de conhecer a realidade sem o auxílio dos dados da experimentação e a partir da subjetividade intelectual. Nessa perspectiva, tal subjetividade pode ser interpretada conforme aponta Abbagnano (2000, p. 571), como relativa ao “[...] que não é sensível e não tem relação com a faculdade dos sentimentos”, portanto, distinta das afecções do corpo. Compreendemos assim, que embora o filósofo francês Descartes não fizesse parte do contexto iluminista, sua teoria sobre o conhecimento tornou-se decisiva para o início do processo de laicização da cultura moderna, passando a ser considerado, posteriormente, como um dos protagonistas do racionalismo moderno.

Segundo Odalia (2015), foi a partir dessa compreensão que se estabeleceu na Modernidade, a confiança na razão, no raciocínio dedutivo e no parâmetro da Matemática para o estabelecimento do saber. Porém, a partir dos trabalhos de Isaac Newton (1642-1727) sobre as Ciências e a Física, o método indutivo aliado à análise e à experimentação, além de endossar o debate entre as vertentes empiristas e racionalistas, reforçou-se ainda mais a confiança no âmbito da razão, uma vez que ambas as correntes convergiam na ideia de supremacia da racionalidade intelectual.

A despeito disso, o método indutivo defendido por Francis Bacon (1561-1626), seria ideal para direcionar o progresso científico. Segundo Bacon (1979, p. 13), por esse método, a ciência intervém na natureza do objeto a fim de controlá-los para o benefício da humanidade, segue-se desta perspectiva a expressão *baconiana* ‘saber é poder’, isto é: “Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece [...]”.

Nessa acepção, se estrutura, modernamente, a ideia de conhecimento atrelada ao domínio e à conseqüente dissociação com a natureza. As noções de conhecimento científico, de conhecimento tecnológico, também a política e a economia se imbricavam de modo que o conhecimento e a produção passaram a ter uma relação interdependente.

Quando observamos o século XVII, notaremos que a classe burguesa europeia, sobretudo a de Londres, em função de sua ascendência e preservação da hegemonia econômica, investia em pesquisa. Cabe destacar que nesse contexto, ricos comerciantes ingleses que viam no conhecimento a possibilidade de expandir as suas riquezas, criaram em 1660, *The Royal Society of London for the Improvement of Natural Knowledge*⁷.

Tal organização tinha o objetivo de aperfeiçoar as técnicas e inventar novas máquinas, aumentando assim, a produção de riquezas e contribuindo para um movimento de caráter cultural que conquistou gradualmente as camadas mais ricas de grande parte da Europa, de modo que, o século XVIII, foi interpretado como o auge da cultura moderna. O *Século das Luzes* ou Iluminismo.

Segundo Pissarra (2002, p. 10), o Iluminismo pode ser compreendido como:

Movimento de ideias que teve seu apogeu no século XVIII, também chamado ‘Século das Luzes’. A origem dessa expressão é a palavra alemã *Aufklärung*, cujo significado é esclarecimento, aclaração, iluminação. Afirmava a luta da razão (a luz) contra a ignorância (as trevas). Embora não tenha sido um movimento uniforme, havia um ponto comum e principal: a defesa do uso da razão como a única que pode conduzir os homens pelo caminho do esclarecimento e da tolerância, repudiando toda forma de autoridade religiosa e política calcada em preconceitos e não em preceitos racionais.

A ideia de emancipação do homem moderno foi corroborada pelos avanços científicos, tecnológicos e artísticos da época. Surgindo, portanto, um senso de onisciência e onipotência no homem da Modernidade que passou a direcionar toda experiência de progresso humano diante das contingências da vida. Se antes, na tradição medieval, a esperança de uma sociedade mais justa e de uma vida com menos sofrimentos, dor e morte, dependia de Deus; na maioria Iluminista, se confirmava a esperança de depender exclusivamente da racionalidade humana. Desmistificar a natureza, o mundo e a vida por meio do conhecimento científico e tecnológico havia se tornado a razão de ser dos intelectuais iluministas.

Nesta mesma ordem, o projeto da Enciclopédia iniciado por Denis Diderot (1713-1784) e Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783) em 1745, visava reunir numa só obra todo o conhecimento humano até então pesquisado. A Enciclopédia⁸ exemplificava com exatidão o espírito Iluminista ao tentar analisar os fenômenos naturais e a elucidar a realidade enaltecendo a racionalidade e o conhecimento, já que os males se originavam supostamente da ignorância.

⁷ A Real Sociedade de Londres para o Progresso do Conhecimento Natural.

⁸ Dicionário Racional das ciências, das Artes e das Profissões.

Nesse sentido, entendemos que os iluministas acreditavam que o saber seria capaz de libertar a humanidade do fanatismo religioso, das superstições, dos preconceitos e da ignorância, garantindo, assim, a emancipação humana e também a satisfação do inerente anseio por um estado de felicidade, tema recorrente à época.

Ora, nesta perspectiva, mesmo depois de Rousseau ter escrito e enviado o *Primeiro Discurso à Académie des Sciences, Arts et Belles-Lettres*⁹, Immanuel Kant (1724-1804) em 1783, ainda confirmaria o espírito de excessiva confiança na capacidade da razão humana. Com base nessa perspectiva e definindo o Esclarecimento, Kant (1995, p. 11) estabelece que¹⁰:

Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade, de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem em servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

Nessa acepção, em recente pesquisa discorrendo sobre o contexto Iluminista, Reis (2015, p. 10), afirma que “[...] havia no espírito da época, significativa esperança em relação ao potencial transformador do homem enquanto impulsionador do progresso técnico e moral da humanidade por meio da educação [...]”. Dessa maneira, observamos que tal esperança correspondia à coragem de assumir a própria história baseado na capacidade crítica da razão.

Se a definição *kantiana* do Iluminismo corresponde ao uso bem-sucedido da razão no sentido de se libertar definitivamente das estruturas medievais do pensamento teocêntrico; o tema da educação se torna gradativamente como o processo necessário a esta emancipação, e, neste aspecto, a respectiva temática se constitui num dos focos mais importantes de discussões durante a segunda metade do século XVIII.

2.1 A ciência como paradoxo da moral

A tradição iluminista, no auge de seu progresso no campo do conhecimento teórico e tecnológico, tinha um interesse decisivo de assegurar-se integralmente do triunfo do processo de laicização iniciado, historicamente, a partir do *cogito* cartesiano. O contexto

⁹ Academia de Dijon.

¹⁰ Na Alemanha o Iluminismo foi reconhecido pelo termo Esclarecimento – *aufklärung* – ratificava a razão científica sob o auxílio da técnica e da matemática como superação da ignorância causa maior da infelicidade humana.

intelectual era um dos mais favoráveis para que o Iluminismo fosse coroado – no sentido de reconhecimento – como o ponto áureo da cultura e da existência humana.

Na perspectiva de Cambi (1999, p. 323), o século XVIII acabara de concluir “[...] o processo de laicização que foi típico do mundo moderno, que o animou e que o caracterizou profundamente, impondo uma emancipação cada vez mais explícita dos poderes supranacionais por parte dos povos e Estados”.

Porém, se para os intelectuais da Academia de Dijon havia certeza de progresso no campo dos saberes, a dúvida que ainda pairava – metaforicamente –, no espírito da época, era se o progresso obtido nas ciências e nas artes havia contribuído ou não para o aperfeiçoamento da moral. Entretanto, vale considerar que a respectiva questão envolvendo o progresso das ciências e o suposto declínio moral, tinha se constituído, de certo modo, num debate recorrente na história dos saberes.

Em diversas culturas e povos, embora não possuíssem bases científicas semelhantes quando no auge da Era Iluminista, as narrativas míticas, naturalmente carregadas de crenças e superstições, já demonstravam sinais de oposição entre ciência e virtude, assim, esta suposta oposição não era uma novidade à época de Rousseau.

Tal evidência também assinala um questionamento intrínseco ao homem e à sua própria história. Quando falamos sobre a origem da oposição entre ciência e virtude devemos retomar desde a Antiguidade até a Modernidade com base em diversas acepções. Nesse sentido, segundo Rousseau (1983), a tradição antiga que fora levada do Egito para a Grécia, contava que o artífice das ciências teria sido um deus inimigo do descanso dos homens.

Segundo Vernant (2006), na Grécia, por sua vez, a origem do fogo sob a narrativa do mito de *Prometeu*¹¹ e *Pandora*¹² parecia indicar que o avanço tecnológico estaria imbricado com certas vicissitudes humanas. Já na cultura Judaica, de acordo com o primeiro livro do Pentateuco¹³ a ideia de ir além, no campo do conhecimento, correspondia à queda do homem de seu estado de inocência original.

¹¹ Na Mitologia Grega, Prometeu é considerado mito fundador. Ele e seu irmão Epimeteu receberam a incumbência de criar a humanidade e de prover aos seres humanos e a todos os animais da terra os recursos necessários para a sobrevivência. (BRUNEL, 2005).

¹² Figura mitológica enviada de presente aos homens trazendo consigo uma caixa onde estavam guardados todos os males e prodígios para a humanidade. (BRUNEL, 2005).

¹³ Livro de Gênesis, capítulo 3 e versículos de 3 a 6: “Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: dele não comereis, nem tocareis nele, para que não morrais. Então a serpente disse à mulher: é certo que não morreréis. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes, se vos abrirão os olhos e como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal. Vendo a mulher que a árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento, tomou-lhe do fruto e comeu e deu também ao marido e ele comeu. Abriram-se, então, os olhos de ambos; e, percebendo que estavam nus, coseram folhas de figueira, e fizeram cintas para si”. (BÍBLIA, 2002).

Na introdução ao *Discurso sobre as ciências e as artes*, o crítico e comentarista Roger (1999), afirma que Santo Agostinho, em sua obra intitulada *De doctrina christiana*, discorre sob a oposição entre a ciência e a virtude e o debate perdura sob a influência agostiniana e na atitude da Igreja em tentar reter, sob sua tutela, o conhecimento científico durante toda a Idade Média.

Nessa acepção, o historiador e pedagogo italiano Cambi (1999), afirma que já nos primórdios da Era Moderna, o escritor francês François Rabelais (1493-1553), na obra intitulada *Gargantua*¹⁴ (1534), criticava os métodos pedagógicos da escolástica, propondo um conteúdo de caráter mais humanístico, caracterizado pelo estudo dos clássicos, pelas ciências naturais e até mesmo pelas *Sagradas Escrituras*.

Porém, vale destacar que nessa concepção educacional, a prática de ensino deveria ser mais dinâmica, contando com jogos educativos e atividades físicas destinadas aos educandos. Para Rabelais o saber sem consciência é a ruína da alma, portanto, os aspectos afetivos, morais e corpóreos deveriam intercalar com o ensino de disciplinas mais teóricas, por exemplo. Estas concepções de práticas pedagógicas influenciariam futuras discussões sobre a educação durante o Iluminismo; visto que tal pedagogia preconizava o início do processo de laicização da educação, da cultura e do homem moderno.

Conforme observamos até aqui, as discussões sobre a suposta oposição entre o progresso e a virtude moral, indica a inerência e a proeminência do debate relativo à educação nos períodos históricos que antecederam à efervescência intelectual do Século XVIII. E, sob este aspecto, compreendemos que a educação tem se confundido com o desenvolvimento da história humana.

No que tange ao contexto Iluminista, torna-se possível deduzir que a despeito das pretensões à ascensão e consolidação da burguesia no poder, apresentava-se como condição fundamental para o aperfeiçoamento integral do indivíduo, estabelecendo uma relação de correspondência com a nova estruturação política e econômica que se configurava àquela época. Neste aspecto, fazia-se necessária uma nova proposta educacional para formar este ‘novo homem’, liberto dos preceitos da Igreja e comprometido com a produção e com a ordem civil. Segundo Cambi (1999, p. 326):

No século XVIII, portanto, assistimos a uma potencialização – ampla, explícita, bastante orgânica – do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social: à educação [compreendida como a posição social individual; não seria

¹⁴ É uma pentalogia de romances escrita no século XVI por François Rabelais, e descreve as aventuras de dois gigantes, Gargântua e seu filho Pantagruel.

definida com base em explicações religiosas, metafísicas ou herança consanguínea] é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceito, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais).

Partindo da ideia de que o processo de emancipação da cultura implicava a educação como forma de construção do novo homem, se tornou urgente a refutação da oposição, historicamente estabelecida, pela qual se considerou, até então, o progresso como fator incompatível à moral e à virtude.

Uma vez que a Academia de Dijon indagava pelo ‘aprimoramento da moral’, tornava-se evidente que dentre muitas finalidades e atribuições, o movimento Iluminista estava atrelado à educação e a noção de cidadania, pois o desafio lançado pela respectiva academia implicava necessariamente um ideal de educação que teve forte influência da pedagogia¹⁵ de John Locke (1632-1704), cuja finalidade consistia em demonstrar socialmente a relevância e a crescente hegemonia da burguesia. De fato, no decorrer do século XVII, é possível identificar a Inglaterra saindo de um estado feudal para uma monarquia parlamentar e, por conseguinte, de uma economia de base agrícola para uma economia industrial. Segundo Cambi (1999, p. 317):

É justamente esse processo de transformação social e econômica que leva Locke a colocar no centro de sua reflexão educativa a figura do *gentleman*, visto como modelo ideal para a nova classe dirigente e para qual ele traça também um renovado *curriculum* de estudo.

A despeito de o *gentleman* ser um cidadão modelar da burguesia inglesa, tal representatividade estético-educacional se difundiria por toda a Europa, de modo que, dadas as diferenças de cada país, tal perfil educacional – o perfil do *gentleman* – se tornaria para o Iluminismo, a imagem empírica do aprimoramento moral idealizada sob a tutela do progresso das ciências e das artes desde a Renascença. Contudo, é importante considerar que tal padrão moral e educacional, compreendido como a identidade da aristocracia e da burguesia é anterior à figura do próprio *gentleman* na sociedade inglesa. Ariès (2014, p. 121-122), estabelece tal relação quando afirma que

¹⁵ *Alguns Pensamentos Sobre Educação* (1693) e os ensaios publicados postumamente: *Instruções para a conduta de um de um jovem fidalgo, Pensamentos referentes às leituras e aos estudos de um fidalgo*.

Uma nova moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção de criança bem-educada. Essa noção não existia no século XVI, e formou no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem-educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman*, tipo social desconhecido antes do século XIX.

Nessa perspectiva, podemos inferir que se o *gentleman* era um tipo social totalmente desconhecido até o século XIX, entretanto, o mesmo não se pode afirmar sobre a sua referência moral, uma vez que tais arcabouços de segregação educacional se desenvolviam desde o século XVII. Desde então ia se demarcando a fronteira entre ricos e pobres, e, por onde, também, se influenciava atitudes distintas entre uma classe e outra. Conhecido ou não, o que interessa aqui é identificar a partir do século XVII, a iniciativa por uma educação segregacionista legitimadora da desigualdade social.

Retomando a perspectiva de Cambi (1999), nas obras pedagógicas de Locke, o *gentleman* seria o homem que viveria sob os domínios da razão, e, por meio desta faculdade, ele calcularia seus modos de se apresentar na sociedade até que tal comportamento fosse produzido com naturalidade. Num sentido mais amplo, a virtude seria o ato de reprimir expressões de sentimentos e renunciar impulsos advindos dos desejos em nome das emoções regados de altruísmo.

Sabemos que no contexto Iluminista, havia outras categorias demonstrativas dos supostos efeitos do progresso, porém, o ‘fidalgo’ se constituía como a prova mestra da humanidade redimida pelo espírito científico racional, pois, seguindo a ordem da inventividade tecnológica e científica, tudo nesta esfera, seria criado para o bem-estar humano. Compreendemos assim, que nessa acepção, o burguês, representava historicamente este ideal.

A despeito de sua abrangência, é possível conjecturar que a questão lançada pela Academia de Dijon – sobre a qual abordaremos no tópico seguinte – traria, em sua estrutura, a possibilidade reflexiva no tocante à condição cultural vigente e à formação moral como condição da cidadania. Assim, entendemos como inevitável que tal questionamento não recaísse nas discussões de práticas pedagógicas e educativas.

2.2 Rousseau e a Academia de Dijon

Para entendermos como Rousseau se envolveu com a questão proposta pela

Academia de Dijon, torna-se necessário lembrar que o mesmo estava no caminho para uma visita à Diderot que se encontrava como preso político no Castelo de Vincennes¹⁶, na França. Segundo a narrativa de Arbousse-Bastide e Machado (1983, p. 323), descrita na introdução ao *Discurso sobre as ciências e as artes*, devido ao calor que fazia e, “a fim de que o tempo parecesse menos longo”, Rousseau abreviou os passos da caminhada, nesse ínterim, ao abrir a edição da revista *Mercure de France*¹⁷ (1749), que levava consigo na viagem, deparou-se com a seguinte pergunta: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”. Tal questionamento despertou profunda reflexão no viajante, ficando, o filósofo genebrino em estado de intensa inspiração crítico-filosófica.

Destacamos, entretanto, que segundo o filósofo americano Simpson (2009), a palavra ‘costume’ em francês equivale ao significado de ‘moral’ – *mouers* – podendo ser compreendida também como ‘maneiras de viver’ ou ‘hábitos’. Assim, foi a partir dessa experiência e nas circunstâncias durante a viagem a Vincennes, que Rousseau, despertado pela pergunta da *Mercure de France*, e, tomado por ideias simultâneas, escreveu *O Discurso sobre as Ciências e as artes*, obra premiada em 9 de julho de 1750 e publicada em novembro do mesmo ano.

Retomando o contexto histórico do Iluminismo e considerando que este foi um movimento com características políticas e econômicas e, ainda se reconhecia como o ponto culminante de um processo de emancipação humana, podemos concluir que o problema lançado pela Academia de Dijon remeteria à configuração moral da burguesia, entretanto, podemos delimitar que a referida moral tem o sentido estrito de hábitos e costumes característicos da burguesia europeia, sobretudo a inglesa e a parisiense. Visto por este prisma, a trajetória da classe burguesa seria interpretada como a história da humanidade, pela qual supostamente se comprovaria os efeitos positivos do progresso científico concomitantemente ao aprimoramento moral.

Uma vez que a burguesia se encontrava em vias de ascensão política e econômica, a respectiva classe admitia ser ela mesma a comprovação histórica de que o progresso das ciências e das artes tinha, de fato, aprimorado a moral entre os homens. Assim, para além de pôr um fim ao debate entre o ‘progresso’ e a ‘moral’, a burguesia se tornava o ideal para qualquer sociedade que se quisesse rica, justa e democrática.

¹⁶ O Château de Vincennes foi erguido entre o século XIV e o século XVII na comuna francesa de Vincennes. Abandonado no século XVIII, o palácio serviu mais tarde como prisão do Estado.

¹⁷ Segundo Simpson (2009, p. 30) “A *Mercure de France* era uma gazeta literária francesa que foi publicada inicialmente de 1672 a 1724 (com uma interrupção entre 1674 a 1677). Ela desempenhou um papel importante no debate sobre a questão das artes e a literatura do século XVII”.

Nesse sentido, seria impossível ter em mente outra classe social que se apresentasse, naquela ocasião, com grandes possibilidades de uma resposta positiva ao concurso da Academia de Dijon, posto que o ‘estilo’ – representação simbólica dos vencedores e do sucesso material e imaterial do homem burguês – havia se tornado padrão de uma vida bem-sucedida. Pautados no empirismo de Locke, podemos ressaltar que no Iluminismo, a certeza de um parecer favorável à noção de progresso fez com que Rousseau (1983), surpreendesse a todos com o teor crítico do *Discurso sobre as ciências e as artes*.

A despeito do conceito de o *homem* ser ou não o representante da classe burguesa, Rousseau (1983, p. 334), chega a admitir que tal conceito devesse constituir como objeto de análise, por isso ele afirma que é “[...] ainda maior e mais difícil penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim”. Entretanto, ele se refere ao homem enquanto ‘gênero humano’, não ao homem tomado sob a ótica do progresso e sob a ótica dos costumes da burguesia.

No *Primeiro Discurso*, Rousseau (1983, p. 333), tece elogios e reconhece o progresso da razão científica chegando a afirmar que “[...] é um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada dissipar por meio das luzes da razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza elevar-se acima de si mesmo”, porém, com a ressalva dos benefícios advindos da razão e do progresso, considerava tais avanços no campo dos saberes, como uma espécie de concessão aparente, pois desde o Renascimento, tais avanços, teriam corrompido os costumes – a moral – e dissociado ainda mais o homem de suas virtudes naturais.

E acrescenta:

Onde não existe nenhum efeito não há nenhuma causa a procurar; nesse ponto, porém, o efeito é certo, a depravação é real, e nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição. Dir-se-á ser uma infelicidade de nossa época? [...] Viu-se a virtude fugir à medida que se elevava no nosso horizonte e observou-se o mesmo fenômeno em todos os tempos e em todos os lugares. (ROUSSEAU, 1983, p. 337).

Tomando como referência a sociedade parisiense do século XVIII, considerada historicamente como o berço do Iluminismo, o filósofo genebrino percebeu o declínio dos costumes desta sociedade. Ou seja, em Rousseau, este declínio pode ser considerado enquanto ausência de verdade; uma espécie de inversão entre a aparência e a essência da existência humana. Em decorrência disto, o filósofo genebrino viu a necessidade de direcionar a sua filosofia para o campo da moral, sem excluir, todavia, o âmbito estético da experiência

humana.

Quando ampliamos a compreensão em torno do I e do II Discursos, perceberemos que para Rousseau (1983), por um lado, o Iluminismo emancipou o homem das potências teológicas, e, por conseguinte da visão medieva, porém, por outro lado, o alienou das instâncias da natureza deixando-o suscetível aos domínios das paixões estimuladas pela ordem do consumo e da aparência social.

Ao que tudo indica, a crítica de Rousseau se dá em função do iminente surgimento de um novo conceito de verdade – a verdade social ou convencional –, como suporte das ações humanas. Em decorrência disto, a virtude passa a se fundamentar apenas no âmbito da aparência ou na menor das hipóteses, da verossimilhança. As convenções sociais tornam-se necessárias, mas, trazem consigo a ameaça da mentira, do embuste, da hipocrisia suplantarem a verdade como referência das ações no campo da ética. Essa crítica parece permear o conjunto de suas obras.

A exemplo disso podemos mencionar o sentimento discreto entre as personagens Júlia e Saint Preux, quando da gênese da obra *Júlia ou A Nova Heloísa*¹⁸. Na obra em questão, a convenção moral da sociedade francesa entra em conflito com o impulso do amor que à revelia das convenções sociais retratadas neste romance, traz à tona diversos questionamentos pertinentes à vida humana, dos quais podemos citar a questão do ‘ser’ e do ‘parecer’. É o que sugere Rousseau (1994, p. 222), por meio do discurso de Saint Preux ao descrever em carta, a sociedade parisiense para a sua amante Heloísa:

Comecei a frequentar os espetáculos e a jantar fora. Passo o dia inteiro na sociedade com os ouvidos e olhos ao que os impressiona e, nada percebendo que a ti se assemelhe, recolho-me em meio ao barulho e converso em segredo contigo. Isto não quer dizer que esta vida barulhenta e tumultuosa não tenha também alguma espécie de atrativo e que a prodigiosa diversidade das coisas não ofereça certos prazeres aos recém chegados, mas para senti-los é preciso ter o coração vazio e o espírito frívolo [...] como tudo é apenas vã aparência e como tudo muda a cada instante, não tenho tempo para emocionar-me com alguma coisa, nem o de examinar alguma coisa.

Baseado nisto, podemos perceber que desde o *Primeiro Discurso*, Rousseau considera que o advento das ciências e das artes não obstante seus benefícios, contribuíram, ao longo da história, de forma decisiva para que o homem se dissociasse do estado de natureza, incidindo assim, na corrupção do gosto, dos desejos, e, por fim, a perda da liberdade.

¹⁸ *Júlia ou A Nova Heloísa*. Publicado em 1761, foi considerado o melhor romance epistolar do século XVIII, se tornou o modelo de muitos outros romances posteriores.

A perda da liberdade consiste no fato de que as ciências e as artes¹⁹, com suas inovações e contingências, geram falsas necessidades ao gênero humano. Segundo o filósofo genebrino, quanto menos desejos houvesse nos indivíduos, maior seria a sua independência e liberdade. A exemplo disto, uma das estratégias de Alexandre, “O Grande”, consistia no enfraquecimento do senso de liberdade dos povos conquistados, minando especificamente as condições reais de sua independência alimentar.

Nessa perspectiva, Rousseau (1983, p. 335), menciona tais estratégias quando descreve que “Alexandre, querendo manter os ictiófagos na sua dependência, obrigou-os a renunciar a pesca e a nutrir-se com os alimentos comuns dos outros povos”. Dessa forma, entendemos que as falsas necessidades que aprisionam o indivíduo, ocorrem com base na vaidade, sentimento este que se fixou na *psique* humana ao longo do progresso das ciências e das artes.

Como exemplo disto, podemos citar o que Rousseau (1983, p. 344), menciona sobre “[...] outros males, piores ainda, [que] acompanham as letras e as artes. Tal é o luxo, como elas nascido da ociosidade e da vaidade dos homens. O luxo raramente, apresenta-se sem as ciências e as artes, e estas jamais andam sem ele”. Assim, podemos inferir que é por meio do luxo que o amor necessário *a si* mesmo – sentimento natural de autopreservação presente em cada ser humano – se corrompe, desdobrando-se no sentimento de vaidade, que por sua vez, instaura em cada indivíduo, a desejo de onipotência dentro da coletividade.

À guisa de uma conclusão, podemos compreender que o indivíduo imbuído por desejos supérfluos passa a buscar irrefletidamente, as realizações pessoais, as satisfações e o destaque social. Entretanto, tais sentimentos são desnecessários à sua real felicidade. Desse modo, o homem assume um papel de escravo das próprias paixões e também dos sistemas políticos e financeiros.

Segundo Rousseau (1983, p. 344), “[...] um homem só vale para o Estado pelo seu consumo” e nessa condição de extrema competitividade, a liberdade como direito fundamental é eliminada, e, juntamente com ela a verdadeira cidadania, – autonomia –. Rousseau (1983, p. 335), afirma ainda que “[...] as ciências, as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original”. Assim, impulsionados

¹⁹ Rousseau considera que a natureza dá o discernimento na interioridade humana daquilo que seria supérfluo e o que seria necessário ao indivíduo. Entretanto, após o declínio do estado de natureza, tal sensibilidade viria através da educação dos sentimentos, de modo que os mesmos não se tornassem meras paixões. Deste modo, ele considera a importância das ciências e das artes, porém, sua crítica deve ser entendida quanto à aplicabilidade das mesmas, uma vez que estavam ligadas aos interesses políticos e econômicos.

pelas propostas de superação dos limites naturais frente à concorrência social, os indivíduos passam a desejar o que realmente não necessitam para a sua verdadeira satisfação.

Dentro dessa configuração, à exemplo do filósofo genebrino, Simpson (2009), salienta que o progresso das artes e das ciências fazia com que as pessoas perdessem tempo e desenvolvessem uma espécie de desejo pelo luxo e pela riqueza, corrompendo os costumes, tornando-as egoístas, fingidas e, por conseguinte, desonestas na sociedade. No entanto, tal sociedade era elogiada pelas condutas refinadas e educadas de seus cidadãos, de modo que o gosto degradado, as opressões das instituições políticas não seriam facilmente percebidas.

Comentando o *Primeiro Discurso*, a pesquisadora brasileira Carlota Boto (2005), afirma que o contexto Iluminista sob a ordem do progresso, desenvolveu uma estética de significações capazes de distorcer a percepção da realidade. Segundo esta filósofa e historiadora, Rousseau “[...] revela as artimanhas da linguagem civilizatória e as perplexidades existentes no caminho do aperfeiçoamento [e ainda,] Rousseau atenta para possíveis óbices quanto ao entendimento dos fatos. A história não era necessariamente fiel à verdade”. (BOTO, 2005, p. 372). De acordo com esta aceção, conclui-se que se a história não fosse verdadeira, seguir-se-ia que o homem, enquanto produto da sua história, não seria verdadeiro e muito menos seria o seu padrão moral.

Visto por esse prisma, podemos destacar que a cultura Iluminista não seria a condição ideal para educar e formar o caráter de cidadania na perspectiva do pensamento *rousseauiano*. Nesse aspecto, para além de ter corrompido as virtudes naturais do homem, a respectiva cultura Iluminista tinha se estruturado em função da absolutização da burguesia, o que remeteria a uma percepção equivocada, parcial e decadente sobre o homem e sobre a sua história. Dessa forma, após constatar os efeitos negativos na relação: progresso científico *versus* virtude natural, Rousseau (1983, p. 352) afirma em tom de lamentação:

Oh! Virtude ciência sublime das almas simples, serão necessários, então, tanta pena e tanto aparato para conhecer-te? Teus princípios não estão gravados em todos os corações? E não bastará, para aprender tuas leis, voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência [compreendida aqui como a voz da natureza], no silêncio das paixões? Aí está a verdadeira filosofia; saibamos contentar-nos com ela e, sem invejar a glória desses homens célebres que se imortalizam na república das letras.

Podemos observar que, não obstante para que tal filosofia pudesse ser bem-sucedida, era necessário que se estabelecesse um conceito ‘de homem’ imanente à natureza, conceito este onde não existisse dependência – interdependência –, com nenhuma outra cultura, religião, classe social ou vertente política. Evidencia-se, portanto, o percurso pela

subjetividade humana, na busca de princípios subjacentes que norteariam a formação do homem acima dos vícios das paixões, e, cujo desdobramento, incidirá no conceito *rousseauiano* de educação e cidadania.

Tal como ocorreu em 1750, quando a Academia de Dijon questionava sobre os efeitos do progresso das ciências e das artes no âmbito da moral, três anos depois, em 1753, a mesma academia lançou a seguinte questão: “*Qual a origem da desigualdade entre os homens e será ela autorizada pela lei natural?*”.

Se no final do *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), Rousseau enfatizou a necessidade de se conhecer o homem para o aprimoramento da moral, no *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1753), tal engenho confirma a ideia de que para Rousseau o homem é um ser potencialmente autônomo – livre – por natureza, capaz de se submeter a determinadas contingências, porém de igual modo, capaz de libertar-se, de superar as estruturas políticas e econômicas que determinam por diversas representações, o sentido da existência e a da felicidade humana.

Nessa configuração, podemos entender que o conceito de educação e cidadania em Rousseau não se constrói necessariamente a partir da obra *Emílio*. Constrói-se, contudo, desde o momento em que o filósofo genebrino coloca o homem como objeto de sua filosofia, e, na intenção de responder coerentemente ao segundo desafio lançado em 1753 pela Academia de Dijon.

Rousseau (1983, p. 227), afirma:

O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem e ousou afirmar que a simples inscrição do templo no oráculo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil que todos os grossos livros dos moralistas [...] como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar a conhecer a eles mesmos? E como o homem chegará ao ponto de ver-se tal como o formou a natureza [...].

Afirmar a necessidade de conhecer o homem não deixa de ser um prenúncio de inversão metodológica. Entretanto, faz-se necessário inferir que o termo *homem* para além do debate sobre a questão de gênero, está comprometido com a forma usual de se referir ao gênero humano, isto implica compreender a condição do homem na perspectiva da natureza. Assim, o respectivo termo não impede que se corresponda às mais atuais e variadas definições de gênero. Dentro dessa observação, o *ser pensante* do método cartesiano, não seria visto apenas como sujeito do conhecimento, mas também, como objeto central de suas análises e reflexões filosóficas.

Vale considerar que o termo *homem* a partir do *Primeiro Discurso* até à compreensão geral do pensamento de Rousseau, não corresponde apenas à representação geral da espécie humana indicando uma natureza universal. Antes, o respectivo termo no conjunto de suas obras deve ser entendido também como *cada homem* ou *cada pessoa*, caso contrário, não seria possível falar de individualidade, liberdade ou autonomia no pensamento deste filósofo. Nessa perspectiva, não teria sentido se pensar numa educação que objetivasse não somente a instauração do pacto social, mas também a sua permanência bem-sucedida no sentido de reger os conflitos entre o interesse particular e interesse comum – vontade individual e vontade geral.

Não obstante Rousseau tenha lançado críticas consistentes ao modelo cartesiano e à cultura Iluminista; do ponto de vista de Boto (2005), o filósofo genebrino se utilizou de categorias *apriores* como recursos condicionantes para a elaboração da sua análise dedutiva.

Olhando pelo prisma da crítica ao racionalismo excessivo –, conforme descrito por Rousseau (2004, p. 460-461), como um dos desacertos de sua época quando se empregava a razão “[...] sozinha demais, como se os homens fossem apenas espírito. A razão sozinha não é ativa; às vezes ela refreia, raras vezes excita e nunca faz algo de grande. Raciocinar sempre é a mania dos espíritos pequenos” – tal iniciativa metodológica não pode ser tomada como contraditória visto que, na ausência de parâmetros históricos sobre o gênero humano, o risco de cair no descrédito, em função da má escolha do método, era bem maior do que tecer conjecturas advindas de uma realidade apenas racionalmente deduzida.

Ademais, se Rousseau criticou a ênfase sobre a racionalidade humana em detrimento ao âmbito dos sentidos e emoções, considerando desde a ruptura com a tradição medieval até ao seu respectivo século, o mesmo filósofo não excluiu a faculdade da razão e nem a excluiria posteriormente do seu ideário educacional. Por uma necessidade metódica condizente ao desdobramento das capacidades naturais do Emílio em pleno processo de formação, Rousseau (2004, p. 275), afirmou:

No começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem ideias; ele apenas sentia, agora julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo de ideia. A maneira de formar as ideias é o que dá um caráter ao espírito humano

Ciente da necessidade de uma categoria operatória para efetivar a sua crítica, Rousseau (1983), no conjunto de seu pensamento, concebeu o gênero humano como um ser pleno de sentimento e de razão. Sob o risco de ser interpretado, na pior das hipóteses, pela

perspectiva da verossimilhança, o respectivo filósofo se lança na procura de supostas características naturais subjacentes, condicionantes das ações humanas e que viabilizasse a sua teoria educacional.

Pois não constituí o empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe que, talvez nunca tenha existido que, provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente. (ROUSSEAU, 1983, p. 228).

A crítica *rousseauniana* à cultura burguesa consistiria num processo de desvelamento da natureza humana. De acordo com a citação acima, ao longo do progresso das ciências e das artes, o homem se tornou uma espécie de produto artificial, conveniente às estruturas econômicas e política, as quais, no respectivo contexto, estavam em pleno processo de ascensão e consolidação social. Partindo desta premissa, seria necessário encontrar uma categoria anterior a qualquer outra, e, portanto, com maior legitimidade diante das instituições políticas, econômicas e religiosas.

Sob esta configuração, o parâmetro idealizado deveria identificar o homem como agente e reflexo das motivações subjetivas, compreendida como vontade individual e objetivas, observadas segundo as leis positivas. Seria, portanto, o homem sem dicotomias entre a razão e os sentimentos, pleno de natureza, de possibilidades e de verdade. Tal categoria, – o homem da natureza – daria a Rousseau, as noções exatas para bem julgar o padrão Iluminista de cultura e de formação do homem.

2.3 O ‘homem de natureza’ e a interioridade moral da cidadania

Para Rousseau, tudo começa com a compreensão do estado natural do homem consistindo na solidão. Segundo Simpson (2009), a ideia de natureza, no pensamento *rousseauniano* se configurava em consonância com as condições ambientais e sociais. Sob este prisma, o estado de natureza – compreendido como categoria geral –, era essencialmente condizente à condição de isolamento. Porém, Derathé (2009, p. 194) afirma que este fator deve ser compreendido, antes de tudo, como um estado de “[...] inteira independência em relação a qualquer outro além de Deus; é por essa razão que damos a esse estado o nome de *Liberdade Natural*”.

Com efeito, como não havia nesse estado de natureza, associação entre os homens, o instinto de defesa os impulsionava a adquirir o que bastava às suas necessidades.

Dessa maneira, sem os anseios que iam além de sua capacidade de satisfazê-los, não se sentiam infelizes, frustrados ou perturbados sob a acusação de incompetência produtiva.

Nesse sentido, afirma Rousseau (1983, p. 256-257):

Concluamos que, errando pelas florestas, sem indústrias, sem palavra, sem domicílio, sem guerra e sem ligação, sem qualquer necessidade de seus semelhantes, bem como sem qualquer desejo de prejudica-los, talvez sem sequer reconhecer alguns deles individualmente, o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades, só olhava aquilo que acreditava ter interesse de ver, não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade. Se por acaso descobria qualquer coisa, era tanto mais incapaz de comunicá-la quanto nem mesmo reconhecia os próprios filhos.

Com base nesta constatação da liberdade natural, podemos afirmar que a natureza legitimava, portanto, a anterioridade do homem sobre toda e qualquer forma de instituição, ou seja, até mesmo ao pacto social, por meio do qual se estabelece os critérios morais propícios à formação do vínculo social. Confirma-se, portanto, que, nesse aspecto, para Rousseau (1983, p. 251), “[...] parece, a princípio, que os homens nesse estado de natureza, não havendo qualquer espécie de relação moral ou de deveres comuns, não poderiam ser nem bons nem maus ou possuir vícios ou virtudes”.

Constatamos que, embora o estado de natureza fosse considerado apenas como categoria operatória do raciocínio *rousseauuniano*, tal estado de natureza se legitima empiricamente quando se trata de identificá-lo como referencial de plena liberdade, e, por meio do qual, a sociedade civil se servirá enquanto direito *a priori* e inalienável da existência humana.

Segundo Rousseau (1983), a queda do estado de natureza, se daria em função da alteração desse estado de liberdade, porém, isto só ocorreria a partir da associação entre os indivíduos. Deste modo, o filósofo afirma que tudo principia a mudar de aspecto quando os homens “[...] aproximam-se lentamente e por fim formam, em cada região, uma nação particular. [...] Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado”. (ROUSSEAU, 1983, p. 263). Não obstante as diferenças naturais existirem no estado de natureza, elas não tinham efeitos nocivos ao homem. Ou seja, como viviam isolados, se encontrando conforme as necessidades naturais, não desenvolviam o senso de juízos comparativos.

Nesse sentido, consideramos que ao olhar os outros e a querer ser visto uns pelos outros, os indivíduos que eram livres de vaidades, passaram, inevitavelmente, a fazer comparações e a lutar entre si pelo reconhecimento de brilhantismo, e, por fim, o definitivo

destaque de uns sobre os outros. O instinto natural de defesa, identificado no pensamento *rousseauiano* como amor de si²⁰, o qual impelia o indivíduo a se defender apenas nas lutas pela sobrevivência se desdobra no amor próprio e passa a agir, egoisticamente, pela defesa e promoção da autoimagem. Conseqüentemente, os indivíduos começam a decair do estado de liberdade e igualdade naturais.

Vale ressaltar, porém, que a desigualdade que se origina no campo da interioridade humana começa a ganhar contornos de legitimação política no momento que se desdobra racionalmente até o plano da materialidade histórica. Segundo Rousseau (1983), no instante em que alguém cerca um terreno e se lembra de dizer para todos ao seu redor: *isto é meu*²¹, é precisamente nesse momento que surge a *sociedade civil*. O direito de propriedade – temática cujas nuances abordaremos no próximo capítulo –, nunca pertenceu ao estado de natureza.

[...] essa ideia de propriedade, dependendo de muitas ideias anteriores que só poderiam ter nascido sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano. Foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muita indústria e luzes, transmiti-las e aumenta-las de geração para geração, antes de chegarmos a esse último termo do estado de natureza. (ROUSSEAU, 1983, p. 259-260).

Podemos compreender então, que o direito de propriedade tomado, arbitrariamente, como norma natural – no pacto *lockeano* –, intensifica a desigualdade entre os homens, uma vez que a sociedade passa a legitimar as diferenças econômicas entre os membros da sociedade que outrora eram iguais no usufruto das riquezas, sob a justificativa do trabalho e da produção.

Portanto, a desigualdade, distante de ser uma lei da natureza, ela é, antes de tudo, o produto das associações entre os homens, pelas quais, surgem as comparações excessivas, despertando no indivíduo, a desordem dos sentimentos, quais sejam: a vaidade e a paixão por si mesmo. Para além dessa desordem, tais sentimentos em estado de competitividade social; acirram o desejo de superar os limites individuais em detrimento dos interesses comuns.

Decorre dessa perspectiva a célebre concepção *rousseauiana* de que a sociedade corrompe a natureza humana, e, esta, uma vez corrompida, reproduz gradativamente o declínio das instituições estabelecidas sob a justificativa de garantir os direitos de cada indivíduo dentro da ordem civil. Diante desta configuração incompatível ao estado de natureza, o homem precisará se aperfeiçoar à nova condição de liberdade.

²⁰ Sobre o *amor de si* e o *amor próprio* discorreremos adiante.

²¹ Para Rousseau (1983, p. 259): “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acredita-lo”.

A natureza torna o gênero humano educável graças a uma faculdade que condiz com a noção de liberdade. São as condições de perfectibilidade. Não se trata, porém, de um determinismo teleológico rumo a um fim estático da existência humana. Segundo Rousseau (1983, p. 243), essa noção de perfectibilidade “[...] é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós tanto na espécie quanto no indivíduo”. De acordo com esta compreensão a respeito das faculdades internas que identificam o gênero humano. Nessa acepção, Freitas (2003, p. 55-56) assegura que:

[...] O homem natural não se caracteriza unicamente pela sensibilidade, mas, também, por ser um ‘agente livre’, dotado de uma capacidade de aperfeiçoamento que o distingue dos animais – a *perfectibilité* – ainda em estado virtual, mas cuja manifestação conduzirá ao desenvolvimento de novas faculdades como a imaginação, a memória, a razão. Desde então, constitui-se a possibilidade de uma ordenação sistemática do mundo, quando os objetos percebidos passam a ser relacionados ou comparados.

Ora, baseados na concepção de *perfectibilité*, a ideia de aperfeiçoamento corresponde a uma capacidade plasmática caracterizada por transformar-se ininterruptamente à medida que a respectiva espécie humana transforma o ambiente e o mundo ao seu redor. Neste aspecto, o filósofo e pesquisador Dalbosco (2012, p. 276-277), afirma:

Certamente para o que mais interessa ao meu ponto, é que a significação filosófica da *perfectibilité* permite a Rousseau romper com a tradição da *determinatio* que compreendia o gênero humano como necessariamente destinado à perfeição. Como se trata de um ser indeterminado e ambivalente, o homem não pode estar destinado a uma perfeição e muito menos ainda ter a certeza de que poderá alcançá-la.

Considerando, então, que a vida em sociedade se constituiu num caminho sem possibilidades de retorno ao estado de natureza, e, considerando também, que se esta premissa, fosse apenas uma categoria operatória na metodologia *rousseauuniana*, nada impediria que a mesma pudesse ser tomada como o centro de uma teoria educacional; cujo fim seria o de preparar o homem para saber viver num contexto socialmente acirrado e caracterizado por intensas disputas entre vontades particulares dentro do mesmo espaço coletivo.

Retomando a ideia sobre a perfectibilidade como uma faculdade atrelada à liberdade do homem, podemos destacar que esta mesma faculdade, para além de engendrar o surgimento dos primeiros agrupamentos humanos, possibilitou a educação dos indivíduos, permitindo assim, que estes vivessem agora numa nova configuração, ou seja, em sociedade.

Seguindo por esta ordem, poderíamos investigar sobre a base de formação do homem no contexto social. Se levarmos em consideração o estado de natureza como fundamento da constituição humana, temos que admitir a liberdade enquanto fundamento natural do gênero humano. Esta por sua vez, tal como aparece estruturada no pensamento *rousseauiano*, concebe a ideia de individualidade.

Assim, o referencial de homem no conjunto do pensamento *rousseauiano* sugere uma representação, cuja personagem da análise, já deve ser visto como um ser que é o dono de si mesmo. Embora este referencial seja fundamental para um habitante da cidade, vale considerar, entretanto, que educar para a cidadania não é, aparentemente, o primeiro objetivo da educação de acordo com o que se vê na obra *Emílio*.

A sociedade civil no teor do *Segundo Discurso* era a prova do declínio do estado de natureza, tal como assegurou Rousseau (1983, p. 251), pois ele adverte que “[...] a bondade que convinha ao estado de natureza não era mais a que convinha à sociedade nascente [...]”, deste modo, o *ser cidadão* passou a implicar categoricamente em um indivíduo vivendo sob a regência de uma estrutura econômica, política e cultural, aludindo à cidade como o âmbito natural do cidadão. Vale ressaltar que após o surgimento da sociedade civil, esta condição se tornou inevitável para o homem que escolheu viver em sociedade.

Nessa acepção, o objetivo educacional do *Emílio* seria anterior a qualquer ideia sobre formação de cidadania, visto que *ser cidadão* deveria ser uma condição inerente à sociedade civil, o indivíduo teria que aprender a se conduzir sob o parâmetro de liberdade impresso em sua natureza de modo que este princípio o capacitasse a se tornar em um ser autônomo, tendo como modelo crítico-reflexivo a liberdade do ser ‘independente e errante das florestas’. Na percepção de Rousseau (2004, p. 15), isto implicava, acima de tudo, a ser *homem*:

Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, estará no seu. Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem educado.

Preparar o homem para viver nesta compreensão, não corresponde na adequação do indivíduo ao quadro social, antes, implica em sua inadequação a este estado de despertar das paixões viciantes que distanciam o homem da sua capacidade de percepção entre o que de fato serve apenas à vaidade pessoal e o que é necessário ao seu bem estar

natural. De acordo com a citação anterior, observamos que Rousseau (2004) tinha como referência, a supremacia ‘do homem da natureza’ sobre ‘as poucas paixões’, outrora isolado da convivência social, tendo agora que compartilhar a sua liberdade com os outros homens em condições de igualdade.

Tal como já foi observado anteriormente, precisamos lembrar que ao tecer sua crítica ao modelo de educação Iluminista, Rousseau ressaltou o problema moral e o domínio das paixões como o mais grave aspecto da sociedade humana, pois dos males decorrentes do respectivo problema, a liberdade²² humana, é, sem dúvida, a mais afetada.

Ora, faz-se necessário destacar que Rousseau prescreve, desde o *Primeiro Discurso*, que a educação moral é uma necessidade do homem decaído do estado de natureza, mas isso dependeria do processo de autoconhecimento. Tal ideia se evidencia em diversos trechos da obra na qual o filósofo critica a falsidade moral da sociedade enquanto resultado do progresso das ciências e das artes. Neste aspecto, ele desafia os seus leitores a desvelarem as sombras das aparências e das convenções sociais em busca da realidade.

2.3.1 Os princípios norteadores da educação moral

Entretanto, é preciso advertir que o desafio de conhecer a si mesmo como alicerce de educação moral persiste também no conteúdo do *Segundo Discurso*; e isto se percebe quando Rousseau adota para si a divisa do oráculo de Delfos²³ que segundo introdução de Arbousse-Bastide e Machado (1983), Sócrates empregava a si mesmo quanto ao fundamento de sua sabedoria, ou seja, o autoconhecimento. Nessa compreensão, educar o aluno, e, torná-lo homem preparado para a vida a partir do autoconhecimento, é, também, o fundamento da educação *rousseauuniana*.

Partindo desta concepção, podemos inferir que se o problema da moral e o domínio das paixões compromete a liberdade, então, a educação moral a partir dos primeiros

²²Rousseau reconhece que a liberdade no estado civil não será a mesma do estado de natureza. Ainda que a liberdade natural sofresse limites necessários à harmonia da coletividade, ele defendia a liberdade na ordem civil como um direito natural. O respectivo tema é um dos pontos principais do *Contrato Social* (1762). Cf. Rousseau (1983, p. 22) “O homem nasce livre, e por toda parte se encontra a ferros. [...]”

²³ Não obstante, a respectiva escolha, vale considerar que a formação moral *socrática* (ou *platônica*) tem a cidade ideal como modelo de justiça a ser assimilada à medida que se corrige as leis do raciocínio, nesse sentido tal introspecção limita-se à razão, ver Platão (2001, p. 369). Já na perspectiva *rousseauuniana* o autoconhecimento com vistas ao discernimento moral se realiza a partir do amor de si e da piedade; estes, por sua vez, são recursos naturais de caráter subjetivo relativo ao campo dos sentimentos e pelos quais são possibilitadas as primeiras reflexões sobre direitos e deveres como fundamentos nucleares da justiça social. Assim, o autoconhecimento *rousseauuniano* implica um processo de auto experiência sendo o corpo a sede das primeiras percepções de si mesmo no mundo. Assim, Rousseau se distancia dos intermédios da racionalidade durante a fase inicial do autoconhecimento.

domínios da natureza torna-se um princípio necessário ao seu projeto educacional. Ou seja, para ser autônomo sob as influências e contingências da sociedade corrupta, primeiramente o homem precisa ter autonomia dos sentimentos naturais subjacentes que motivam o sentir, o pensar – refletir – e o agir. Além da perfectibilidade, concepção abordada no tópico anterior como a faculdade que nos torna aptos às novas possibilidades de existência –, é preciso elencar que outros recursos naturais agem concomitantemente a esta na constituição do gênero humano como ser moral.

O primeiro deles é o amor de si. Ora, compreendemos que é através deste sentimento básico que todo ser humano procura intuitivamente preservar a própria vida. A exemplo disso, na obra *Emílio*, Rousseau (2004, p. 288) afirma:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. [...] O amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação [...].

É este sentimento que na medida das satisfações das reais necessidades, permite ao indivíduo encontrar o estado de paz, e, por extensão, a felicidade. Como vimos, Rousseau (2004, p. 289), afirma que “[...] o amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas”.

O amor de si – tal como foi observado – e, compreendido como atributo de autopreservação é natural, porém, em situações de desequilíbrio, suscita os vícios e as paixões da alma, as quais são danosas ao convívio social uma vez que impulsionam o indivíduo a desejar sempre mais do que aquilo que é necessário a si mesmo. Assim, dependendo dos estímulos sociais e de seus mecanismos ideológicos – ou de controle –, o mesmo sentimento pode se reverter em amor próprio, o qual é predisposto às atitudes individualistas, de modo que o indivíduo se torna, inevitavelmente, insensível e indiferente ao sofrimento do outro. Sobre o amor próprio Rousseau (1983, p. 307) afirma:

Não passa de um sentimento relativo, fictício, nascido da sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte da honra. Uma vez isso entendido, afirmo que, no nosso estado primitivo, no verdadeiro estado de natureza, o amor próprio não existe, pois cada homem em especial olhando a si mesmo como o único expectador que o observa, como o único ser no universo que toma interesse por si, como o único juiz de seu próprio mérito, torna-se impossível que um sentimento, que vai buscar sua fonte em comparações que ele não tem capacidade para fazer, possa germinar em sua alma.

No livro IV do *Emílio*, Rousseau (2004, p. 288) assevera que o amor próprio como fruto do convívio social é danoso, uma vez que projeta o homem para fora de si mesmo, alienando-o da natureza e colocando-o “em contradição consigo mesmo”. Esse ‘projetar-se para além de si’ é uma condição inerente ao convívio social, seja este um mero agrupamento nos moldes primitivos ou regidos por leis características e peculiares das sociedades civis e modernas. Nisto compreendemos, pois, que o desejo alienante, que altera a percepção do indivíduo, comprometendo o bom uso da razão, decorre do estímulo da faculdade da imaginação.

Contudo, vale considerar que a imaginação deve ser entendida aqui enquanto faculdade que possibilita a compreensão para além de si mesmo, e, ainda, torna possível as relações de identificação e distinção com as coisas e as pessoas, sem o comprometimento com uma finalidade moral específica. Nessa breve digressão, precisamos aludir que a imaginação fomenta o desejo supostamente para o mal, ou seja, para alienação de sujeito, proporcionando a cultura da aparência na sociedade moderna. Porém, em outro momento, tal desejo pode servir para bem. Portanto, a imaginação é uma faculdade cuja ambivalência da ação dinamiza as paixões naturais, conduzindo-as segundo Freitas (2003, p. 61) “[...] tanto ao erro quanto à verdade”. Para fins didáticos, voltaremos a tratar dessa relação ao longo do trabalho. Cumpre agora destacar a perspectiva de Freitas (2003, p. 54), onde encontramos a seguinte asseveração:

Na filosofia da história exposta no segundo *Discurso*, a sociabilidade está fundada no princípio da separação: a “festa primitiva” fornece as condições para que os homens se comparem entre si, buscando distinguir-se dos demais, levados pelo desejo da estima pública quando então o amor de si terá se degenerado em amor próprio. A imaginação, influenciando de modo determinante as paixões, suscita no homem a expansão dos desejos.

Partindo desta compreensão, evidenciamos que quando os desejos são além do que se pode alcançar, a perturbação da alma se desdobra na perturbação social promovendo a cultura da corrupção, da aparência moral e da vaidade. É o que assegura Freitas (2003), quando afirma que na ânsia de ser o centro das atenções e obter a consideração de todos; o homem passa a modelar o seu comportamento em função da opinião alheia. Ora, nessa relação, parecer ‘bem-sucedido’ a qualquer custo, torna o indivíduo, um escravo da opinião social e não um ser autônomo que age sob a direção dos princípios normativos da natureza.

Segundo Dalbosco (2011, p. 31), “[...] a necessidade de mostrar-se aos outros e de orientar-se pela sua opinião tornava-se, por isso, o aspecto nuclear da constituição das

diferentes formas de vida”. Ora, se por um lado, a imaginação dinamizou o amor de si gerando desejos condizentes com o amor próprio, por outro lado, é a própria imaginação que irá dinamizar outro sentimento natural que constitui a natureza humana, qual seja: a piedade. Assim, é por meio deste sentimento, que o *outro* é reconhecido intuitivamente como parte integrante da condição comum de existência, sujeito às mesmas dores, ao sofrimento e à morte.

Vale considerar, entretanto, que a piedade não anula a prioridade de si mesmo, antes, porém, sensibiliza e equaciona a ação individual pela misericórdia em relação ao outro. Neste aspecto, Rousseau (1983), supera o estado de guerra *hobbesiano*, asseverando que a piedade é um sentimento inato e anterior à razão²⁴. Trata-se, pois, de um sentimento que precede a capacidade do homem em tecer comparações e operações lógicas formais.

Há, aliás, outro princípio que Hobbes não percebeu: é que tendo sido possível ao homem, em certas circunstâncias suavizar a ferocidade de seu amor-próprio ou o desejo de conservação antes do nascimento desse amor, tempera, com uma repugnância [inata] de ver sofrer seu semelhante, o ardor que consagra ao seu bem-estar. Não creio ter a temer qualquer contradição, se conferir ao homem a única virtude natural que o detrator mais acirrado das virtudes humanas teria de reconhecer. Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como o somos; virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem quando nele [precede] o uso de qualquer reflexão, e tão natural que as próprias bestas às vezes dão dela alguns sinais perceptíveis. [...] Um animal não passa sem inquietação ao lado de um animal morto de sua espécie. (ROUSSEAU, 1983, p. 253).

Deste modo, o estado de guerra deve ser entendido como uma consequência do ajuntamento humano pelo qual também se tornam necessárias a criação das leis. Quando menciona Thomas Hobbes (1578-1679) e o estado de guerra, Rousseau (1983, p. 252) afirma que “[...] ele diz justamente o contrário, por ter incluído, inoportunamente, no desejo de conservação do homem selvagem a necessidade de satisfazer uma multidão de paixões que são obra da sociedade e que tornaram as leis necessárias”. Tal superação – em relação ao pensamento de Hobbes – é importante para os fundamentos da educação moral, pois, de já antecipa que a educação das crianças deva ser estendida à sociedade como um todo, e, não ser uma responsabilidade exclusiva da escola ou das instituições de ensino, de modo mais

²⁴ Segundo Rousseau (1983, p. 175) “As feições sociais só se desenvolvem em nós com nossas luzes. A piedade, ainda que natural ao coração do homem, permaneceria eternamente inativa sem a imaginação que a põe em ação. Como nos deixamos nos emocionar pela piedade? – Transportando-nos para fora de nós mesmo, identificando-nos com o sofredor. Só sofreremos enquanto pensamos que ele sofre; não é em nós, mas nele, que sofreremos”. Arbousse-Bastide compartilha desta concepção teórica ao afirmar em nota do *Segundo Discurso* que “[...] a piedade é muito anterior à reflexão, mas só se estende a toda a humanidade por meio desta”. (ROUSSEAU, 1983, p. 252).

abrangente.

Tais notas nos levam à compreensão de que, uma vez vivendo em sociedade, o primeiro âmbito das disputas é na interioridade humana onde os sentimentos egoístas e altruístas opõem-se entre si travando uma luta interna e subjetiva. O senso moral *rousseauiano* visa equilibrar as forças desses e de outros sentimentos dando transparência e solidez às relações sociais, possibilitando então, um contrato de coexistência entre os homens.

Podemos inferir que a educação moral, em Rousseau, tem o objetivo de formar o homem com autonomia sobre seus sentimentos, e, desse modo, o indivíduo terá a liberdade de equacionar entre o amor de si e o amor próprio, se tornando, ele mesmo, o juiz nas contingências e nos estímulos da sociedade na qual está inserido. Cumpre destacar que o conflito judicioso interno entre amor de si e amor próprio produz a consciência moral. Esta, por sua vez, só se concretiza ou só é possibilitada pelo sentimento de piedade frente aos impulsos agressivos do amor próprio. Segundo Dalbosco (2011, p.37), “entre o amor de si e o amor próprio se intercala a piedade”. A piedade, portanto, é o fundamento da consciência moral em Rousseau. Percebe-se, com isto, que a consciência moral não é apenas um atributo da racionalidade em detrimento dos sentimentos. Assim, a razão, – moral – sob este prisma, é mais sensitiva e menos intelectualiva quando da perspectiva cartesiana. Nesse sentido Rousseau (2004, p. 410), acrescenta:

Para tanto só é preciso fazer com que distingás nossas ideias adquiridas e nossos sentimentos naturais, pois sentimos antes de conhecer, e, como não aprendemos a querer nosso bem e a evitar nosso mal, mas essa vontade da natureza, também o amor do bom e o ódio ao mau são-nos tão naturais quanto o amor de nós mesmos. Os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos. Embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é só por eles que conhecemos a conveniência ou inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar.

Numa situação que demanda a reflexão moral, a razão e os sentimentos se consubstanciam, estimulando e formando o senso de justiça de cada indivíduo. Sob este prisma é que se espera que no estado civil, a despeito da perda da liberdade natural, possa ocorrer uma nova configuração de liberdade, que, baseado no senso de justiça, permita a convivência social pautada pela coerência. Ainda que para isto, seja necessário um acordo de leis gerais, cuja observância possa ser antecipadamente exercida pela sensibilização da consciência moral e não necessariamente apenas pela força da justiça. Ora, quem a si mesmo se julga, dificilmente agirá por força da lei, e, portanto, dificilmente será julgado pelas instituições do Estado, pois sendo um homem – autônomo –, será, primeiramente, um cidadão

da natureza e não do Estado que ele próprio convencionou.

Compreendemos então que se o declínio moral decorre do âmbito interno dos sentimentos do homem; a formação do indivíduo Emílio, implicaria na educação moral a partir da esfera dos sentimentos. Então, Rousseau (2004), apresenta outra categoria operatória, ou seja, um aluno fictício chamado Emílio. Assim, visando uma educação natural, o filósofo genebrino, retira metodicamente esse ‘aluno-personagem’ do convívio social antes que este se corrompesse com os vícios e as paixões da sociedade. Dessa forma, observamos ao longo desse romance filosófico que Emílio é levado para um ambiente favorável ao seu desenvolvimento durante o extenso processo de experiências com seus próprios sentimentos, desde o seu nascimento até os quinze anos de idade.

Tal como já foi antecipado, o respectivo processo pode ser entendido, também, como uma espécie de auto experiência pautado no sentimento de liberdade, para tanto, atividades físicas – formais ou informais – possibilitariam ao indivíduo Emílio, uma progressiva percepção de si mesmo, sendo, portanto, o corpo, o primeiro objeto para o autoconhecimento.

Segundo Dalbosco (2011), o primeiro livro²⁵ corresponde à primeira fase da vida, que é a infância, também denominada como a ‘idade da necessidade’. Essa fase se inicia com nascimento do bebê e se estende até aos dois anos de idade. Seguindo esse percurso descritivo e cronológico, o segundo livro corresponde ao período que compreende dos dois até aos doze anos de idade e marca a segunda infância; também chamada de ‘idade da natureza’.

O terceiro livro demarca o período que vai dos doze aos quinze anos, sendo descrita como a terceira infância, fase esta, reconhecida como a ‘idade da força’; já o quarto livro apresenta a fase da juventude que vai dos quinze até aos vinte anos e é neste período que afloram as paixões e a razão. Até este momento, tendo aprendido através da experiência apenas consigo mesmo, – período que compreende desde o nascimento até aos quinze anos de idade –, Emílio teria que aprender sobre a sociedade para qual estava se preparando para nela viver. Nessa acepção, Rousseau (2004, p. 480) afirma que:

Não se sabe que fermentações surdas certas situações e certos espetáculos excitam no sangue da juventude, sem que ela mesma saiba distinguir a causa dessa primeira excitação, que não é fácil apaziguar e não tarda a renascer [...]. Ao educar um homem junto aos seus semelhantes e para a sociedade, é impossível, não é nem mesmo conveniente, criá-lo sempre nessa ignorância salutar, e o que há de pior para a sabedoria é ser sábio pela metade.

²⁵ *Emílio* – Livro I: “A idade da natureza” – o bebê (*infans*).

Rousseau (2004) adverte ainda sobre a educação do homem junto aos seus semelhantes. Assim, Emílio é introduzido ao ambiente social, sempre orientado pelo seu preceptor. Deste modo, ele passa a conhecer a sociedade, observando o coração da mesma por meio das ações humanas nas mais diversas situações. Assim, Rousseau (2004, p. 472), afirma:

Se eu quiser ser complacente, fácil, ou fechar os olhos, de que servirá que ele esteja sob minha vigilância? Não farei mais do autorizar sua desordem e consolar sua consciência à custa da minha. Se eu o introduzir no mundo com o único objetivo de instruí-lo, instruir-se-á mais do que quero. Se eu o mantiver afastado do mundo até o fim, que terá aprendido comigo? Tudo, talvez, exceto a arte mais necessária ao homem e ao cidadão, que é saber viver com seus semelhantes.

No final deste processo que corresponde à fase adulta – que vai dos vinte aos vinte cinco anos –, tal etapa é considerada segundo o filósofo, como a fase da sabedoria. Nessa acepção, uma vez adulto, Emílio teria que ser um homem capaz de entender a nova configuração da liberdade e viver na sociedade sem se deixar influenciar pelos vícios e paixões contingenciados nesse meio. Isto é, para Rousseau (2004), todo homem que, na ordem civil, desejasse manter a primazia dos sentimentos da natureza, seria considerado um homem confuso, aquele que ‘não sabe o que quer’. E, nessa compreensão, adverte que tal homem, estaria “[...] sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem e nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros”. (ROUSSEAU, 2004, p. 12).

Uma vez que aprendeu consigo mesmo desde o princípio, a ser senhor de seus sentimentos, esse homem tem agora, na vida adulta, toda a autonomia sobre os paradigmas que se instauram ao seu redor, em função de uma sensibilidade direcionada à vaidade e ao consumo que fazem o ‘homem de natureza’ sair de si mesmo, para se tornar *aquilo* que deseja o sistema calcado na produção, no consumo e no lucro.

Por outro lado, apresentando os sentimentos firmados pelo processo de autoconhecimento, Emílio é sensível à voz da natureza e consciente daquilo que lhe é de fato necessário para a sua satisfação e para a sua felicidade. Seus desejos não vão além de sua capacidade de satisfazê-los. Ou seja, ele só deseja o necessário. Emílio possui todas as condições para resistir aos impulsos do amor próprio decorrentes dos estímulos sociais. Todavia, cumpre lembrar que para Rousseau (2004), caso Emílio venha a ceder às pressões sociais – a vaidade, vícios e demais paixões – ele o fará na certeza de assumir a responsabilidade pelos seus atos, e não culpará a outrem, nem à ordem social pela decisão de dar vazão aos impulsos do amor próprio.

Levando em consideração todos os aspectos elencados, podemos inferir que, não obstante o risco de se adquirir vícios e paixões, nesse contexto de conflitos acirrados, o homem *rousseauiano* saberia se conduzir de modo que os reflexos de tais conflitos não determinariam os seus sentimentos calcados nos parâmetros das necessidades naturais. Sobre este homem, Rousseau (2004, p. 488-489) assegura:

[...] Mas, naquilo em que será diferente dos outros, não será nem importuno, nem ridículo; a diferença será sensível sem ser incômoda. Emílio será, se quiserem, um amável estrangeiro. No começo, perdoar-lhe-ão suas singularidades dizendo: *Ele aprenderá*. Em seguida, acostumar-se-ão com suas maneiras, e, vendo que ele não muda, perdoá-lo-ão mais uma vez dizendo: *Ele é assim*.

Nesta perspectiva, percebe-se que Emílio, na vida adulta, teria, na menor das hipóteses, a autodeterminação de ser e de agir de acordo com os parâmetros naturais. Nesta cena do respectivo romance filosófico, fica evidente que a formação *rousseauiana* prepararia o homem, a partir da educação com base na conformidade dos sentimentos com a razão, proporcionando uma conduta favorável a um modelo de cidadania – *Ele é assim* –, independente do meio social em que este estivesse inserido.

Ora, nessa acepção, por esse homem *ser assim*, Rousseau (2004), preconiza que sua educação produza agentes transformadores de uma sociedade corrompida pelos vícios e pelas paixões humanas. Vale considerar ainda que neste trecho, Emílio age livremente, uma vez que ele não cede de sua conduta natural diante do que poderia ter sido tomado como um desafio das suas paixões interiores. Isto é, seus sentimentos foram assumidos e educados desde o nascimento, agora, na idade da razão, o mesmo reúne atributos e condições para ser senhor de si mesmo.

Com base nesses aportes, torna-se possível a compreensão de que o conceito de cidadania em Rousseau se fundamenta a partir da afirmação da individualidade, cujo desafio educacional será o de sensibilizar *este indivíduo* à percepção do *outro*, exercendo a cidadania por meio de direitos e deveres necessários à concretização do bem comum.

No próximo capítulo, com o objetivo de nos aproximarmos da compreensão conceitual sobre a temática da cidadania, analisaremos dentre outros fatores, o aspecto histórico, considerando as experiências de luta pela igualdade de direitos as quais contribuíram para a formação e estabelecimento das sociedades da Antiguidade como a grega e romana.

Nessa perspectiva, segue-se uma análise sobre a cidadania no contexto do mundo globalizado, no qual a cidadania passa a demandar uma revisão que amplie e situe o seu

significado nos campos do exercício da cidadania, das ideologias e também do direito. Por fim, discorreremos sobre a concepção de política em Rousseau tal como é vista no Emílio, uma vez que esta pode permitir a consciência de uma identidade particularizada, porém, sem excluir o todo, ensejando, assim, a alteridade como postura ou virtude moral ideal para o cidadão globalizado.

3 CIDADANIA: história, conceito e perspectiva política

“A preparação para a participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação, uma missão de caráter geral, a partir do momento em que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo”.

(Jacques Delors)

A ideia de cidadania, originalmente é atribuída aos gregos da Antiguidade e estava em consonância com o surgimento da *pólis* grega que era constituída por indivíduos livres. Segundo a cientista social Covre (2005, p. 16), “[...] a *pólis* era composta por homens livres com participação política contínua numa democracia direta, em que o conjunto de suas vidas em coletividade era debatido em função de direitos e deveres”.

Embora fosse uma igualdade cidadã restrita – excetuando as mulheres, as crianças e os escravos –, os cidadãos gregos disputavam interesses particulares e públicos por meio de discursos de persuasão, e, dentro de um espírito de liberdade e democracia. Nessa acepção, os indivíduos deveriam ser educados com o objetivo de reconhecerem-se mutuamente como iguais, mensurando entre si, a extensão dos seus interesses subjetivos com o interesse geral dos cidadãos. Sobre tal relação, Vernant (2009, p. 65), afirma:

O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e domínio [...]. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema [sociedade] cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade.

Nesse sentido, percebe-se que a cidadania tal como apresentada por Vernant (2009), desde sua origem é uma prerrogativa que incide no equilíbrio entre os direitos e os deveres de cada cidadão, produzindo uma relação embrionária de justiça comum no âmbito público, isto é, das cidades-estados. De acordo com Vernant (2009), os cidadãos – assegurados pelos direitos de *isonomia* e *isegoria* – eram agentes *politikos* participando livre e diretamente em todos os assuntos da cidade. É possível perceber que com o surgimento da *polis*, a palavra do homem passou a ter valor de igualdade entre os cidadãos, superando assim, a verticalização da palavra mítica. Observa-se a mudança na maneira pela qual os homens passaram a defender os seus pontos de vista sobre os assuntos da cidade. Vernant (2006, p. 175), acrescenta ainda

O discurso muda de estatuto; torna-se ‘coisa comum’ no sentido que os gregos davam a esse termo no vocabulário político: não é mais o privilégio exclusivo de quem possui o dom da palavra; pertence igualmente a todos os membros da

comunidade. [...] Pode-se dizer então que as regras do jogo político, tais como funcionam numa cidade democrática regida pela *isêgoria*, o direito à palavra igual para cada um, tornam-se também a regra do jogo intelectual.

Historicamente, na Roma Antiga, o exercício da cidadania também era inerente ao espaço da *civitas* (latim) ou *pólis* (grego) ambos correspondem à cidade como um espaço do exercício político. Nessa compreensão, Pinsky e Pinsky (2015, p. 49) contribui com o conceito que “[...] a palavra *ciuis* gerou *ciuitas*, ‘cidadania’, ‘cidade’, ‘Estado’. [...] *Civis* é o ser humano livre e, por isso, *ciuitas* carrega a noção de liberdade em seu centro [...]” para exercer ou participar dos assuntos de interesses públicos. Nessa relação de sentido entre *civis* e *politikos*, ambos correspondentes ao exercício da cidadania, percebemos, por conseguinte, que ser cidadão significa necessariamente ser um agente político inerente ao surgimento e estabelecimento da ordem civil.

Se na Grécia, o exercício da cidadania correspondia à atividade política, em Roma o mesmo exercício indicava o trato com a *civitas*, ou seja, a *Res Publica*. Em ambos os casos, a cidadania se configurava historicamente, como um exercício excessivamente político e/ou republicano. O melhor exemplo desta procura – não apenas pela cidadania em si –, mas, de igual modo, pela aquisição de direitos decorrentes da mesma, está registrado historicamente nas sucessivas lutas sociais travadas entre os *plebeus*²⁶ e *patrícios*²⁷ no período republicano romano; onde ambos lutavam pelo direito à participação social nos assuntos da *civitas*.

Segundo o historiador Aquino (1980, p. 230), “[...] a República romana estendeu-se de 509 a.C., quando foi destronado o último rei etrusco de Roma, até 31 a.C., ano da ascensão de Otávio ao poder único, inaugurando o Principado”. Compreendemos assim, que desse período em diante, a República era apenas um modelo aparente de administração. Para Aquino (1980), até o Século III a.C. a República romana apresentava um caráter fundamentalmente aristocrático, onde os patrícios conservavam em seu poder a administração dos interesses e dos negócios do Estado.

Segundo Pinsky e Pinsky (2015), os patrícios eram cidadãos seletos chamados de *gentes* e congregavam grupos de grandes famílias regidas pela convicção de trazerem descendências comuns. Por essa razão, “[...] formavam uma oligarquia de proprietários rurais e mantinham o monopólio dos cargos públicos e mesmo dos religiosos. Eram, assim, os únicos cidadãos de pleno direito”. (PINSKY; PINSKY, 2015, p. 50).

²⁶ Plebeu do latim *plebem* que significa ‘multidão’. Os plebeus constituíam um mundo à parte, porque, apesar de habitarem o solo romano, não integravam a cidade. Isto significa dizer que os plebeus tinham o domicílio, mas, não tinham a pátria.

²⁷ Patrício deriva do latim *patres*, que significa ‘pais’. Eram cidadãos que constituíam a aristocracia da Roma Antiga; a classe mais prestigiada e com raízes mais antigas.

Para Aquino (1980, p. 228), os plebeus correspondiam “[...] a maioria da população, que não possuía organização gentílica, passou a constituir a plebe, isto é, homens livres, porém sem direitos políticos”. Desse modo, entre os plebeus estavam os camponeses livres, mas de poucas posses, os artesãos urbanos e os comerciantes. Essa dicotomia entre classes e a luta dos excluídos dos plenos direitos na história da cidadania romana, ensejava, necessariamente, uma relação de igualdade e de liberdade no pleno sentido dos respectivos termos.

Ao observarmos tais aspectos, compreendemos que desde o período inicial da República, os plebeus já protagonizavam constantes reivindicações com vistas à uma relação de igualdade e de liberdade. Uma das conquistas mais importantes no campo da cidadania foi a aprovação, em 300 a.C. da Lei Ogúlnia, pela qual os plebeus passaram a ter direitos de assumir cargos públicos colocando-os em condições diretas de participar do direcionamento político de Roma.

No contexto sobre a história e a perspectiva política da cidadania, a Lei Hortênsia 287 a.C. foi considerada uma grande conquista plebeia e decorreu de uma série de reivindicações e secessões dos plebeus. Tal lei limitou o poder do Senado, que, até então liderado pelos patrícios, vetava os plebiscitos favoráveis aos direitos dos plebeus para que estes não tivessem força de lei. Para Pinsky e Pinsky (2015, p. 55), “[...] o século III a.C. testemunhou grandes progressos na cidadania romana e trouxe benefícios diretos para as camadas plebeias superiores que passaram a integrar a elite aristocrática”.

Assim como na Grécia, na Roma Antiga, ser cidadão implicava o trato com *a coisa pública* – *Res Publica* –. Embora a ideia de cidadania fosse restrita e discriminatória, tal condição não conseguiu invalidar a sua inspiração e aplicabilidade para os dias atuais dado que nenhum agrupamento humano pode prescindir dos direitos e deveres como elementos norteadores das relações de igualdade e de liberdade. Neste sentido, Gadotti (2006, p. 67, grifo do autor), propõe uma definição técnica sobre a cidadania, embora reconheça a especificidade de sua aplicação:

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência dos direitos e deveres e exercício da democracia: **direitos civis**, como segurança e locomoção; **direitos sociais**, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. **direitos políticos**, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos. Não há cidadania sem democracia.

Embora na atualidade o conceito de cidadania tenha assumido um caráter mais fluído e amplo, trata-se, de um conceito complexo. Nessa compreensão, podemos inferir que

um dos maiores desafios para o pleno exercício da cidadania, não esteja em sua definição nuclear consistindo em direitos e deveres, mas sim em seus direcionamentos excessivamente voltados para uma relação vertical entre o Estado e o cidadão. Partindo desta ideia, discutiremos a seguir sobre a cidadania considerando o aspecto central de tal definição e ensejando que essa relação, demande primordialmente, a percepção de si e do outro. Compreendemos assim, que nesse aspecto, o campo das relações particulares se reconhece como o ponto de partida para a formação do Estado-cidadão sendo a alteridade consubstancial à própria consciência dos indivíduos.

3.1 Cidadania Solidária: direitos e deveres no mundo globalizado

A questão da cidadania é uma temática que não se esgota ao longo do tempo, pois de acordo com o local e/ou as transformações que ocorrem na sociedade, a respectiva matéria pode receber novos contornos, ampliando seu significado e sua aplicabilidade. Trata-se, portanto, de um desafio que articula elementos e contingências sociais de diversos setores e que vão desde o direito adquirido ao voto, até o direito ao acesso às tecnologias digitais que permitem ao homem moderno identificar-se como cidadão incluído no mundo digital. Nessa acepção, Pinsky e Pinsky (2015, p. 9), afirmam que:

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil [...] não apenas pelas regras que definem quem é ou não é titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos de que caracterizam o cidadão em cada Estado-nacional contemporâneos

Segundo as afirmações desses escritores e historiadores brasileiros, o conceito de cidadania não é estanque, antes, histórico, e, por essa razão, podemos perceber uma pluralidade do conceito de *cidadania*. Pinsky e Pinsky (2015), ratificam os princípios dos direitos e dos deveres como fatores inerentes da compreensão de tal conceito.

Para além de se pensar na cidadania restringida exclusivamente aos territórios nacionais, a pesquisadora Patrícia Loureiro (2009) evidencia as tendências de se conceber a respectiva temática em dimensões universais. Para tanto, emprega em suas pesquisas o uso de termos que expressam uma ampliação deste conceito, tais como: “cidadania supranacional”, “cidadania universal” e “cidadania transnacional”. Nessa perspectiva, Loureiro (2009, p. 175), afirma que a “[...] cidadania não é um conceito que possua uma única definição, ao contrário,

é a reunião de diversos conceitos, de múltiplos direitos e deveres”.

Corroborando com as respectivas tendências sobre a extensão do conceito de cidadania, a professora Malena Contrera (2012), identifica o Portal DHnet²⁸ – Rede de Direitos Humanos e Cultura – como um espaço de promoção da cidadania para além dos tradicionais limites políticos e econômicos, comum e historicamente vinculados à cidadania, admitindo, assim, o *locus* cibernético como uma das possibilidades da existência humana, para tanto se criou a nomenclatura: cibercidadania.

Ora, compreendemos que o mundo globalizado é marcado pelo permanente intercâmbio cultural promovido pela rede mundial de computadores, também, pela abertura dos mercados econômicos e ainda pelos avanços tecnológicos dos meios de comunicação, com isto, o mundo virtual e globalizado, desafia a cada indivíduo, em qualquer lugar do planeta, a compreender e reassumir de modo pleno o exercício da cidadania. Entretanto, para fins didáticos, retomaremos tal discussão no capítulo 4 onde ampliaremos a abordagem acerca do uso das tecnologias digitais no campo da educação a partir do olhar de Rousseau.

Retomando as ideias sobre cidadania solidária, cabe destacar que de acordo com o pensamento de Rousseau (1983), esboçado no *Segundo Discurso*, o qual foi escrito em 1754, os primeiros agrupamentos humanos descritos na história das sociedades, deram início ao processo de dissociação do homem com o estado de natureza. Assim, em decorrência desse afastamento, foi-se definindo um longo processo de declínio em termos de virtudes naturais.

Seguindo por essa linha de pensamento, entendemos que a mundialização das relações sociais só pode fortalecer a proposta reflexiva do pensamento *rousseauiano* para os dias atuais. Pois tal mundialização, em consonância com a premissa do *Segundo Discurso*, seria considerada o ponto áureo da trajetória humana, a qual se iniciou e se desdobrou lentamente a partir das formações dos primeiros modelos de sociedades dos quais se tem registro.

Dado que os fundamentos da cidadania moderna surgiram e consolidaram-se em âmbitos territoriais específicos da Europa Iluminista, ocasionando, já àquela época confluências e tensões de ideias libertárias – defendidas pelo republicanismo em confronto com as instituições representantes do Antigo Regime –; isso nos leva à compreensão de que é necessário rever e reassumir os fundamentos da cidadania. Percebemos que tal revisão é de extrema urgência, visto que os níveis tensionais entre as particularidades inseridas nos territórios culturais, aliada às diluições das fronteiras em dimensões globais são cada vez

²⁸ Portal público inteiramente dedicado a Direitos Humanos e Cidadania em Língua Portuguesa. Memória Histórica, EDH, Cibercidadania, Arte e Cultura.

maiores. Segundo Delors²⁹ (2012, p. 39):

O desenvolvimento das interdependências revela vários desequilíbrios no mundo atual. [...] A rápida transformação das sociedades humanas a que assistimos, na junção de dois séculos [época sujeita a conflitos oriundos da inevitável aproximação dos povos globalizados], realiza-se em dois sentidos: no sentido da mundialização [...], mas também no de busca de múltiplas raízes particulares. Produz, também, naqueles que a vivem ou tentam geri-la, um leque de tensões contraditórias, em um contexto de completa mudança.

Isto não indica necessariamente que o conceito atual de cidadania, sob o impacto das constantes transformações tecnológicas, se fundamente de modo contrário do que já fora antes. Vale, porém, ressaltar que tais tecnologias não apenas estreitam as fronteiras das diferenças culturais como também divulgam ideais específicos de justiça, e, portanto, uma cidadania concretamente mais ampliada e inclusiva em relação ao que vigorou no passado e que foi vivenciada “na junção de dois séculos”, como afirma Delors (2012).

Na esteira do pensamento de Delors (2012), podemos acrescentar também o que indica Canclini (2008), quando relaciona o avanço da tecnologia comunicacional e os símbolos da tradição no tocante à construção dos modos pelos quais esses novos suportes ou aparatos digitais se institucionalizam e se socializam consolidando um novo modelo de influência mútua. Ou seja, “[...] a remodelação tecnológica das práticas sociais nem sempre contradiz as culturas tradicionais e as artes modernas. Expandiu, por exemplo, o uso de bens patrimoniais e o campo da criatividade”. (CANCLINI, 2008, p. 308).

Conforme este prisma, compreendemos que a perspectiva do hibridismo cultural, por força da própria teoria, se desdobra a outros campos e áreas de conhecimento, isto é, o das relações sociais, da política e da formação individual, incidindo positiva ou negativamente no campo da ética e da moral nas sociedades.

Assim, numa nova leitura sobre essa realidade, entendemos que a globalização – configurando uma modalidade ampliada de ajuntamento humano –, favorece o intercâmbio entre os homens, todavia, não garante torná-los menos corruptíveis e intolerantes diante das diferenças que emergem dos grupos sociais, seja dentro ou fora de seus territórios nacionais.

Deste modo, sendo o homem o centro de suas reflexões filosóficas, podemos inferir que Rousseau (2004), identifica antecipadamente os percalços da inevitável interação planetária. Embora tivesse em mente o referencial de cidade do século XVIII como forma evoluída dos primeiros agrupamentos humanos, a mesma argumentação se torna adequada

²⁹ Ex-presidente da Comissão Europeia e presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI até 2012.

quando se trata de problematizar a coexistência humana num plano de maiores proporções tal como é o mundo globalizado. Deste modo, o filósofo genebrino afirma:

Os homens não são feitos para serem amontoados em formigueiros, mas para espalharem-se pela terra que devem cultivar. Quanto mais se reúnem, mais se corrompem. As doenças do corpo, assim, como os vícios da alma, são o efeito infalível dessa associação muito numerosa [...] As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. (ROUSSEAU, 2004, p. 43).

Relacionando os agrupamentos humanos com os princípios da cidadania, em Rousseau, observaremos que a respectiva análise não sugere o retorno às condições de uma era primitiva, e, menos ainda, uma desistência do projeto de constituição da sociedade humana. Contrariando tal expectativa, se impõe sobre cada indivíduo a necessidade de distinguir seus interesses particulares dos interesses voltados para o bem comum. Nesse sentido, Rousseau (2004), preconizou tal necessidade quando da formação de Emílio, uma vez que este é descrito como sujeito preparado para bem entender os desafios de perceber e resistir ao individualismo propiciado pelas concorrências – até certo ponto naturais – na ordem civil.

Não é possível que, tendo tanto interesse por seus semelhantes, ele não aprenda logo a ponderar e apreciar suas ações, seus gostos, seus prazeres e em geral a dar valor mais justo ao que pode ajudar ou prejudicar a felicidade dos homens do que aqueles que, não se interessando por ninguém, jamais fazem nada para os outros. Quem só cuida de seus próprios negócios apaixonou-se demais para julgar as coisas de modo sadio. Relacionando tudo com eles próprios, e medindo unicamente por seu interesse as ideias do bem e do mal, enchem a mente de mil preconceitos ridículos, e em tudo o que ameaça o menor de seus privilégios logo veem uma perturbação de todo o universo. (ROUSSEAU, 2004, p. 352).

De acordo com essa afirmação, inferimos que Rousseau não repugna as paixões em si mesmo. De certo modo, em decorrência da formação da sociedade civil, o filósofo atenta para os excessos que acirram os desejos e alterações em relação à percepção de si, derivando em juízos individualistas. Na contramão de tais impulsos, surgem então, as leis, ensejando os direitos e deveres da cidadania como condição para convivência solidária dentro do crescente panorama de interdependência planetária. Portanto, assentimos a concepção de Delors (2012, p. 40), quando este afirma que “[...] a exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem em si mesmos, de modo que se abram na compreensão dos outros, baseado no respeito e na diversidade”.

Portanto, quando pensamos sobre a temática da cidadania solidária na perspectiva dos direitos e deveres no mundo globalizado, podemos inferir que o desafio para os dias atuais consiste – dentre outros aspectos –, em ampliar o conceito de cidadania para além da verticalidade política. Isto implica, necessariamente, desdobrar a ideia de cidadania ao horizonte da sensibilidade e da afetividade se valendo de uma ótica estética que, para além de aproximar, consegue abranger os indivíduos, não obstante as diversidades físicas, históricas, políticas e culturais, isto é: a ótica da humanidade.

3.2 Cidadania: direitos e deveres uma implicação recíproca e necessária

Na defesa desse aspecto, e, ao discorrer sobre a abrangência do direito de cada cidadão, o sociólogo americano Reinhard Bendix (1996, p. 111), cita, em sua análise, o ensaio *Citizenship and Social Class*³⁰, do sociólogo britânico Thomas H. Marshall (1893-1981), o qual estipula que a cidadania se estrutura em três dimensões do direito na ordem social,

[A primeira dimensão é dos Direitos Civis que trata da] liberdade pessoal, liberdade de palavra, pensamento e fé, o direito à propriedade e a concluir contratos válidos, e o direito à justiça. [Há ainda os direitos políticos; os quais se evidenciam principalmente pelo] direito ao voto e o direito ao acesso a cargo público. [Por fim, a terceira dimensão proposta por Marshall trata dos direitos sociais os quais abrangem desde o] direito ao bem-estar econômico e à segurança mínimos ao direito de participar inteiramente na herança social e a viver a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões prevaletentes na sociedade.

Tomando como base o reconhecimento da liberdade individual, deduzimos que a mesma, impõe sobre o indivíduo – enquanto agente integrado numa sociedade –, um dever de agir com restrições nessa liberdade; conquanto a liberdade individual recai particularmente, de igual modo, sobre os demais integrantes da respectiva sociedade. Segundo Bendix (1996, p. 112), “[...] cada homem possui agora o direito de agir como uma unidade independente; contudo a lei apenas define sua capacidade legal, silenciando sobre sua habilidade de usá-la [...]”.

Assim, o direito de liberdade individual, remete, necessariamente, ao direito de igualdade, que por sua vez, incide na responsabilidade – ou no dever –, de agir de modo que a liberdade de um indivíduo não restrinja a liberdade do outro, e, assim, reciprocamente. É precisamente com base nessa acepção que se fundamenta o primado político do indivíduo sobre a autoridade do Estado Maior. Embora este seja uma representação máxima do poder

³⁰ *Cidadania e Classe Social*, ensaio publicado em 1950 a partir de uma conferência de T.H. Marshall.

político, sem o consentimento de cada um, o mesmo não se legitima; em síntese, o Estado não possuirá autoridade, salvo pelo uso da força. Neste prisma, a autoridade de um governo nasce da interioridade volitiva de cada indivíduo, no desejo de conviver, formando assim, uma sociedade onde a justiça seja o intermédio entre os cidadãos pertencentes a um mesmo território.

Considera-se, para tanto, que o ideal de justiça por parte do aparato estatal não supõe uma moral metafísica e absoluta, cujo objetivo seja a coesão social. Pressupõe antes de tudo, um Estado democrático, tolerante e inclusivo, reconhecendo a liberdade como direito comum a cada indivíduo. Segundo Kelsen (2001, p. 24), “[...] se a democracia é uma forma de governo justa, ela só o é por significar liberdade, e liberdade significa tolerância [...] é exatamente nessa tolerância que reside a diferença entre democracia e autocracia”. Com base nessa ideia, podemos inferir que o cidadão, é, portanto, aquele que condiz com o estado de democracia plena de uma nação.

Embora se afirme que o cidadão é aquele indivíduo inserido legalmente na sociedade civil e que possui direitos e deveres, no tocante ao direito, discursivamente, este é o aspecto mais destacado no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988, uma vez que esta estabelece – dentre outros aspectos intrínsecos ao cidadão – o seguinte enunciado: o “Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna [...]”. (BRASIL, 2016a, p. 01).

Ora, comparando com o título enunciado na introdução do referido documento, onde se especificam os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito; a Constituição Federal autentica que “os direitos sociais e individuais” objetivados no preâmbulo da lei, são assegurados como um dos direitos fundamentais da sociedade brasileira e identificado no Art. 1º inciso II sob o termo *cidadania*. Ou seja, conforme a Constituição (BRASIL, 2016a, p. 03, grifo nosso), temos:

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a **cidadania**

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Considerando a respectiva temática apenas do ponto de vista do direito, é possível argumentar que a cidadania consiste no reconhecimento, por parte do Estado, quanto ao valor incondicional da dignidade humana. De acordo com o Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988, no Capítulo I que trata dos direitos e deveres individuais, é a partir da valorização da vida que a cidadania passa a ser vista como uma espécie de emancipação social pelo qual amplia as condições do indivíduo para que este possa adquirir o direito de participação política e ainda das possíveis prerrogativas legais proporcionadas pela vida em sociedade civil. (BRASIL, 2016a).

Podemos elencar que dentre tais benefícios enunciados na lei, aqueles considerados fundamentais, consistem na proteção da vida, da liberdade e da igualdade. Por essa razão, destacamos o excerto do texto constitucional que assegura ao homem que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 2016a, p. 07).

Obviamente se reconhece nesta abordagem, a cidadania como um atributo discursivo que implica, acima de tudo, o direito decorrente do ser cidadão e que a relação entre cidadania e direitos seja, em si, uma necessidade de maior expressividade narrativa. Porém, ressaltamos, como possibilidade, que a frequência discursiva entre os termos cidadania e direito permite uma alteração no que diz respeito à compreensão da cidadania reduzindo-a, na prática, ao campo dos benefícios e dos privilégios, em detrimento da compreensão dos deveres que o termo cidadania implica, necessariamente.

3.2.1 Entre o *poder* e o *dever*

No tocante à relação entre tais aspectos, podemos entender que a cidadania enquanto reconhecimento ao direito de igualdade perante a lei, remete a uma espécie de participação inclusiva, ativa, e, por extensão, também passiva, na esfera do poder público. A tempo, ressalvamos que no tocante ao termo *passiva*, tal expressão não encerra uma ideia de apatia ou indiferença, antes, sugere um padrão de confiança, submissão assertiva e tranquilidade face à participação no exercício da cidadania. Assim, podemos inferir, que essa participação integral do indivíduo na esfera do poder público, implica numa finalidade essencialmente justa que inclui o *eu* e o *outro* de modo igualitário e equitativo.

No entanto, ainda que o indivíduo não assuma uma carreira política, como cidadão, o mesmo sempre possuirá prerrogativas tanto para reivindicar direitos, quanto para

criticar os possíveis desvios éticos e administrativos dos governantes em exercício do poder público. Acerca desse aspecto, numa sociedade onde cada indivíduo traduz-se como a materialização do conceito de liberdade, espera-se que ocorra o equilíbrio dos direitos e deveres como norteadores das ações individuais, e, por fim, como característica principal da respectiva sociedade.

A defesa desse aspecto fundamenta-se na perspectiva do dever, a partir do campo teórico sobre a cidadania. Nesse embasamento, cabe ressaltar novamente que na prática discursiva, agora considerando todos os meios possíveis de comunicação – a midiática e a pessoal –, o termo cidadania geralmente servirá como base de justificativa legal quando das reivindicações dos diversos direitos; confrontando os interesses do populacho com os poderes políticos e econômicos. Nesse domínio, tomando como base a ideia de cidadania de T. H Marshall (1950), como um tripartite, quais sejam: direito civil, político e social, atentamos que tais direitos implicam necessária e proporcionalmente no princípio do dever individual.

Partindo deste prisma, observamos o seguinte decurso: em primeiro lugar, o direito político confere ao indivíduo a possibilidade deste se candidatar, e, conseqüentemente, ser eleito a um cargo eletivo; por extensão, o respectivo cargo lhe atribuirá poderes, cuja finalidade específica é a de proporcionar o bem-estar da sociedade por meio da autorização eleitoral. Logicamente, o cargo político, enquanto extensão do poder estatal não poderá ser usado para fins de interesses particulares, pois, os direitos adquiridos por meio do poder político incidem, diretamente, no aspecto do dever político – baseado num princípio de submissão –, isto é, o de servir coerentemente à sociedade de modo geral.

A partir deste enfoque, observa-se que o direito de cidadania amplia o poder – ou a autoridade – de qualquer cidadão que adentra na carreira política. Ora, tal direito de cidadania, resulta, proporcionalmente, numa perspectiva restritiva do poder adquirido, ou seja, na responsabilidade – no dever – de não abusar de sua autoridade perante os seus concidadãos. Neste aspecto, percebe-se que *poder* e *dever* se imbricam para um fim identificado como o ideal de justiça tanto no aspecto particular quanto no coletivo.

Outro exemplo objetivo das implicações do dever individual na cidadania se evidencia na esfera dos direitos sociais, quando observados no âmbito urbano, o direito de usufruir dos chamados serviços coletivos, tais como: transporte, lazer, limpeza e banheiros públicos, não suprime ou exime a responsabilidade de cada cidadão/usuário no cuidado com o meio ambiente, delegando-a apenas para os agentes de limpeza pública.

Podemos elencar que o cuidado com o meio ambiente, e, por extensão à cidade, ocorre de dois modos logicamente previsíveis: no primeiro plano, se dá pela coleta

programada dos rejeitos dispensados nos passeios públicos; no outro plano, pela atitude do cidadão no tocante à manutenção da limpeza urbana, contribuindo com a preservação do meio ambiente. Nesta demonstração elementar do cotidiano da vida urbana, percebemos que a primeira ação configura o direito, pois, o cidadão recebe do Governo Municipal a prestação do serviço público. Por outro lado, o respectivo direito – adquirido mediante o pagamento de impostos –, se configura no dever e na participação individual em contribuir com o objetivo geral da sociedade, no que tange à limpeza e à preservação do meio ambiente.

De acordo com essas observações, compreendemos que a cidadania na perspectiva do direito, não tem como finalidade lógica, estimular a ideia elitista pela qual cada indivíduo sanciona um padrão inconsciente de autoritarismo particular. Por extensão, essa postura não deixa de fomentar na sociedade, uma tendência ao abuso de poder, não obstante a classe social, pois, na perspectiva fragmentada – particular – do conceito de cidadania, cada cidadão tende a afirmar para si apenas o aspecto do direito, de modo que cada indivíduo se torna uma célula em potencial da cidadania absolutamente vertical. Ora, aquele que abusa do poder, estando no anonimato da cidadania cotidiana e até mesmo corriqueira, certamente abusará da máquina estatal, se porventura vier a ocupar um cargo político em qualquer instância.

Assim, cada direito a ser reivindicado e obtido, seja ele individual ou coletivo, acarretará uma lógica que, embora possa ser considerada simplória, não significa menos necessária à vida em sociedade, isto é, o poder do direito implica necessariamente um dever. À guisa de uma conclusão, podemos inferir que quando agimos ou pensamos de modo contrário à simplicidade desta concepção, incorremos na ausência de reflexão no que tange à compreensão sobre a coexistência do dever e do poder para o exercício da cidadania e do que significa viver em sociedade.

Ora, o termo *sociedade* implica, primeiramente, o estabelecimento mínimo de um acordo social entre os habitantes de um mesmo território. Assim, o simples desequilíbrio entre os indivíduos – no que concerne aos direitos e aos deveres na consciência e no caráter individual – pode, amiúde, inviabilizar a promoção da justiça no sentido de igualdade e liberdade mediante as instituições destinadas para este fim.

Segundo a perspectiva da antropologia filosófica *rousseauniana*, as instituições têm no homem não apenas a sua origem, mas também a sua funcionalidade. É o que Rousseau (1983, p. 235), adverte quando destaca no *Segundo Discurso* uma relação direta do homem civil com a questão das desigualdades sociais:

Concebo, na espécie humana dois tipos de desigualdades: uma que chamo de natural ou física [...] a outra que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo dos outros, como serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles.

De acordo com o excerto acima, percebemos que Rousseau (1983) vê a desigualdade entre os homens como uma convenção que se legitima a partir de uma minoria dominante, ou seja, como um desvio intencional do dever “moral ou política”. Partindo deste prisma, compreendemos que a negação de tal *dever* dentro de uma sociedade, implicará, necessariamente, a negação do direito do outro. Em linhas gerais, a crítica *rousseauiana* permeada em seus escritos, tem como temática central não o estabelecimento da sociedade em si, mas, a agudeza e a revelação do modo corrompido pelo qual se legitimam as instituições republicanas promovendo, assim, a verticalização da cidadania.

Nessa acepção, podemos ponderar que, se os cidadãos optam pela corrupção moral, sobretudo, na carreira política; inevitavelmente, estes mesmos cidadãos tornarão obsoletos os fundamentos do direito que justificam as instituições do Estado. Por conseguinte, do ponto de vista utilitário, tais instituições se tornarão órgãos legitimadores da desigualdade entre os homens. Assim, os direitos e os deveres implicam necessariamente o exercício da cidadania, na promoção do bem comum, e, conseqüentemente, tal contiguidade é o que mais se aproxima do ideal de justiça. Quando relacionamos *poder e dever*, observamos que para Rousseau, o senso de julgamento do homem não deve ser desviado por nenhuma espécie de ‘preferência cega’, de modo que tal preferência prejudique a correta aplicação da justiça àquele a quem é devido esse direito.

Nessa perspectiva mais ampla sobre a ideia de justiça, Rousseau (2004, p. 353), salienta que “[...] de todas as virtudes a justiça é a que mais concorre para o bem comum dos homens. É preciso, pela razão, por amor a nós, ter ainda mais piedade de nossa espécie do que de nosso próximo, e é uma imensa crueldade para com os homens a piedade pelos maus”. Neste aspecto, o Estado justo ou injusto se estabelece a partir da escolha individual seja pelo bem ou pelo mal.

3.3 Bipolaridade Ideológica: uma verticalização da cidadania

Objetivamente, na perspectiva de Leite Neto (2006, p. 116), a ideia de cidadania vertical indica uma relação formal e recíproca entre o cidadão e o Estado democrático de

direito, correspondendo ao “[...] reconhecimento na nacionalidade e da legitimação do poder político. Trata-se do direito a ter direitos, isto é, de ser reconhecido primordialmente como ser humano membro de uma sociedade e de um Estado”. Partindo deste prisma, é possível inferir que tal verticalização insinua que os direitos e os deveres são ações restritas à relação mútua entre o Estado e o cidadão. Baseado nisto, a despeito de a cidadania ser considerado um direito correspondente à justiça social, sua definição no campo dos conceitos, passa a ser alvo de severas críticas.

Na perspectiva de Silva (2013), em seu artigo intitulado *As interfaces de Marshall e de Bendix em defesa da noção de cidadania e da política de assistência na contemporaneidade*, o autor estabelece a ideia de cidadania a partir das formações dos Estados modernos, e é vista como instrumentalização ideológica, fundamentada na consolidação do Estado burguês, cuja estrutura se define necessariamente por meio da dicotomia e polaridade estabelecida entre ricos e pobres.

Na esteira do pensamento de Silva (2013), podemos perceber que os direitos de cidadania propostos em lei, garantidos a partir das fundamentações teóricas e nos amparos jurídicos; foram iniciativas de cunho político-ideológicas para conformar as classes subalternas, de modo que tais conflitos não se configurassem numa revolução do proletariado. Para tanto, Silva (2013), refere-se às asseverações de Bendix (1996), no que tange à sua obra *Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social*, sobre o impacto das reivindicações dos trabalhadores europeus entre os anos finais do Século XIX e início do Século XX. Descreve:

Na Inglaterra, os protestos das classes inferiores parecem objetivar o estabelecimento da cidadania dos trabalhadores. Aqueles que contribuem para a riqueza e o bem-estar de seu país têm o direito de serem ouvidos em seus conselhos nacionais, e estão habilitados a uma posição que imponha respeito. Na Inglaterra, essas demandas nunca alcançam a culminância revolucionária que se desenvolve com mais frequência no continente europeu. (BENDIX, 1996, p. 103).

Corroborando com esta linha de interpretação acerca do direito à cidadania, Covre (2005), especifica que no início do Século XX, à medida em que eclodia a Revolução Russa em 1917, os partidos socialistas ascendiam em determinadas regiões da Europa como na Alemanha, na Itália, na Espanha e na França, onde os trabalhadores reivindicavam melhores condições de vida³¹. Porém, destacamos que essa classe trabalhadora se revelava cada vez

³¹ Uma série de eventos políticos na Rússia, que, após a eliminação da autocracia russa, e depois do Governo Provisório (Duma), resultou no estabelecimento do poder soviético sob o controle do partido bolchevique. O resultado desse processo foi a criação da União Soviética, que durou até 1991.

mais, como força de caráter político, apoiando-se em partidos e com o objetivo revolucionário de implantar uma sociedade socialista.

Assim, historicamente após a II Guerra Mundial (1939-1945), os tecnocratas capitalistas desenvolveram um tipo de visão ou consciência de mundo que foi chamado pelos socialistas de ideologia “[...] pós-liberal do Estado do Bem-Estar, com sua proposta ‘socializante’ e um aceno a uma cidadania, a de atendimento a todos os direitos sociais – salário, saúde, transporte, educação, habitação, seguro desemprego, lazer, etc.”. (COVRE, 2005, p. 43). Vale ressaltar que a ideia de Estado de Bem-Estar ou *Welfare state*, de acordo com Bobbio (2010) é caracterizado como assistencial. Assim, pode ser definido, à primeira análise, como aquele Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados não como caridade, mas como direito político. Retomando a ideia de Covre (2005, p. 45), temos o seguinte esclarecimento:

Mas por que essa proposta “socializante”? Trata-se de enfrentar o avanço da organização operária – que poderia implantar uma sociedade mais igualitária – e do socialismo do Leste, então identificado como primeira ameaça. Trata-se de desmobilizar esses trabalhadores e de conformá-los ao capitalismo. Elabora-se um nível de cidadania que avança, mas também desmobiliza.

Outra crítica que incide sobre o sentido de cidadania vertical é quando a mesma não transpõe a esfera inflexível da escrita – letra fria –, ou da aprovação desta em todas as instâncias do poder público de demandas individuais. Entretanto, tal inflexibilidade pode, amiúde, ser obliterada pelos intermináveis processos no campo burocrático. Ora, se num primeiro momento a obtenção de direitos pode acomodar o cidadão, mantendo, porém, a ordem vigente; por outro lado, a legitimação de direitos pode não garantir, numa perspectiva prática, o objeto deste mesmo direito. Cabe ressaltar nessa digressão, que a burocracia é qualificada aqui como um fator que desestimula o cidadão quando da busca e usufruto dos direitos já assegurados por lei.

3.3.1 Entre o Estado e o cidadão

O pesquisador francês Bernard Charlot (2013, p. 273), ao falar discorrer sobre a conquista da liberdade num contexto de privação de cidadania, especifica que a liberdade “[...] nas sociedades que sofrem uma ditadura militar ou partidária, permanece uma luta política pela liberdade. A conquista desta, porém, não traz de volta a lógica da cidadania”. Entretanto, nesse contexto que coloca no mesmo plano o Estado e o cidadão, vale considerar

que as cidadanias têm uma efetivação específica de acordo com a história de cada povo ou nação.

Quando levamos em consideração o caráter memorialista no plano da experiência cidadã, face aos processos burocráticos, podemos inferir que na maioria das vezes, os direitos do cidadão são conquistados paulatinamente mediante sucessivos embates reivindicatórios, – tal como se deu entre os *plebeus* e os *patrícios* durante o Período Republicano da Roma Antiga.

Também é importante destacar que a luta por direitos – já garantidos –, corresponde em si, ao exercício da cidadania. Contudo, entendemos que não se constitui como objetivo principal, lutar pela cidadania depois de se haver constituído o cidadão; visto que tal condição pressupõe, mediante as leis, a aquisição e o usufruto de direitos. Portanto, alienar o cidadão, através do abuso velado do poder ou pelos processos burocráticos sobrevivendo a este, sentimentos de desânimo e conseqüente privação de seus direitos, denuncia um suposto Estado da ‘ditadura burocrática’ sob a máscara de Estado Democrático de Direito.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que a crítica feita aos Estados comandados por partidos com concepções capitalistas³² pode recair sobre aqueles que são liderados pelas mais variadas vertentes do pensamento de base socialista³³. Pois, aparentemente, pouco se satisfaz, quando por meio das reivindicações, a classe trabalhadora – no contexto do capitalismo –, consegue ampliar e adquirir os seus direitos. Ora, nesse sentido, entendemos que se as lutas de classes não resultarem na conquista do poder de governança, seja por meio de eleições ou até mesmo através da revolução armada, todo direito alcançado, será visto como conquista decorrente de uma estratégia ideológica, e, portanto, sem grandes significados.

Neste caso, inferimos que aquele partido político cuja convicção se fundamenta no discurso de ser o representante das classes sociais desfavorecidas, torna iminente uma

³² Tradicionalmente o capitalismo parte da concepção de que a propriedade é a recompensa final do trabalho. Nesse sentido, quanto mais se produz, maior será o acúmulo das riquezas. Sendo tais riquezas convencionado em valor monetário torna ilimitado o acúmulo de propriedade identificado agora como lucro. No plano discursivo tal concepção é justificada mediante as ideias de liberdade e do direito à propriedade. Em linhas gerais, segundo Marx (1818-1883) esse lucro só é possível quando o trabalhador recebe abaixo daquilo que deveria receber. Tal relação, portanto, é responsável pela manutenção da fronteira entre ricos e pobres. Cf. (BOBBIO, 2010).

³³ “Em geral, o Socialismo tem sido historicamente definido como programa político das classes trabalhadoras que se foram formando durante a Revolução Industrial. A base comum das múltiplas variantes do Socialismo pode ser identificada na transformação substancial do ordenamento jurídico e econômico fundado na propriedade privada dos meios de produção e troca, numa organização social na qual: a) o direito de propriedade seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob controle das classes trabalhadoras; c) sua gestão tenha por objetivo promover a igualdade social (e não somente jurídica ou política) através da intervenção dos poderes públicos.” (BOBBIO, 2010, p. 1196).

ditadura político-ideológica, uma vez que tal partido pode se utilizar da própria categoria da qual se opõe, condicionando, – através do assistencialismo, por exemplo –, o pensamento crítico dos cidadãos. Ou seja, o discurso político ao afirmar ser contrário ao estado de pobreza, utiliza-se desse mesmo estado de miséria para se promover e se perpetuar no poder, fomentando e consolidando uma ausência de reflexão crítica do cidadão. Esse prejuízo ao senso crítico é, em si, a perda embrionária da liberdade, uma vez que compromete as condições de se pensar a política, a educação e a própria cidadania.

Portanto, percebemos que visto exclusivamente pelo prisma da política partidária, a noção de direitos e deveres se torna produto de uma estrutura político-ideológica, sendo assimilada apenas como institucionalidade nacional-partidária, externa ao indivíduo, e, portanto, tornando o respectivo cidadão econômica e mentalmente dependente do Estado – a exemplo de programas sociais de caráter assistencialista – e de suas leis.

Com base nessas percepções, busca-se as condições teóricas de superação da cidadania verticalizada mediante a fundamentação do Estado-cidadão, isto é, o Estado sujeito às inclemências da letra fria e aos princípios dos direitos e deveres que regem ou devem reger as relações horizontais de cidadão para cidadão.

Talvez a compreensão do Estado *rousseauuniano* como expressão máxima do bem comum seja a fundamentação teórica que mais se aproxima das condições ideais na formação do Estado-cidadão, tema sobre o qual abordaremos no tópico seguinte. Porém, antes de analisarmos a proposta central da filosofia política de Rousseau, faremos uma leitura específica e comparativa – tomando como referência, a análise do sociólogo Santos (2011) – entre as principais vertentes basilares do contratualismo moderno.

Numa acepção restrita, o contratualismo pode ser compreendido como uma espécie de doutrina ou corrente filosófica que floresceu na Europa entre o início do século XVII e o final do século XVIII. Na esteira do pensamento de Bobbio (2010, p. 272), podemos destacar que o contratualismo abrange todas aquelas “[...] teorias políticas que veem a origem da sociedade e o fundamento do poder político (chamado, de quando em quando, *potestas*, *imperium*, Governo, soberania, Estado) num contrato, isto é, num acordo tácito ou exposto entre a maioria dos indivíduos”. Trata-se, portanto, de uma espécie de acordo que marcaria o fim do chamado estado natural e, conseqüentemente, o início do estado social e político.

3.4 Cidadania: direitos e deveres como expressões da vontade geral

Quando analisamos a pertinência do tema *cidadania* pelo viés do Direito,

podemos discorrer acerca do que o pesquisador brasileiro Pierobon (2012, p. 267), estabelece quando afirma que “[...] a cidadania, que é o ponto de fundamental importância dentro de um Estado democrático, tem, por vezes, o seu significado distorcido, principalmente quando se parte de uma análise instrumental ou ideológica”. E embora pareça um tema esgarçado, dado sua fluidez, para Pierobon (2012, p. 268), “[...] em épocas de desgaste político, jurídico e social, teorias muito bem postadas e até mesmo já tratadas à exaustão, voltam à tona”, tal como ocorre com a temática da cidadania.

Ora, neste sentido é imprescindível pensar os direitos e os deveres para além dos debates ideológicos, uma vez que os mesmos produzem um esquema bipolar da política partidária, reduzindo a respectiva temática a uma concepção econômica e vertical do poder instituído. Contudo, para transpor este campo de discussão é necessário tecer considerações neste mesmo âmbito até que seja possível a total superação das concepções divergentes. Assim, podemos mencionar os principais expoentes do Contratualismo, aos quais se atribuem as fundamentações basilares quando da constituição do conceito moderno de Estado.

Quando retomamos as ideias elencadas até aqui, observaremos que o conceito de uma cidadania verticalizada se identifica com os fundamentos teóricos e os desenvolvimentos dos Estados soberanos a partir das ideias contratualistas³⁴ dos filósofos ingleses Thomas Hobbes e John Locke (1632-1704), e, de modo distinto – de ambos –, do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para esses pensadores, o Estado é legitimado pelo povo com o objetivo de regularizar a vida na sociedade.

Na perspectiva do filósofo e sociólogo Santos (2011, p.132), esta “[...] regulação social [na fundamentação de Hobbes], privilegia o princípio do Estado”, uma vez que subtende a força como um atributo necessário diante do estado de natureza, o qual no cerne de seu pensamento equivale ao estado de guerra. Nessa acepção Hobbes (2014, p. 147-148) afirmou:

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de os defender das invasões do estrangeiros e dos danos uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante o seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda a sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir todas as suas vontades por pluralidades de votos, a uma só vontade [...] Àquele que é portador dessa pessoa chama-se SOBERANO, e dele se diz que possui *poder soberano*. Todos os demais são SÚDITOS.

³⁴ “Os defensores dessa teoria em geral não sustentam que a sociedade se originou efetivamente quando os homens, ou melhor, um grupo de homens, se reuniram com o objetivo de chegar a um acordo sobre os fins comuns; eles afirmam simplesmente que, seja qual for a origem da sociedade, seu fundamento e sua possibilidade como sociedade se acham num pacto. Portanto, o contratualismo considera a sociedade *como se*, em algum momento histórico (ou pré-histórico), houvesse ocorrido um pacto ou contrato.” (MORA, 2004, p. 375).

Assim, para Santos (2011), o contrato social na perspectiva de Hobbes, se converte na instrumentalização do potencial da ordem e da paz entre os cidadãos, porém, sem maiores garantias desse aparato para fins da liberdade individual, pois sendo absoluto, o Estado não estará submisso à vontade que o legitima como soberano. É o que adverte Hobbes (2014, p. 275) quando afirma:

Mas o soberano não está sujeito àquelas leis que ele próprio, ou melhor, que a república fez. Pois, estar sujeitos às leis é estar sujeito à república, isto é, ao soberano representante, ou seja, a si próprio, o que não é sujeição, mas liberdade em relação às leis. Este erro, porque coloca as leis acima do soberano, coloca também um juiz acima dele, com poder de castigá-lo, o que é fazer um novo soberano, e também pela mesma razão um terceiro para castigar o segundo, e assim sucessivamente, para a confusão e dissolução da república.

De acordo com a compreensão acima, o pacto social *hobbesiano* sugere uma preservação da igualdade valendo-se incisivamente da legitimação do pacto, o qual singulariza o Estado como o núcleo pensante da ordem e da justiça. Entretanto, tal relação incide no risco de perder a sensibilidade democrática, recaindo, assim, numa espécie de absolutismo republicano. Com isto, é possível compreender que – dada a ênfase no exercício da autoridade em nome da ordem –, o respectivo Estado já apresenta em sua fundamentação, uma tênue possibilidade de dissociação com o bem comum, não obstante ser esta a razão de sua origem.

Ora, se em Thomas Hobbes a concepção de contrato social privilegia a autoridade absoluta do Estado como vimos, na perspectiva de Locke, o princípio “do mercado” é o mais privilegiado. Para fins de distinção, Santos (2011), ressalta que para Locke, a propriedade é considerada um direito natural que ultrapassa a perspectiva econômica, abrangendo, inclusive, aos conceitos de vida e de liberdade individual.

Podemos perceber que diferentemente de Hobbes, o conceito de natureza a partir de Locke, corresponde a um “[...] estado de perfeita liberdade, igualdade e independência, sendo, de modo geral, um estado de paz, e de boa vontade e auxílio mútuo. Numa situação destas, a urgência em abandonar o estado de natureza não é tão grande como no caso de Hobbes”. (SANTOS, 2011, p. 134-135). Todavia, podemos acrescentar para fins de delimitação, que no plano econômico, o trabalho vai ser considerado o aspecto fundante do direito de propriedade. Nesse sentido para Locke (2014, p. 46),

Todos os bens que existem de forma comum na natureza, mas que dela são retirados por meio do trabalho, passam a pertencer àquele que se esforçou para obtê-los. E mesmo entre nós, a lebre que o homem caça é considerada dele, pois foi quem a

perseguiu durante a caça. Sendo o animal considerado um bem comum, nenhum homem tem posse privada; no entanto, aquele que emprega tanto trabalho para encontrá-la e capturá-la passa a ter o direito à propriedade, retirando-a do conjunto dos bens comuns.

Porém, num primeiro momento, podemos entender que ao referir-se, sobre a possibilidade do comércio quando este ainda estava na fase embrionário do escambo³⁵, Locke (2014), provavelmente não recomendava o acúmulo de bens – sobretudo os bens de pouca durabilidade – principalmente aqueles que não poderiam ser consumidos a tempo, dado sua perecibilidade. Neste aspecto, caso ocorresse tal desperdício, o proprietário daqueles produtos estaria agindo fora da ordem e dos planos Deus.

Segundo essa concepção, os recursos naturais são considerados providências divinas, os quais deveriam ser tratados com inteligência, melhorando, assim, a sua condição de uso por parte do homem. Dessa maneira, ao transformar determinado recurso extraído da natureza, o trabalhador imprimia a sua característica particular no respectivo produto.

De acordo com Locke (2014, p. 47), “[...] aquele que, em obediência às ordens de Deus, conquistasse, preparasse e semeasse qualquer parte da terra, agregava a ela alguma propriedade sua e nenhum outro homem poderia reclamar, nem tomar com uso de violência”. O conceito de trabalho, portanto, se estabelece como o fundamento do direito à propriedade privada. Portanto, conclui-se que é por meio do trabalho, que o indivíduo adquire a propriedade.

Tendo em vista que a liberdade é um direito natural, a igualdade se estabelece potencialmente entre os homens, e, em decorrência disto, acirram-se as disputas pela tentativa de superação de um sobre o outro quando da busca pela aquisição de bens e, por fim a satisfação particular.

Com base nisto, o pacto social *lockeano* predispõe-se a atenuar as disputas entre os homens, regulando, por intermédio das leis, a liberdade natural e a convivência no plano social. Com isto Locke (2014, p. 85) afirma:

Os homens são, como já foi dito aqui, todos livres, iguais independentes por natureza; nenhum homem pode ser demovido dessa condição, e sujeito ao poder político de outro, sem o seu consentimento. A única forma pela qual alguém pode recusar sua própria liberdade natural e prender-se às limitações da sociedade civil é aceitando fazer parte de uma comunidade, com os outros homens; para que juntos possam buscar uma vida mais confortável e pacífica, que permita que desfrutem de seus bens [...] Quando um grupo de homens consente em criar uma comunidade ou governo, ele é, dessa forma, imediatamente incorporado a um único corpo político, e a decisão da maioria prevalece sobre a minoria.

³⁵ “Troca de mercadorias ou serviços sem fazer uso de moeda”. (HOUAISS, 2001, p.1119).

Porém, Santos (2011), ressalta ainda que para Locke, a admissão do uso da moeda, como medida de valor sobre os produtos, fez com que os indivíduos também aceitassem o acúmulo ilimitado de propriedades, o que inevitavelmente, incorreria na desigualdade social. Nessa perspectiva, já começa a consolidar-se o aporte teórico da produção em larga escala como característica do capitalismo, pois na concepção de Locke, de todos os produtos existentes na natureza e indispensáveis à vida do homem, 9/10 são, indiscutivelmente, frutos do trabalho de outro homem.

Por essa razão, observamos que o objetivo do trabalho dos homens seria, em última instância, a fabricação excedente de produtos, a negociação de tais artigos e ainda a margem de lucro correspondendo ao acúmulo financeiro oriundos dessa comercialização. Assim, para Locke (2014, p. 57), a moeda seria a saída justa para o acúmulo ilimitado de bens, uma vez que ouro e a prata não se deteriorariam com o tempo,

[...] Isso deixa claro que os homens chegaram a um acordo em relação à posse desproporcional e inadequada da terra ao terem descoberto, por meio de consentimento voluntário e tácito, uma maneira pela qual um homem pode honestamente possuir mais terra do que precisa para prover o seu sustento, ou seja, recebendo, em troca do produto em excesso, ouro e prata, que podem ser acumulados sem qualquer prejuízo.

Partindo desta acepção, a ideia de estabelecer um contrato social – Estado –, enseja na proteção do direito de propriedade, e, por extensão, à liberdade do indivíduo. Para tanto, no pensamento *lockeano*, ensejava que em “[...] certos governos, as leis regulamentavam o direito à propriedade e a posse da terra é determinada constituições positivas”. (LOCKE, 2014, p. 57).

Numa concepção divergente sobre essas duas vertentes do pacto social moderno, Santos (2011), afirma que Rousseau, quando da fundamentação do acordo social, não privilegiou o poder absoluto do Estado e nem o mercado, antes, porém, a própria comunidade que o instituiu. Nesse aspecto, para Rousseau, a desigualdade social entre os homens se estabeleceria em decorrência do direito de propriedade, acrescentando a este fato, o acúmulo ilimitado de propriedades, os quais poderiam ser convencionados em valor monetário.

Embora Rousseau tenha adotado o direito de propriedade como fruto do trabalho, sua concepção difere de Locke ao reconhecer na mesma proporção, o direito de igualdade. Assim, o Estado *rousseauiano* passa a ter a importante função reguladora entre o acúmulo de propriedades e o direito à igualdade. Deste modo, na esteira do pensamento de Rousseau, Santos (2011, p. 136) afirma:

A propriedade tende a acumular-se, tornando-se desigual. Por isso, como ‘a liberdade não pode subsistir sem igualdade’, o Estado tem de intervir para garantir ambas: ‘é precisamente pelo facto das circunstâncias tenderem sempre para destruir a igualdade que a força da legislação deve tender sempre para a conservar’.

Na filosofia política de Rousseau, o Estado só terá sentido se exercer a sua autoridade, com base no princípio da vontade geral. Devido ao teor de universalidade do respectivo termo, quando da tentativa de definir a vontade geral, os leitores da filosofia política *rousseauiana*, tendem a incidir numa espécie de antinomia mental sobre tal definição.

Ora, por se tratar de um termo plasmático e fugaz, devemos supor que a vontade geral, enquanto conceito político corresponde aos modos da perfectibilidade, faculdade pela qual o homem se atualiza, definindo os contornos de sua existência ética, moral e política. Para efeito de uma compreensão objetiva, a ideia de uma *vontade geral* tenta realizar simultaneamente os ideais que tornam aquelas meras aglomerações humanas em verdadeiras sociedades, ou seja, a liberdade, a igualdade e a justiça. Assim, a vontade geral, na concepção política de Bobbio (2010, p. 1298), pode ser delineada nos seguintes termos:

[...] Indica, no Contrato social de J. J. Rousseau, a vontade coletiva do corpo político que visa ao interesse comum. Ela emana do povo e se expressa através da lei, [...] assim é garantida e não limitada a liberdade do cidadão. De fato, este, enquanto é participante da vontade geral, pode considerar-se soberano e, enquanto é governado, é súdito, mas súdito livre, porque, obedecendo a lei que ele ajudou a fazer, obedece assim uma vontade que é também a sua autêntica vontade, o seu natural desejo de justiça. Onde o homem e o povo não obedecem às leis, devem ser obrigados a isto, o que para Rousseau, significa serem obrigados a ser livres. A liberdade natural é assim substituída pela liberdade civil, que consiste em obedecer somente à lei, e aquiescer à vontade geral e jamais a vontade particular.

Na obra intitulada *Economia política*, Rousseau (1981, p. 159), afirma sobre a vontade geral “[...] não é um instrumento utilizável para um povo grande [...]” pois, deste modo não seria possível convocar a assembleia direta. Entretanto, dada a sua universalidade, tal vontade se impõe, ao passo que os países populosos também têm a liberdade de objetivar que suas leis garantam a igualdade e a liberdade entre os seus cidadãos.

É acertado que em países de menor população seja bem mais eficaz tal instrumentalização, porém, na mesma passagem, Rousseau esclarece que não é necessariamente a extensão territorial, tampouco a grande população que impede a eficácia da vontade geral, antes, o fato de o governante ser ou não um homem justo e sábio. O que significa dizer que não é o fato de o país ser pequeno que garantirá, necessariamente, a vontade geral. Assim, Rousseau (1981, p. 159), afirma que a condição necessária da

efetivação desta vontade se dá quando “[...] os chefes sabem muito bem que a vontade geral é sempre pela decisão mais favorável ao interesse público, isto é, pela mais equânime; assim sendo, bastará ser justo para estar seguro de seguir a vontade geral”.

Quiçá o próprio Rousseau não houvera reconhecido a força e agudeza de sua teoria política; pois qual povo não almeja participar ativamente na criação das leis e ser reconhecido como soberano remontando o princípio dos *iguais* – como a essência do ser cidadão, onde o Estado positivo se expresse como a mente da soberania popular? Na esteira desse pensamento, Bobbio (2010, p 1298), afirma que:

A vontade geral vem a ser assim a vontade racional do Estado, juntamente com a vontade racional do povo e do indivíduo, cujo querer está em conformidade com o do Estado. Com isto, Rousseau entende superar a antítese tradicional entre o indivíduo e Estado, entre liberdade e autoridade, criando, assim, as bases para a teoria moderna da soberania popular.

Portanto, quando levamos em consideração a ideia de vontade racional, podemos inferir que a despeito de o país possuir ou não uma numerosa população, não há nada que impeça qualquer governo de adotar a vontade geral como modelo a ser seguido. Modelo de governança, cuja participação do povo no poder, se manifesta democraticamente por meio da representação obtida através do voto.

Nesse sentido, a vontade geral é um parâmetro moral de justiça que age contra a desigualdade. Segundo a pesquisadora Dozol (2006, p. 64), a vontade geral não é numérica, isto é, ela não se estabelece por meio da maioria simples, por essa razão, Rousseau a define como o “[...] interesse comum, que assume a forma de uma ‘essência’ da consciência coletiva. Esta ‘essência’, apurada pela figura do legislador, numa sábia e hábil condução dos rituais democráticos, irá direcionar as forças do Estado, cuja finalidade é o bem comum”.

Visto por esse prisma, além do Estado positivo se constituir como a materialização – ainda que representativa – da vontade geral, a mesma se constitui num princípio que concebe, e, ao mesmo tempo norteia as ações deste Estado, ou seja, seu objetivo sempre será a de corresponder apenas às demandas do todo social. Partindo desta compreensão, no próximo tópico abordaremos o conceito de vontade geral como um desdobramento da interioridade humana e a consciência desta vontade decorrente da percepção de *si* e do outro, numa perspectiva da moral natural que no estado civil desloca-se para a igualdade.

3.4.1 Entre a percepção de *si* e a percepção do *outro*

Quando do exercício de sua atribuição político-social, o Estado pode incorrer na insatisfação do indivíduo no que tange à sua vontade particular, porém, o mesmo não se pode dizer quando da expectativa desse mesmo indivíduo com a vontade geral, dada sua relação de interdependência assumida com o todo social. Percebe-se, nesses dois aspectos opostos ocorridos simultaneamente no mesmo indivíduo, uma tensão entre o ser natural e o ser social. Sob esse aspecto, Rousseau (1983, p. 35), esclarece tal tensão afirmando que “[...] cada indivíduo, com efeito, pode, como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da sua vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum”.

Posto que o primeiro – o ser natural –, esteja ligado aos instintos de autopreservação, o mesmo se identifica com os apetites impressos naturalmente para este fim, isto é, a autossatisfação e a sobrevivência. Para Rousseau (1983, p. 230), ao ultrapassar a visão pedagógica que os primeiros livros traziam sobre o homem e ao passar a viver em sociedade, além de possuir “[...] uma repugnância natural por ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível”, o indivíduo se depara com o desafio de proteger-se à medida que protege de si mesmo, o seu oponente que possui as mesmas disposições naturais.

Por essa razão, entendemos que é no contexto social que se manifestam ao próprio indivíduo princípios naturais – de caráter psíquico – que os levam às primeiras reflexões sobre si e o outro, ensejando continuamente a justiça nas relações sociais. Deste modo, Rousseau (2004, p. 409), afirma que “[...] existe, pois, no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos as nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência”.

Este princípio identifica-se como *arqué* do pacto social, e, por fim, a submissão do indivíduo à vontade geral concretizada na figura do Estado. Assim, segundo Arbousse-Bastide e Machado (1983, p. 231), é a partir da consciência, que um indivíduo tem a possibilidade de se reconhecer no outro e *vice-versa*, ou seja, “[...] o instinto de conservação é a fonte do egoísmo; a piedade, do altruísmo. A sociedade possui, pois, uma base psicológica e a sociologia repousa sobre a psicologia”. Deste modo, o pacto social *rousseauiano* se distingue dos demais pelo compromisso de cada indivíduo consigo mesmo em renunciar conscientemente à sua liberdade natural em função da liberdade civil.

Segundo Pierobon (2012), o pacto social legítimo não significa tão-somente uma relação vertical instituída na submissão de um determinado povo ao governo, antes, porém,

considerar-se-á um projeto social, caracterizado pela convivência, com base no auto compromisso em que o indivíduo origina o cidadão, isto é, *dá origem* a um ser moral. Nesse sentido, embora não haja uma teoria delimitada quanto ao conceito de cidadania e de cidadão no pensamento *rousseauniano*, é possível pensar sobre tal relação conceitual uma vez que Rousseau (1983), afirma que tanto o direito quanto o dever, considerados fatores essenciais à consciência moral, nascem concomitantemente com o surgimento da ordem civil.

A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava. É só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações. (ROUSSEAU, 1983, p. 36).

Observando por esse prisma, o “dever” aparece no “lugar do impulso físico”, indicando um princípio de inversão do agir, contrariando, assim, ao impulso que no estado de natureza era sempre favorável ao sujeito da ação. Deste modo, o “dever” se torna uma norma moral que contraria a natureza humana em função da percepção acerca do outro; em decorrência dessa percepção, estabelece-se uma coexistência entre o *eu* e o *outro* na substância social. Isto é, um pressuposto estado de sociedade.

Neste aspecto, o “lugar do apetite” originou “o direito” que no ímpeto de satisfação pessoal, faz equilibrar os impulsos do apetite que age em cada indivíduo, contribuindo, dessa maneira, para o reconhecimento da igualdade e da liberdade entre os homens. Ora, faz-se necessário considerar que direitos e deveres são desdobramentos que demarcam a passagem do estado de natureza para a sociedade civil, equacionando os diferentes indivíduos, com diferentes vontades, perfazendo a dimensão onde estão contidos os direitos civis de liberdade e de igualdade, ou seja, a vontade geral.

Assim, a vontade geral enseja uma percepção ambivalente de si mesmo: no primeiro plano situa-se uma percepção quanto ao aspecto particular, no outro plano quanto à sua imanência na substância social. Nessa configuração, tal nível de consciência é uma abstração necessária à concretização do Estado *rousseauniano* afim de reger a autêntica *sociedade* entre os indivíduos.

Segundo Rousseau (1983, p. 33-34):

Cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo. Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da

pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, [...] e que por esse mesmo ato, ganha sua unidade, se *eu* comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública que se forma, [...] é chamado por seus membros de Estado quando passivo, *soberano* quando ativo, e *potência* quando comprado ao seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana e súditos enquanto submetidos às leis do Estado.

Ora, se o Estado *rousseauuniano* consiste na materialização da vontade geral tendo em vista a superação das desigualdades e a preservação da liberdade entre os homens; para Santos (2011, p. 131), “[...] o Estado é indistinguível dos cidadãos na medida em que eles têm o direito inalienável de decretar as leis pelas quais serão regulados”. Nesse aspecto, o próprio Estado soberano incidirá na injustiça se agir apenas na perspectiva do direito que lhe cabe e negligenciar o dever de zelar pela igualdade e pela liberdade dos homens. Embora possa agir arbitrariamente se valendo das leis, o Estado perde a moral como encarnação da vontade geral e torna ilegítima a sua autoridade. Para Rousseau (1983, p. 35-36):

Considerando a pessoa moral que constitui o Estado como um ente de razão, porquanto não é um homem, ele desfrutará dos direitos do cidadão sem querer desempenhar os deveres de súdito – injustiça cujo progresso determinaria a ruína do corpo político. A fim de que o pacto social não represente, pois, um formulário vão, compreende ele tacitamente este compromisso, o único que poderá dar força aos outros: aquele que recusar à vontade geral a tanto será constrangido por todo um corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre, pois é essa condição que, entregando cada cidadão à pátria, o garante contra qualquer dependência pessoal.

Com base nas afirmações acima, compreendemos que o papel do Estado – a despeito de ser a vontade geral a sua legitimação –, dependerá de um processo educacional voltado para a ética, para a moral e para a política como princípios norteadores dos desejos do homem. Nesse processo educacional, cada indivíduo poderá se predispor a exercer os direitos e deveres numa perspectiva solidária e horizontal, superando, dessa forma, a predisposição individualista e vertical a partir das relações pessoais.

3.4.2 Da identidade, cidadania e alteridade

Nesse sentido, o papel da cidadania ativa e consciente, não é tão-somente eliminar a figura do Estado tal como conclui Santos (2011, p. 131), quando afirma que “[...] a teoria política de Rousseau conduz, em última instância, à abolição ou ao desaparecimento do Estado”. Não obstante o aspecto utópico de tal afirmação, é preciso considerar que, caso fosse possível a extinção do Estado, tal extinção não poderia prescindir do vínculo de uma

identidade nacional cujos direitos e deveres se constituem nos símbolos, marcos, significados e também na experiência comum de uma nação. Nessa perspectiva, o sociólogo espanhol Castells (1999, p. 22), descreve a importância da construção da identidade de um povo enquanto processo histórico e cultural,

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida [...] O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros.

Embora não seja possível desatrelar a ideia de cidadania da perspectiva do poder político, é possível ampliar a sua fundamentação sob a condição de identidade histórico-cultural, fortalecendo a perspectiva horizontal implícita nos laços da sensibilidade entre os indivíduos, onde também, o trato pessoal é considerado protótipo de relações sociais mais abrangentes. Numa concepção convergente, a pesquisadora Sousa (2009, p. 168, grifo da autora), discorrendo sobre a cidadania universal, defende a afirmação da identidade nacional, uma vez que esta não é sinônimo do aparelho estatal e extrapola o conceito político-documental de nacionalidade, estabelecendo que:

Identidade não é sinônimo de nacionalidade. A nacionalidade pode até significar uma parcela mínima de identidade em esfera internacional (pode-se referir-se a uma ‘identidade brasileira’ ante a comunidade internacional). Jamais, porém, as identidades podem se restringir a *uma* por Estado, uma vez que comunidades ou nações desprovidas de Estados são grandes representantes de uma identidade nacional, como é caso [...] da Catalunha e da Palestina.

Baseados no exemplo da Catalunha referido por Sousa (2009), entendemos que historicamente, a Catalunha é considerada uma nação sem Estado uma vez que apresenta língua e cultura distintos, porém, vivenciados dentro de um espaço comum. E acrescenta “[...] que alguns desses movimentos surgem de maneira mais significativa onde não há a presença do Estado jurídica, política ou geograficamente delimitado, como na Catalunha [...]”. (SOUSA, 2009, p. 158).

Atualmente, quando falamos sobre cidadania universal, incorremos no risco iminente de apagamento das diferenças locais em função de um modelo hegemônico favorável aos diversos grupos que modalizam e unificam os gostos, os pensamentos e os costumes. Ora, se há um suposto modo de padronizar estes aspectos, podemos inferir que tais grupos operam na perspectiva da dominação da economia mundial, onde destroem culturas locais promovendo apenas diversidades aparentes, reveladas, por exemplo, nas manifestações

culturais fomentadas pelo Estado objetivando o comércio turístico.

Podemos acrescentar ainda que tais modelos econômicos incitam desejos artificializados que emergem numa disposição comum de consumo com vistas à uma satisfação efêmera; cujo princípio remonta os impulsos instintivos de autopreservação. Observando por este prisma, inferimos que o mercado, por exemplo, se apropria sutilmente da subjetividade humana, instaurando uma identidade universal de mercado, isto é, uma disposição excessiva do individualismo, conveniente aos poderes econômicos, mas, inapropriado à formação do verdadeiro senso de identidade pelo qual se assenta o trato horizontal da cidadania local.

Atualmente, com maior intensidade, é comum observar que os meios comunicacionais não hesitam em despertar o ideal de distinção entre as pessoas de diversas idades – especialmente nos adolescentes –. Para tanto, esses meios de comunicação se valem do discurso da liberdade individual, de supostas experiências estéticas e aparentemente emancipadoras do *ser* em meio à coletividade. Acerca desse aspecto, o filósofo francês Charlot (2013, p. 275), afirma:

No entanto, o individualismo também está se propagando. Com efeito, as nossas sociedades não valorizam apenas o indivíduo, elas promovem igualmente o desejo. Uma sociedade que prioriza o desenvolvimento precisa do consumo e, logo, do desejo. Assim emerge no palco público, como figura predominante da subjetividade, o indivíduo centrado sobre si mesmo e seus desejos, vencedor da competição “Eis Eu aqui”, estrela da imprensa *people* e dos *reality shows*. Paris Hilton encarna esse Sujeito que se cria a si mesmo como um espetáculo permanente.

Podemos perceber que tal disposição psíquica de *etnocentrismo pessoal* – concebido como um individualismo que difere da identidade – serve, necessariamente, como embrião para uma espécie de *etnocentrismo em escala planetária*. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que o discurso que rege as subjetividades das relações pessoais, definirá as relações entre povos e culturas, uma vez que as instituições, sob qualquer que seja a modalidade de governo, são regidas por indivíduos sujeitos aos vícios das paixões, incidindo na prática da corrupção e da dominação econômica e cultural.

A exemplo deste *etnocentrismo*, é possível destacar que tal aspecto já fora observado no Século XVIII – quando ao escrever o verbete *Genebra* para Enciclopédia da qual era um dos editores –, o filósofo francês D’Alembert, propõe a instalação do teatro francês sob a alegação de aprimoramento da cultura e dos costumes da cidade de Genebra. A partir dessa acepção, temos a asseveração que “[...] as representações teatrais educariam o gosto dos cidadãos, e lhes dariam uma finura de tato, uma delicadeza de sentimento muito

difícil de adquirir sem esse auxílio. [...] Genebra reuniria a sabedoria da Lacedemônia à polidez de Atenas”. (ROUSSEAU, 1993, p. 153).

Para melhor aclimatarmos a querela do teatro do Século VXIII³⁶ entre os iluministas Voltaire (1694-1778), Diderot e Rousseau, seguimos na esteira do pensamento do filósofo brasileiro Franklin de Mattos (2009), onde o mesmo esclarece sobre tal episódio. Foi nesta ocasião que Rousseau escreveu a famosa *Carta a d’Alembert*, cujo conteúdo discordante tinha claro objetivo “[...] não para pôr em dúvida este ou aquele ponto, e sim para contestar a pretensão de dar ao teatro uma missão civilizadora” (MATTOS, 2009, p. 15) e, portanto, uma espécie de relação emancipadora com base numa educação etnocêntrica. E acrescenta:

A cena é um quadro das paixões, cujo original está no coração do público, de tal modo que existe uma relação de cumplicidade entre um e outro. Se quiser sobreviver, o teatro deve adular as paixões prezadas pela plateia, tornando detestáveis aquelas que são odiadas de antemão. Ele não tem, portanto, nenhum poder de mudar os costumes. Se quiser agradar, terá de segui-los abdicando de qualquer objetivo pedagógico; se quiser corrigi-los, obedecerá o público, renunciando à diversão e arriscando a própria sobrevivência. (MATTOS, 2009, p. 17).

Nesse quadro teórico, o filósofo e escritor, Salinas Fortes (1997), compartilha com o pensamento de Mattos, ao assegurar que na *Carta a d’Alembert*, Rousseau reafirma a suficiência pedagógica das festas cívicas de Genebra, no sentido de formar o espírito da cidadania mediante a identidade cultural genebrina. Compreendemos que para Rousseau, tal identidade serve de contraponto a um modelo civilizatório cujo desdobramento, pautado no progresso, remetia à festa primitiva – descrita no *Segundo Discurso* –, cujos olhares comparativos atentavam para a dominação de uns sobre os outros, e não para a igualdade e a liberdade entre os celebrantes.

A despeito de ser ou não uma intencionalidade, a perspectiva política *rousseauiana* com base na vontade geral, possibilita o redimensionamento dos direitos e deveres numa perspectiva horizontal, emancipando a cidadania dos limites econômicos e meramente políticos e estendendo tais direitos para uma dimensão estética.

Nessa ordem, ao defender os costumes da Genebra do século XVIII, o perspicaz Rousseau, antecipou questões sobre a identidade local como um dos marcos definidores do direito de igualdade, sem, contudo, excluir o direito à especificidade entre povos. Nessa acepção, segundo Canclini (2005, p. 36), “[...] a experiência dos movimentos sociais está

³⁶ Disputa teórica ocorrida no Século XVIII devido às críticas ao estilo operístico francês que era composto naquele período.

levando a uma redefinição no que se entende por cidadão, não apenas em relação aos direitos à igualdade, mas também em relação aos direitos à diferença”. Logo, podemos entender que esta identidade se dá mediante o direito de ser diferente, implicando, assim, no reconhecimento do pleno direito à liberdade.

Existem várias formas de expressar ideias concernentes aos temas sobre identidade e direito de igualdade. A exemplo disso, para o filósofo francês Luc Ferry (2010, p. 104), Rousseau não distinguia o homem dos animais apenas como um ente de razão e de afetos, antes, porém, como um ser de liberdade, isto é, “[...] por sua capacidade de se libertar do programa do instinto natural e, conseqüentemente, por sua faculdade de ter uma história cuja evolução é, *a priori*, indefinida”.

Portanto, a identidade nesta perspectiva da liberdade cultural, é um produto histórico-cultural que decorre da ‘perfectibilidade’. Nesse sentido, reconhece-se como faculdade de se aperfeiçoar ao longo da vida, contudo, tal mobilidade não implicará a liberdade individual ou coletiva se houver submissão passiva de uma cultura sobre a outra que se pretenda superior na ordem civilizatória. Assim, quando observamos a *Carta a d’Alembert*, podemos inferir que aquilo que parece ser uma censura *rousseauuniana*, é na verdade, segundo Fortes (1997, p. 190), uma proteção às identidades moral e política, ou seja:

Essas diferenças não podem ser ignoradas pelo político, mas, ao contrário, são elas que devem orientar de forma constrangedora a obra da legislação. Defesa, por conseguinte, da especificidade cultural de cada povo e concomitante repúdio de qualquer ideia paternalista de mecânico transplante de instituições de um determinado povo para o outro. Não há povo-guia e não é possível impor de fora uma ideologia cultural qualquer.

Tal afirmação tem estreita relação quando da educação política de Emílio. O mesmo é advertido no sentido evitar os grandes centros europeus tais como Paris e Londres do século XVIII, uma vez que ambos são considerados na perspectiva *rousseauuniana* meros resultados do movimento artificial da cultura do mercado e do consumo. No campo da percepção e entrada nos grandes centros, a perda da identidade é coadjuvante com a desigualdade social, e Rousseau (2004, p. 692), assevera que todas as capitais se assemelham, assim, “Paris e Londres são para mim a mesma cidade [pois perderam, aparentemente, a identidade particular]. O que eu saberei a mais sobre esses lugares não vale a pena ir aprender”.

Nessa perspectiva, a conclusão estabelecida pelo filósofo genebrino para que Emílio pudesse ter um aprendizado mais autêntico acerca dos homens e da especificidade de

cada povo, foi descrita como a mais próxima possível da República de Genebra. Rousseau (2004, p. 692), afirma que é nas regiões mais afastadas dos grandes centros e, portanto, menos populosas “[...] onde há menos movimento e menos comércio, onde os estrangeiros viajam menos, cujos habitantes deslocam-se menos, mudam menos de riqueza e de condição, que devemos ir estudar o gênio e os costumes de uma nação”.

Compreendemos, portanto, que a identidade cultural na perspectiva de uma cidadania horizontal, precisa ser afirmada de modo que permita os direitos e deveres sob o prisma da alteridade. Entretanto, torna-se questionável se é possível ocorrer tal alteridade sem a afirmação da identidade cultural de um povo. Retomando as ideias de Fortes (1997, p. 189), entendemos que:

O princípio fundamental que governa a análise é o de que os povos constituem uma unidade cultural efetiva e que diferem indefinidamente segundo relações diversas. [...] O Legislador, ao contrário, é interprete da voz pública, aquele que consegue traduzir, em termos de uma organização coerente, os desígnios e as mensagens da vontade específica de uma coletividade. O ‘cosmopolitismo’ d’alembertiano é ainda uma forma de ‘narcisismo’ condenável: quer eliminar pura e simplesmente a alteridade em vez de aceitá-la na sua diferença.

Conforme as ideias de Fortes (1997), no que tange as especificidades culturais, podemos perceber na educação para a cidadania uma estreita relação entre a cultura e as contribuições de ordem estética e política. Da mesma forma, quando observamos a visão de Delors (2012), compreendemos que a alteridade se constitui como a base da cidadania universal. A afirmação das identidades locais também se constitui em necessidades educacionais que resistem a qualquer modo de universalismo ou fundamentalismo cultural; sejam provenientes do *narcisismo* dos povos ou simplesmente em nome de uma filosofia de consumo e avassaladora das identidades culturais.

A identidade individual, – que difere do individualismo e do etnocentrismo –, além de ser uma premissa da liberdade, ela serve como protótipo para a identidade de uma nação. Segundo Castells (1999, p. 58), é preciso compreender que a “[...] afirmação de identidade não significa necessariamente incapacidade de relacionar-se com outras identidades [...], ou abarcar toda a sociedade sob essa identidade”.

Nessa compreensão, observa-se que é por meio da distinção entre as pessoas e os povos que se legitima o transpor dialógico das diferenças gerando reconhecimento, tolerância, a alteridade, e, por fim, a cidadania solidária. Neste aspecto, podemos elencar que as contribuições teóricas de Homi Bhabha sobre as relações entre as comunidades globais e as cidadanias, são condizentes com o projeto político *rousseauuniano* ao objetivar o bem comum

decorrente da cidadania. Para Bhabha (2012, p. 1), a cidadania pode ser considerada como o “[...] reconhecimento ético do outro, de um lado, e, de outro, a representação almejada do bem comum”.

Ora, se se pensa, atualmente, numa cidadania universal, pautada na solidariedade, cabe o questionamento de como alcançar o respectivo ideal sem começar pelo indivíduo, pois, a inversão metodológica de tal construção, incidiria na ideologização política e na verticalização da mesma. Em termos de coerência, entendemos que a consciência de uma cidadania universal implica, considerando as diferenças, na conscientização dos direitos e deveres nos âmbitos local e/ou particular.

Inferimos que, se o indivíduo tem a sensibilidade para ser um cidadão do mundo, então, este indivíduo já terá revelado a mesma condição de sensibilidade no seu país, na sua cidade, no seu bairro, na sua rua, e, finalmente, no trato pessoal com as demais pessoas da esfera particular. Em termos de coerência é o que se espera da cidadania enquanto meio de uma convivência social sob o equilíbrio que se traduz na justiça e da democracia.

4 A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DE ROUSSEAU

“Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma vida boa. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los”.

(Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais)

Até aqui discorremos sobre a educação na perspectiva de Rousseau que apresenta como princípio o estado de natureza cujo movimento incessante de sentimentos inatos, anteriores à razão humana, conduz o homem original a viver em sociedade. Com os conflitos da vida em grupo, surgem na interioridade humana as primeiras noções sobre a moral, perfazendo os dilemas da consciência acerca dos direitos e deveres, e, por fim, surge a política como forma consciente de associação entre os homens. Vimos que tanto a moral quanto a política se configuram como subcategorias norteadoras da educação e do exercício da cidadania.

Cumprido destacar a seguir, a importância do pensamento de J. J. Rousseau, sobretudo para a educação nos dias atuais. Seguimos a investigação sobre o ideal de educação e cidadania considerando entre o pensamento *rousseauiano* e a LDB, possíveis aproximações e distanciamentos quanto ao papel da escola pública na formação do cidadão. Faz-se necessário, porém, conhecer as definições acerca da LDB, bem como os PCNs e os demais aportes teóricos-normativos que contribuirão para a conclusão da pesquisa.

No tocante à finalidade geral da investigação, doravante identificaremos, por meio de análises documentais e bibliográficas, alguns supostos problemas de bases legais que podem, amiúde, dificultar a formação da cidadania a partir de uma iniciação moral e política do aluno das séries finais do Ensino Fundamental. Para tal análise, adotamos como *locus* da pesquisa, a instituição UEB Senador “Miguel Lins”. Entretanto, para fins didático-metodológicos, advertimos que a referida instituição se constitui tão-somente para o levantamento, a seleção e análises documentais e curriculares condicionantes de suas práticas pedagógicas quais sejam: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ações e Metas (Anexo B) e demais documentos e resoluções que constarão na construção desta etapa da pesquisa.

Objetivamos que na conclusão desta pesquisa, a mesma possa redimensionar o pensamento crítico-reflexivo sobre a temática da educação, de modo que tal discussão promova a geração de novas ideias e práticas que reconheçam a urgência e atribuam maior espaço curricular a uma iniciação moral e política dos alunos da Educação Básica, perfazendo

assim, o ideal de educação e cidadania previsto a partir da LDB.

Não obstante já termos considerado anteriormente a filosofia política de Rousseau como uma proposta inspirativa para que cidadania possa transitar entre a cultura local e a cultura global, todavia, faz-se necessário retomar brevemente sobre a validade da respectiva filosofia para os dias atuais na perspectiva de literatura clássica. Para tanto, tomaremos como referência o romance *Emílio ou Da Educação*; pelo qual também será estabelecida uma ponte com os objetivos da LDB e dos PCNs. Finalmente, porém, à guisa de uma conclusão, estabeleceremos possíveis pontes conceituais, atenuando assim, as supostas distâncias entre o objetivo de *Emílio* e a escola pública.

4.1 *Emílio ou Da Educação para os dias atuais*

Para além de considerarmos a significativa distância na linha do tempo, entre o contexto iluminista do século XVIII e a nossa era como um dos motivos para pressuposições e desconfiças em relação à aplicação de tais teorias à contemporaneidade; convém considerar também, o contraponto peculiar que identifica, e, por conseguinte, caracteriza a nossa época. Vivemos na era da complexidade e da fluidez dos conceitos, isto é, há uma crescente desconstrução da identidade moderna em termos econômicos, políticos e científicos. Já no final do século XX, autores como Rouanet (1987, p. 21), por exemplo, já comentava sobre o legado do período moderno, afirmando que tal época: “[...] se baseava em ‘grandes narrativas’ como o discurso iluminista da emancipação pela revolução ou pelo saber [...]”.

Na contramão da perspectiva moderna, falando sobre o posicionamento teórico da sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, o teórico cultural e sociólogo Stuart Hall (2006, p. 8), propõe a seguinte ideia sobre os dias atuais: “Este livro é escrito a partir de uma posição basicamente simpática à afirmação de que as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”. Compreendemos então, a partir dessas asseverações, que não cabe nos nossos dias nenhuma forma de ideia que não seja compatível com uma realidade específica. Neste aspecto, é possível inferir que o conceito de natureza humana se torna inadequado, dado que a sua abrangência se enquadra como uma das grandes narrativas do século XVIII.

Na defesa desse aspecto, podemos acrescentar ainda, que o declínio da identidade moderna ocorre no plano específico da subjetividade humana, ampliando, por conseguinte, a distância entre a modernidade e o mundo atual; este, marcado pelos efeitos da globalização, isto é, pelas incertezas conceituais que caracterizam essa época. Deste modo Hall (2006, p. 9),

esclarece que:

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.

Com efeito, quando levamos em consideração a indelével marca do tempo, a primeira reação é a de questionar a pertinência do pensamento *rousseauiano* e descartar qualquer esforço de relacioná-lo com o atual contexto, uma vez que seria possível a contraposição, diante das possíveis afirmações, que se trata de uma filosofia cada vez mais obsoleta no que tange às complexidades do mundo globalizado. Tal argumentação, se sustentaria, sobretudo, quando observada área da educação das crianças, adolescentes e jovens, envolvendo a escola pública e a sociedade nos aspectos mais amplos. Portanto, como Rousseau se situa, historicamente, no conjunto das teorias modernas, nessa perspectiva, ele estaria ultrapassado para a contemporaneidade.

Entretanto, podemos inferir também, que o critério histórico e a percepção das diluições dos conceitos modernos não são suficientes ou determinantes para excluir qualquer possibilidade de interlocução com ideias, cuja consistência, influenciou os rumos da história quando da constituição do sujeito moderno.

Tal ocorre com o pensamento *rousseauiano* no que tange aos ideais educacionais e políticos. Sob este aspecto, se a globalização é, na perspectiva de Hall (2006), um processo de fragmentação das identidades modernas, por conseguinte, este mesmo processo impõe necessariamente, a modernidade como objeto alvo de sua criticidade. Ora, por um lado, esse processo torna a modernidade presente na arena das discussões, como um campo passível de análises, diálogos e interações com os dias atuais, sugerindo, uma releitura de tais narrativas – ou obras –, sobretudo, as de cunho educacional, moral e político.

Se considerarmos que a proposta metódica do mundo de Hall (2006) é condizente com a teoria da complexidade proposta por Morin (2008); segue-se que tal convergência, subtende uma teia de infinitas relações teóricas e proposicionais, não apenas entre os objetos do presente. Isto é, constatamos que devido ao rigor crítico e autocrítico da complexidade, os objetos do passado são reaproximados ao contexto atual, com a possibilidade de serem reatualizados ou quiçá, serem definitivamente rechaçados pelo presente.

Nesse sentido, Rousseau como um dos maiores representantes do pensamento moderno, não obstante ter produzido seus escritos no contexto do século XVIII, se faz presente e pertinente na arena dos debates atuais; ainda que consideremos o século XXI como um contexto de diluição das referências que aparentemente constituem não mais o sujeito autônomo, mas, um objeto à mercê das influências das paixões individualistas e narcisista da cultura midiática.

No que tange às fragmentações do mundo globalizado, marcado pelas efemeridades, fluidez e descentramentos do sujeito; a trajetória da formação do ser moral e político, convergentes na personagem protagonista do *Emílio*, condiciona que esta obra se apresente como elemento norteador a orientar o ser humano desde o nascimento até a vida adulta. Tal condicionamento situa-se na esfera da contemporaneidade onde a velocidade das informações acaba, de certo modo, por desorientar o indivíduo, tirando-lhe o *status* de sujeito para torná-lo, sobretudo, um objeto à mercê do amor próprio. Tal como já foi observado anteriormente, Emílio fora educado para interagir na sociedade sem, contudo, abrir mão das referências naturais mediatizadas pela consciência.

Os fatores psíquico-naturais – perfectibilidade e imaginação – a despeito dos riscos e incertezas de suas forças primordiais, deram ao Emílio, a capacidade de se adequar às constantes transformações da vida em sociedade. Já o amor de si e a piedade, ofereceram-lhe as condições adequadas de sensibilidade moderadora para que o mesmo agisse de forma razoável, com sabedoria e determinação moral. Todavia, a confluência de tais aspectos, não tornaram Emílio artificial e tampouco indiferente diante das transformações sociais úteis e verdadeiramente necessárias à sua felicidade.

De acordo com Rousseau (2004), Emílio foi educado para aprender a sofrer nas mais diversas contingências da vida; deste modo, poderia passar pelas fases difíceis com maior resiliência, e, ainda, fora preparado para viver em qualquer sociedade ou época. Sobre esta aptidão, Dozol (2006, p. 58) faz uma narrativa deste preparo:

Antes de casar-se com Sofia, Emílio fará uma longa viagem. Desta experiência deverão resultar os conhecimentos relativos às matérias de governo, aos costumes públicos e às máximas do Estado. Para o país que em que escolher morar com Sofia e constituir família, trará uma moral interior versátil e cosmopolita, pronto a mudar, em caso de divergências entre moral interior e as leis de um determinado país.

Nesse sentido, por se tratar de uma personagem fictícia e verossimilhante; compreendemos que Emílio se apresenta como referência forte no que tange à inspiração em matéria de sabedoria para a vida, felicidade sofrimento e morte.

Ora, a ideia de natureza como parâmetro moral é oportuna³⁷ a época atual, pois, acreditamos na seguinte estrutura: ainda que o Emílio passasse por um processo de descentramento; este seria ocasional e sem profundidade. Nesse sentido, tal processo não ocasionaria uma ruptura com o direcionamento moral impresso na interioridade.

Portanto, perspectivada nessa dimensão, a consciência moral não abandona o ser humano, tal como um preceptor a nos acompanhar. Isto significa dizer que essa consciência não desfaz as amarras de suas normas morais, tampouco retira a voz que ressoa no íntimo do coração humano. É o que sugere Rousseau (2004, p. 468), ao relatar sobre as possíveis divergências entre Emílio e o seu preceptor aludindo a um conflito de ordem interior entre o amor de si e o amor próprio, ele diz: “Tal como Ulisses, perturbado pelo canto das sereias, gritava aos que o levavam que o desacorrentassem, seduzido pelos atrativos dos prazeres, quererás romper os laços que te incomodam [mas eu] provocarei o teu ódio”.

Assim, a teoria educacional de Emílio, serviria como um elemento aditivo na proteção da liberdade a partir da subjetividade humana. Ora, é preciso considerar que uma vez preso aos ditames da natureza, Emílio seria livre para discernir e escolher entre a voz da natureza e os inevitáveis apelos que pervertem as paixões e se destinam tão-somente à cultura do espetáculo e do consumo excessivo, ambos provenientes e ao mesmo tempo convenientes ao amor próprio.

Para Rousseau (2004), a liberdade política começa pela subjetividade livre das paixões corrompidas por meio das quais o indivíduo é facilmente manipulado. A respectiva liberdade implica, necessariamente, a constituição de um sujeito centrado nas normas da natureza, isto é, um contraponto ao descentramento do sujeito. Portanto, num aspecto prático da existência, a proposta educacional concebida no século XVIII para o Emílio; tendo como parâmetro o princípio da natureza, reverbera de modo pertinente e indelével aos homens do século XXI.

Outro importante fator também se revela a favor do *Emílio* como uma proposta educacional de referência para os dias atuais, isto é, o respectivo romance se enquadra na categoria das obras clássicas. Entretanto, tal classificação não se dá por meio da mera

³⁷ Tal compatibilidade se dá de modo paradoxal, ou seja, as motivações morais da natureza seriam um contraponto às gamas de estímulos desnecessários, sobretudo, aqueles que somente fortalecem o *amor próprio*, favorecendo, assim, o direcionamento das paixões de cada indivíduo. Há cerca de 300 anos, num contexto bem menos acelerado de informações, tais estímulos já haviam sido identificados por Rousseau. Não há diferença estrutural entre o “luxo” criticado a partir do *Primeiro Discurso* e o “luxo ostentação” narcisicamente exibido na grande mídia e na internet. Em ambas as experiências, os luxos decorrem do mesmo processo em que, a imaginação age sobre o *amor de si*, transformando-o em *amor próprio*. Tal sentimento, desperta o senso de comparação, os desejos, a vaidade, e, por fim, a concorrência pela exclusividade. De acordo com este prisma, a desigualdade civil tem suas raízes na subjetividade de cada um.

preferência de seus estudiosos situados nos campos da Educação ou da própria Filosofia; mas pelo fato de a obra apresentar critérios empíricos que dão condições para classificá-la como obra clássica.

Dalbosco (2011), afirma que o *Emílio ou Da educação* é um clássico da Literatura e da Filosofia por apresentar em seu enredo a capacidade de sensibilizar e estimular em qualquer indivíduo – independe da condição social, cor, sexo ou nacionalidade –, levando esse leitor a perceber-se na trajetória educacional de Emílio. Podemos inferir, portanto, que *clássico* é toda obra considerada universal e que perdura ao longo do tempo. Nesse sentido, a personagem Emílio é um espelho, um ideal, uma crítica e ao mesmo tempo uma metáfora aberta de todos nós. Isto significa dizer que a obra do filósofo genebrino é um romance que desperta diversas reações – contra ou a favor, reflexivas e autocríticas –, de modo que é impossível ao leitor perspicaz adotar uma postura de indiferença no que se refere ao conteúdo da obra. Tal como afirma o crítico Calvino (2007, p. 13) a respeito de Rousseau e suas obras:

Mas um clássico pode estabelecer uma relação igualmente forte de oposição, de antítese. Tudo aquilo que Jean-Jacques Rousseau pensa e faz me agrada, mas tudo me inspira um irresistível desejo de contradizê-lo, de criticá-lo, de brigar com ele. Aí pesa a sua antipatia particular num plano temperamental, mas por isso seria melhor que o deixasse de lado; contudo não posso deixar de incluí-lo entre os meus autores. Direi, portanto: O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.

Além do poder de despertar e sensibilizar a disposição crítica e autocrítica dos leitores e estudiosos, o *Emílio* possui ainda um caráter inesgotável, ou seja, segundo Dalbosco (2011, p. 14), essa obra possui um “[...] poder de mostrar ao leitor um novo conteúdo a cada leitura feita e, com isto conter, seu interior, possíveis soluções para novos problemas. É nesse sentido que a releitura de um clássico sempre carrega ares de uma novidade”.

Sob este prisma, o *Emílio* passa a figurar no rol das leituras necessárias à formação do senso crítico do cidadão de qualquer lugar e em qualquer época. De acordo com esta compreensão, predomina no leitor a impressão de que Jean-Jacques Rousseau, filósofo e autor do século XVIII, embora tenha escrito há 300 anos; escreveu sobre temáticas pertinentes à atualidade, ou seja, são palavras, frases e questões de sentidos facilmente aplicáveis à realidade do sujeito contemporâneo; esse homem do século XXI.

Nisto compreendemos que o *Emílio*, enquanto um romance filosófico e pedagógico, não apresenta em seu conjunto uma perspectiva doutrinária com pretensões de uma verdade universal, antes um problema universal. Para Dalbosco (2011), em qualquer época ou lugar, temáticas como a educação, a moral, e a política – sempre se apresentarão

como problemas de soluções indefinidas, atribuindo ao romance *Emílio* um caráter *aporético*³⁸. Sobre a educação das crianças Rousseau (2004, p. 9) afirma:

Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo.

Tais elucidações sobre a educação conferem, portanto, uma abertura às novas possibilidades de experiências a cada releitura desse e de outros temas que compõem a respectiva obra. Com isto, somos levados à compreensão de que, apesar da diferença entre os gêneros literários, o *Emílio* se aproxima do importante critério da universalidade estabelecido na *Poética*³⁹ de Aristóteles (384-322 a. C.).

Segundo esse critério de universalidade, Aristóteles considera a poesia semelhante à Filosofia, uma vez que ambas encerram suas narrativas apenas no âmbito da verossimilhança, preservando, assim, as forças criativas e reflexivas. Essa relação expressiva nos remete, por extensão, à narrativa do rei Psamiménite, no ensaio *O Narrador* a qual segundo Benjamin (1994, p. 204), ela se encerra, porém, sem negar outras possibilidades de experiência final,

Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso essa narrativa do antigo Egito ainda é capaz depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas.

De acordo com a afirmação de Benjamin (1994), uma obra do passado só se torna obsoleta quando deixa de provocar a expansão do pensamento reflexivo. Se isso tem validade para a narrativa milenar de Heródoto, tanto mais valerá para o *Emílio* escrito no século XVIII. Com base nessa noção, destaca-se no nosso século, a pertinência do *Emílio ou da educação*, para efeito de estudo e pesquisa nos campos da moral, da política e da educação por se enquadrar nos critérios que identificam um conteúdo clássico e universal, ou seja, a abertura para constantes reverberações.

³⁸ De *aporia* que significa literalmente ‘sem caminho’ ou ‘caminho sem saída’, daí decorre ‘dificuldades’. Em sentido figurado, *aporia* é entendida quase sempre como uma proposição sem saída lógica, como uma dificuldade lógica insuperável. A *aporia* poderia ser também denominada – e de fato assim o foi – antinomia ou paradoxo. (MORA, 2004).

³⁹ “Pelas precedentes considerações se manifesta que não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade [...]. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular”. (ARISTÓTELES, 1973, p. 450).

A proposta temática que abordaremos no próximo tópico – a despeito de se considerar uma crítica – é antes, a previsão dialógica com a perspectiva educacional concebida a partir do ideário *rousseauuniano* de pensamento. Deste modo, não se assenta de forma exclusiva a desconstrução do ideal de educação e o exercício da cidadania previsto na LDB quando da formação dos alunos do Ensino Fundamental. Portanto, ao discorrermos sobre Rousseau e as bases legais da educação, poderemos, dadas as contingências desta investigação, estabelecermos discursos convergentes e/ou divergentes entre a proposta educacional a partir da LDB comparada ao bojo do pensamento *rousseauuniano*.

Nessa perspectiva Elias (2000, p.16), afirma: “Revendo Rousseau hoje, sentimo-nos reconstruindo a educação, na procura de caminhos para minimizar as injustiças econômicas e sociais – geradas fora da escola, mas que nela se refletem e expressam”. Vale considerar, entretanto, que a importância neste percurso é, principalmente, a reabertura do diálogo com um dos maiores pensadores sobre as questões que envolvem o homem e suas diligências, e, que em última instância trata, sobretudo, da felicidade humana.

4.2 Rousseau e as bases legais acerca da cidadania

Conforme observamos nos capítulos anteriores, a cidadania sob o olhar de Jean-Jacques Rousseau, demanda, dentre outros aspectos, um processo educacional voltado para a experiência moral e política com objetivo ao pleno exercício dos direitos e deveres de cada indivíduo pertencente à urbe – o cidadão. Tal perspectiva é prevista não apenas no *Contrato Social*, mas em todo o conjunto de sua obra. Segundo Dozol (2006, p. 77), no que tange às responsabilidades do indivíduo, podemos discernir que:

Seria importante perceber o quanto Rousseau, em toda a sua obra, clama pela responsabilidade do homem frente à sua felicidade individual e, sobretudo, social. Esta é aliás, uma característica “ilustrada” que, no autor, passa pela crença na possibilidade de realizar um ideal ético ou moral de convivência social [...] Rousseau nos apresenta um autêntico projeto de cidadania, para qual concorrem a política, a moral e a educação.

De acordo com estas afirmações, o modo pelo qual se aproximam e pelo qual se inserem – na menor das hipóteses – algumas das ideias *rousseauunianas* sobre a educação na escola pública municipal, especificamente no âmbito de gestão do Ensino Fundamental da Educação Básica, podem ser identificadas quando a LDB propõe “[...] a formação básica do cidadão” descrita no Artigo 32 incisos II, III, IV. (BRASIL, 1996). Ora, a expressão *formação*

básica do cidadão implica, por extensão, uma educação de base ético-moral como forma de iniciação política tendo em vista atitudes de ‘tolerância’ e ‘solidariedade’ por parte do aluno. Considerando que a formação da cidadania tanto em Rousseau quanto na LDB converge necessariamente numa educação moral.

É precisamente com base na expressão *formação básica do cidadão*, que podemos identificar que tais disposições registradas nos incisos do mesmo artigo, correspondem indiscutivelmente com os pressupostos educacionais, morais e políticos. Corroborando com esta tríplice relação entre a moral, a educação e a política; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 7-8), também delineiam as capacidades objetivadas e projetadas para o aluno matriculado no Ensino Fundamental, quais sejam:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito.

Para além da participação integral do indivíduo à coletividade, a LDB propõe, ainda, a formação da cidadania no final do Ensino Básico, conforme estabelecido no Art. 35. Inc. III que especifica a seguinte orientação: “O aprimoramento do educando como uma pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996).

Dentro dessa abordagem de base legal, e, de acordo com tais especificações que resultam na formação do caráter de cidadania, podemos entender, num primeiro momento, que esta formação apresenta menor relação com a ideia de inclusão econômica, relação trabalhista ou de consumo do que com um sentimento de zelo e cuidado pelo *outro* e também pelos principais âmbitos da experiência coletiva. Segue-se, portanto, que o sentimento de repúdio às injustiças, o respeito e o cuidado para com *outro*, com a rua, o bairro, a cidade e ao próprio país a que pertence o cidadão, ganham relevância no plano da lei.

Nessa perspectiva, espera-se que o aluno seja capaz de participar coletivamente, exercendo os direitos e deveres, bem como relacionar-se com as pessoas no sentido de superar possíveis conflitos que demandam o direito e a prática da justiça. Nos termos do código, espera-se que o aluno da Educação Básica seja capaz de se relacionar com o espaço público preservando ao máximo a integridade do ambiente do qual participa e onde vivencia suas experiências. Isto é, espera-se que esse cidadão em formação, seja capaz de demonstrar autonomia, preservando sobretudo, sua capacidade de sentir e de perceber a realidade tal

como ela é, ainda que seja por aproximação do real.

Deste modo, consideramos que tanto Rousseau quanto a LDB e os PCNs, convergem no mesmo entendimento de que a moral e a política podem servir de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Ou seja, conforme fica estabelecido na referida diretriz, “[...] mesmo reconhecendo tratar-se de uma questão polêmica, a resposta dada por estes Parâmetros Curriculares Nacionais é afirmativa: cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos”. (BRASIL, 1997, p. 73). Vale ressaltar, porém, que o Ministério da Educação e Cultura – doravante MEC – teve como propósito, indicar e consolidar a partir dos Parâmetros Curriculares, metas de qualidade que auxiliassem o discente ingresso na Educação Básica a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo dentro da macro organização educacional.

Observamos também que os PCNs elegem e empregam o termo *Ética* no texto da diretriz, como referência de educação moral do aluno. Ora, nesse aspecto, percebemos que para evitar interpretações que, porventura possam fomentar o dogmatismo moral; o termo *Ética* é empregado como referência de educação moral do aluno, suscitando assim, a reflexão acerca desse padrão de autonomia na coletividade. Identificamos que nos PCNs (BRASIL, 2001, p. 69), “[...] Batizou-se o tema de *Ética*, embora frequentemente se assumia, aqui, a sinonímia entre as palavras *ética* e *moral* e se empregue a expressão clássica na área de educação de ‘educação moral’, [estabelecendo] hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade”.

Portanto, ao estabelecer a palavra *Ética*, compreendemos que os PCNs estão abordando sobre a educação moral e política. De acordo com esta ideia, Rousseau (2004), sanciona que a obra *Emílio* para além de ser um romance, trata-se também, de uma teoria educacional tanto quanto é uma teoria moral e política. Para o mestre genebrino, “[...] é preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pelas sociedades; quem quiser tratar separadamente a política da moral nada entenderá de nenhuma das duas”. (ROUSSEAU, 2004, p. 325).

Abre-se finalmente o campo para o estabelecimento da relação dialógica entre Rousseau e a LDB a partir dos objetivos elencados quanto à formação do cidadão, e, observadas as bases legais – educacionais – brasileiras, pois formar o cidadão implica uma educação moral e política condizentes com tal objetivo. Assim, não é possível formar o cidadão dissociado das condições de experiência moral e política, pois, esse cidadão precisa, sobretudo, posicionar-se criticamente e de forma responsável para a construção e fortalecimento da coletividade.

Ora, conforme preceitua a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2016a), entendemos que a relação entre moral e política não é arbitrária. Isso significa dizer que ainda que não sejam todos os valores morais, pelo menos, muitos deles, dentro da ordem civil, incidem nas prerrogativas das leis, isto é, nos motivos pelos quais são criadas e idealizadas para que sejam obedecidas. Ora, o melhor exemplo de um valor moral e político é a liberdade. Seu aspecto moral se configura quando identifica a dignidade humana, ou seja, o homem é livre. Já o aspecto político identifica-se quando é assegurado em lei o direito a esta liberdade, conforme o texto da referida Constituição.

A despeito de Rousseau, a LDB e os PCNs convergirem no mesmo objetivo de educar para cidadania, outro problema se impõe, agora, no tocante a possibilidade de se estabelecer algum diálogo envolvendo Rousseau e a escola pública. Portanto, no próximo tópico faremos uma abordagem sobre os aspectos relacionáveis entre o pensamento *rousseauiano* com a escola atual, visto que no *Emílio*, Rousseau descarta a educação do seu aluno hipotético nos colégios públicos de sua época.

4.3 Rousseau e a escola pública

Faz-se necessário destacar, que um dos questionamentos mais comuns entre os pesquisadores da filosofia de Rousseau, sobretudo, no que se refere ao *Emílio ou Da Educação* é identificar e constituir a possível conexão entre a teoria educacional exposta no respectivo romance e a ideia de educação pública. Educação configurada no século XXI a partir de aspectos relevantes e que não podem ser suprimidos; como a presença indelével das tecnologias digitais e das demandas no campo da comunicação virtual que fazem parte do cotidiano da escola básica – abordagem que retomaremos no próximo tópico. Assim, tal questionamento se baseia no seguinte excerto do *Emílio*, no qual Rousseau (2004, p. 13) afirma que:

A instituição pública já não existe, e não pode existir, já que onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. Sei muito bem a razão disso, mas não quero dizê-las; ela nada traz ao meu assunto. Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só servem para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada se não a si mesmos.

É possível inferir que nesse excerto, Rousseau (2004), expressa uma constatação acidental daquilo que entendia ser o conceito de escola – ou educação – pública; e que estas não estavam aptas para a formação do cidadão, mas, apenas reproduzir os vícios estabelecidos sobre as paixões naturais. Na esteira do pensamento de Rousseau, Almeida-Júnior (2009, p. 74), especifica que: “[...] os colégios não são considerados por Rousseau como instituições públicas, uma vez que apenas reproduzem os preconceitos já arraigados”.

Se considerarmos, pois, as características dos colégios no século XVIII, notaremos que segundo Ariès (2014), a maioria das escolas daquele século não fazia distinção de idades dos alunos; então, era bastante comum alunos entre 10 e 25 anos de idade estudarem juntos, ocupando a mesma sala de aula e aprendendo as mesmas lições. Isto é, os critérios como faixa etária, idade-série, distorção e repetência não eram sequer instituídos. Tal indiferença com as faixas etárias demarcava a persistência de um legado comum no período medieval no qual, de acordo com o padrão dos costumes desta época, não se dava importância às diferenças etárias.

Entendemos que essa característica relevante atribuída à escola pública, se aproxima da criticidade literária da mesma época quando Rousseau (1994, p. 487), por meio do romance *A Nova Heloísa*, destaca o discurso da personagem Saint Preux, onde este questiona a educação de sua época fazendo a seguinte indagação: “[...] que acontece com uma educação iniciada desde o berço e sempre segundo uma mesma fórmula, sem levar em consideração a prodigiosa diversidade dos espíritos?”. Compreende-se que uma vez estudando junto com os adultos, as crianças, os adolescentes e os jovens não desenvolviam seus talentos peculiares em função da precocidade da vida adulta.

Outra característica que julgamos proeminente das escolas nesse período era o rigor disciplinar. A princípio, o conjunto disciplinar visava, principalmente, o estabelecimento da ordem e objetivava também, sobressair e manter a autoridade do mestre responsável pelas lições. Porém, à medida em que se estruturavam as ideias absolutistas desde o século XVI, o controle dos colégios em parte do século XVIII, só aumentava o rigor com a aplicação de práticas disciplinares que envolviam desde a vigilância minuciosa e irrestrita da vida do principiante, também a delação e até episódios de violência – espancamentos –, associados a outras modalidades de castigos físicos infligidos ao aluno.

Ariès (2014) indica ainda uma característica inovadora neste período, ou seja, o ideal de formar crianças bem-educadas no intuito de destacar a identidade da aristocracia e da burguesia. Tal formato de educação proporcionou ao longo do tempo, traços comportamentais refinados nas crianças e segregou ainda mais a sociedade parisiense, acirrando os preconceitos

entre pobres e ricos. Essas características da educação, dadas suas variações, seriam suficientes para compreendermos a recusa de Rousseau (2004) aos colégios públicos franceses como algo excessivo à sua regra educacional.

Porém, o mesmo não se pode dizer, por exemplo, das escolas públicas da Polônia, cujo projeto, – ainda em fase de consolidação àquela época – tornaria a criança nascida naquele território um autêntico cidadão polonês dado seu caráter plenamente patriótico. Para Rousseau (1982, p. 36), “[...] aos vinte anos um polonês não deve ser outro homem; deve ser um polonês”. Ora, a julgar pelo objetivo que se queria alcançar em termos de capacitação integral do seu aluno hipotético, Rousseau certamente enviaria o seu discípulo fictício para estudar nas escolas públicas da Polônia, se aquela fosse a pátria de Emílio.

Na obra *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada* (1771) e, em consonância com o princípio das demais obras, o filósofo genebrino refere-se a uma educação voltada para a formação da cidadania – tal como observamos no plano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁰ vigente no século XXI – a partir do sentimento da identidade nacional em contraponto à educação pública europeia, sobretudo da França do século XVIII. Sobre essas considerações da educação pública na Polônia, Rousseau (1982, p. 36), estabelece:

A educação nacional só cabe aos homens livres; só eles têm uma existência comum e estão verdadeiramente ligados pela lei. Um francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo, são mais ou menos o mesmo homem: Ele sai do colégio já totalmente moldado pela licenciosidade, isto é, pela servidão.

Diante desta afirmação é possível perceber que Rousseau reconhece a importância da escola – ou da educação – pública; desde que esta eduque objetivando formar a cidadania verdadeiramente republicana; cidadania pautada no sentimento de amor à pátria. Portanto, podemos supor que para além do propósito de ter uma educação doméstica, Emílio não foi enviado para ser educado nos colégios franceses ou ingleses, não pelo fato de serem públicos, mas, porque estes formavam homens massificados e já policiados pelos costumes franceses.

⁴⁰ Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a *formação básica do cidadão*, mediante: I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDBEN 9.394 20/12/1996 - Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Sob este prisma, deduz-se que ao falar “a instituição pública já não existe [...]” Rousseau (2004, p. 13), está denunciando a falha dos colégios – de seu tempo –, cujo objetivo inerente às suas práticas educativas e ao seu propósito originário seria o de formar, na criança, o sentimento republicano. Ora, esta dedução é pertinente, pois como se sabe, uma das atribuições do Iluminismo era desfazer as representações estruturantes do absolutismo monárquico.

Neste sentido, podemos inferir que para Rousseau (2004), o conceito de educação pública não consistia apenas no acesso ou na gratuidade do ensino para todos, mas, também, no ideal pedagógico-curricular cujas práticas escolares iniciariam as crianças ao pensamento público. Nesse processo de educação, atitudes para sensibilizar, conscientizar e desenvolver a percepção e o senso de responsabilidade com o todo das relações sociais estariam elencadas no primeiro plano da formação escolar, qual seja: a formação básica do cidadão.

Retomando a educação de Emílio, lembramos que esta visava a afirmação da sua individualidade em conexão com o todo social, contudo, para que isso se concretizasse, foi necessário que Emílio passasse por um processo de construção de novas forças que o capacitariam à percepção de ‘como viver’ numa sociedade onde aspectos como a vida, a liberdade, o sofrimento, e, por fim a felicidade, deveriam ser compartilhados. Baseado nisto, as instituições públicas de modo geral, e, sobretudo, as educacionais, deveriam sensibilizar a observação de direitos e deveres como pleno exercício moral e político do cidadão. Deste modo Rousseau (1983, p. 57), afirmou:

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortifica-la; substituir a existência física e independente, que todos recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outras que sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem o socorro alheio.

Em linhas gerais, a respectiva crítica *rousseauuniana* indica que pode haver educação pública para fins particulares, bem como educações particulares para fins públicos condizentes com seu projeto político, ou seja, a vontade geral. A educação de Emílio foi particular no sentido exato do termo – uma educação doméstica –. Porém, numa acepção mais ampla, o objetivo central dessa educação, consistia em prepará-lo para viver com a máxima autonomia e alteridade perante a confrontação com o todo social corrompido, de sua época.

Nesse enfoque, Rousseau (2004, p. 470) especifica que “Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade deve cumprir seus deveres. Feito para viver com os homens, deve conhecê-los”. Nisto compreendemos que embora, a educação fosse de caráter doméstico, a mesma possuía objetivos relacionados com a coisa pública. Este objetivo coincide com o ideal de uma educação para o exercício da cidadania, por essa razão Rousseau (2004, p. 259) afirma que “[...] assim, se formam aos poucos na mente de uma criança a ideias das relações sociais, antes até que ela possa ser realmente um membro ativo na sociedade”.

A despeito de Emílio ter sido separado do meio social, incluindo neste processo de separação a sua própria família, Rousseau, entretanto, viu no modelo de educação doméstica romana, a inspiração de forjar na alma de uma criança, os costumes pertinentes à cidadania republicana. Segundo Almeida-Júnior (2009, p.76), discorrendo sobre o pensamento *rousseauiano* no que tange à formação republicana, assegura que “Roma, portanto, é exemplo que tem maior relevância, pois reforça a tese de que é importante forjar cidadãos. O milagre romano foi exatamente esse: forjar cidadãos dentro das casas, no seio das famílias, sob a autoridade do pai”.

Quando abordamos a temática da educação pública, precisamos lembrar que historicamente, para que uma república tivesse êxito em seus diversos segmentos, dependeria não apenas de sua força de lei, mas, deveria também, contar com um processo educativo voltado para a sensibilidade quando observadas as demandas e os deveres de um cidadão.

Mais do que um sistema político coercitivo, Rousseau (2004), aspirava, a formação de uma consciência inspiradora que efetivasse a ação moral e política, as quais deveriam corresponder em termos essenciais ao exercício da cidadania. Assim, tal consciência seria eficaz não somente para criar as leis, mas, igualmente, para pô-las em prática livremente. É o que sugere o filósofo quando por meio da religião natural⁴¹ objetivou capacitar Emílio a agir moralmente, tão-somente sob a autoridade de sua consciência. No excerto abaixo, temos a mais elevada demonstração da verdadeira autonomia de um cidadão segundo Rousseau

⁴¹ Os pressupostos calvinistas e católicos de Rousseau se desdobraram para o *Deísmo*, ou seja, a concepção de um Deus cuja ação direta se deu apenas na criação e depois disto passa a se manifestar naturalmente na interioridade humana. Daí se perceber a importância da consciência como um elemento natural e legislador pessoal de conduta e de discernimento ético e moral. Segundo Mora (2004, p. 2422) o inglês George Fox (1624-1691) considerado o fundador do *deísmo* pregava que: “[...] todos os homens devem guiar-se apenas pela ‘luz interior’ (*inner light*) e afastar-se de todo dogma e de toda igreja”. Outras doutrinas *deístas* que se chocavam com as pretensiosas intermediações eclesiais entre Deus e o homem, era a de que o homem poderia vencer o seu pecado por si mesmo; e ainda a ideia de que religiosidade era um assunto pessoal. Com base nisto, a consciência se constituía numa faculdade equivalente à presença de Deus na interioridade humana, e, por extensão, às leis e ao Estado uma expressão da vontade divina e natural.

(2004, p. 450):

Quando chegarmos a isso, que nova autoridade conseguimos sobre o nosso aluno! Quantos novos meios de falar ao coração! Só então ele encontra um real interesse em ser bom, em fazer o bem longe dos olhares dos homens e ser forçado pelas leis, em ser justo sozinho, perante Deus, em cumprir seu dever, mesmo à custa de sua vida [...].

Nessa abordagem, ratificamos que para Rousseau (2004), a ideia de escola pública não é em si uma barreira à formação da cidadania; talvez não o seja também, a educação doméstica ou particular. Acreditamos, pois, que o todo contingencial no Emílio não é em primeiro plano a escola pública ou particular, mas, o objetivo da educação, isto é, formar o homem natural como condição ideal de uma cidadania livre e autônoma. Ou seja, a formação do homem republicano.

Destacamos então que entre as considerações sobre a escola pública na perspectiva de Rousseau e a LDB, no que tange à formação do cidadão como finalidade da educação básica, estabelece-se uma ponte entre o filósofo genebrino do século XVIII e as questões relativas à escola pública no século XXI. Compreendemos que ao mudarmos o olhar do fator tempo e perspectivarmos no cerne do pensamento *rousseauiano*, tal mudança, propiciará uma relação de proximidade que viabilizará o diálogo-crítico-reflexivo entre ambos, no objetivo de formar para a cidadania, não obstante a lacuna de 300 anos.

Nesse enfoque, no próximo tópico, conforme o percurso metodológico proposto quando da elaboração da pesquisa, e, com vistas a alcançarmos o objetivo geral, faremos a análise sobre os possíveis obstáculos que dificultam a formação da cidadania tal como prescreve a LDB. Dado a importância do estudo sobre o ideal de cidadania e educação tal como está proposto na lei, e, adotando essa relação como objeto de pesquisa buscamos responder ao questionamento sobre que fatores se impõem e dificultam à educação pública a partir das bases legais para que tal objetivo seja alcançado? Segue-se, portanto, o primeiro enfoque desta análise, considerando que a respectiva abordagem tem como ponto de partida as bases legais da educação nacional com reflexos em cada unidade de ensino.

4.4 Cidadania, transversalidade e contingências

Entende-se que a cidadania, objetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Art.2º, Art. 36. Inciso I), implica a aquisição e consolidação de conhecimentos relacionados aos direitos sociais, civis e políticos, cujo conteúdo normativo

recomenda também, para além da sistematização das informações, o exercício ético-moral e político como evidência desse aprendizado (BRASIL, 1996). Se considerarmos que o aluno Emílio fora envolvido num longo processo de formação moral e política tendo em vista as condições de se tornar até mesmo um cidadão do mundo – cosmopolita – conforme afirmou Dozol (2006) podemos inferir que a educação dos alunos do século XXI, matriculados no Ensino Fundamental, deveria contar, portanto, com maior amparo curricular no que se refere ao estudo de temas referentes à moral e à ética.

Na LDB, além do Artigo 32 já mencionado, o Artigo 35 e os incisos I, II, III, também prescreve a formação da cidadania ao final do Ensino Médio. Sendo esta a última etapa da Educação Básica, fica estabelecido que os 03 anos destinados ao Ensino Médio tenham a finalidade de consolidar, aprofundar e aprimorar “[...] o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética” (BRASIL, 1996), até que o mesmo possa desenvolver o conhecimento e o “pensamento crítico”. Diante de tamanho desafio e ênfase textual, questionamos se no Ensino Fundamental o conteúdo de essencialidade ética não deveria constituir-se como um dos componentes curriculares no intuito de promover, para o aluno, experiências mais significativas relacionadas com os problemas de cunho moral, objetivando sensibilizá-los a se perceberem como parte do todo social.

Na busca por uma educação comprometida com a cidadania, os PCNs (BRASIL, 2001, p. 22-23) também estabelecem princípios éticos e constitucionais para engendrar a educação escolar, quais sejam: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social. Assim, as bases legais da educação são coerentes ao colocar esses princípios como norteadores educacionais. Como podemos observar, tais princípios ético-morais são decisivos para a formação da consciência republicana.

Contudo, percebemos uma desproporcionalidade prática entre o que está prescrito da LDB e as orientações dos PCNs, no que diz respeito aos Temas Transversais. Precisamos destacar que a despeito da urgência social, as temáticas propostas no recorte da transversalidade, são relegadas a um plano secundário. Recorrentemente, os temas transversais aparecem de modo fluído e dissipado entre os conteúdos das disciplinas consideradas mais relevantes – Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências –. Acrescentamos que muitas vezes esses temas são suprimidos ou esquecidos, dadas as precariedades funcionais da escola pública na garantia da oferta de docentes aptos a atuarem com tais transversalidades, e, também, as exigências de rendimento do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Diante deste quadro de possibilidades e incongruências, é possível inferir que as bases legais – criadas com o intuito de orientar e consolidar uma educação integral de qualidade –, tornam imprecisas tanto as interpretações sobre o ensino, quanto a aplicação das práticas formativas da escola pública quando se trata de formar para a cidadania. Consideramos assim, que essa ‘imprecisão’, no tocante à interpretação das bases legais se dá uma vez que a Ética, por exemplo, não se constitui como componente curricular. Ou seja, na Educação Básica, a Ética se limita a apenas um dos elementos dos temas transversais a ser trabalhado de modo subjacente aos conteúdos abordados em sala de aula.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001), à exceção da tendência democrática – tendência vigente –, os modos anteriores pelos quais já foram tratados a Ética enquanto componente curricular na formação moral, podem ser elencados em 4 tendências, quais sejam:

- 1) Tendência Filosófica: o aluno estuda a ética nas perspectivas de vários filósofos objetivando a reflexão e a possibilidade de agir moralmente com base em tais sistemas filosóficos.
- 2) Tendência Cognitivista: a ação moral depende das reflexões abstratas de casos que demandam a resolução um problema ético pelo uso predominantemente do raciocínio lógico.
- 3) Tendência Afetivista: reflexões baseadas em problemas concretos geralmente ocorrido na vida dos alunos ou próximo dos mesmos.
- 4) Tendência Moralista: menos propensa a reflexão do aluno, pois o mesmo é desafiado a aceitar normas já previamente conceituadas como boas regras de condutas. Segundo os PCNs (BRASIL, 2001, p. 90) “No Brasil, a proposta de Educação Moral e Cívica seguiu esse modelo”.

Em outras palavras, em se tratando da transversalidade da Ética – ou educação moral – por exemplo, esta é justificada nos PCNs, mediante o prisma da escola ou tendência democrática⁴². Sobre a referida temática, faremos uma breve digressão, necessária à discussão. O texto sobre a escola democrática, enfatiza os problemas de relacionamentos entre alunos e ignora os problemas estruturais que comprometerão durante os 09 anos o

⁴² A ideia de democracia suscitada pelo texto já impõe por si só uma questão de cunho político e subjacente a esta, temos um problema ético e moral. O respectivo texto subentende que as escolas públicas municipais não configuram uma contradição entre o que se idealiza nos Parâmetros Curriculares e o que é a realidade escolar neste âmbito do Ensino Fundamental.

aprendizado e a formação moral desse aluno.

A expressão ‘democratizar as relações entre os membros da escola’; induz o aluno à compreensão equivocada de que a democracia e a igualdade de direitos e deveres se resumem à esfera disciplinar ou comportamental desses aprendizes no ambiente escolar; afinal, cada um e/ou todos podem participar de elaboração de regras. Certamente, tais regras jamais serão elaboradas no sentido de reivindicar melhorias pontuais ou ainda escolas com padrão máximo na qualidade de ensino.

Neste caso, inferimos que os gestores da escola básica, designados pela esfera superior para os ‘cargos de confiança’, direcionam o verdadeiro processo de politização para um mero processo autodisciplinar de exercício político de base insípida. Se por um lado, o ensino moral pela via da Educação Moral e Cívica – disciplina lecionada nos anos 70 e 80 – doutrina os alunos a reproduzirem determinado padrão de pensamento e comportamento.

Por outro lado, a Ética na tendência democrática, permite que os alunos se considerem seres livres e pensantes, quando na verdade, estes são induzidos a focar em outros problemas, geralmente superficiais no campo das relações, por vezes conflituosas. Dessa forma, essa tendência, permite aos alunos acreditarem que a precariedade na estrutura da escola pública na qual estão matriculados é uma questão dissociada de seus direitos. Direitos esses, que tais alunos nem sabem que possuem, como cidadãos.

Compreendemos que pouco adianta seguir uma “tendência democrática” da ética no Ensino Fundamental, se amiúde os gestores municipais – no que tange à UEB ‘Miguel Lins’ –, negam aos alunos os exemplos éticos, morais e políticos, a exemplo da negligência com as estruturas físicas da escola. Certamente, a experiência moral e política na construção da cidadania seria mais eficiente caso os alunos pudessem contar com uma escola que identificasse a partir de sua estrutura os verdadeiros alicerces de uma república democrática. Vejamos o que dizem os PCNs (BRASIL, 2001, p. 90-93) sobre a escola democrática:

Uma última tendência a ser destacada é a da escola democrática, que contrariamente às anteriores não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição. [...] Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula.

É sobremaneira contraditório que esses princípios éticos⁴³ – dada a sua importância na formação do caráter da cidadania –, sejam abordados de forma tão insípida na

⁴³ A dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social. (BRASIL, 2001, p. 22-23).

Educação Básica. Trabalhados assim, dificilmente, podem se tornar uma experiência significativa e sensibilizar os alunos, posto que tais princípios recaem apenas no plano das contingências das práticas de ensino.

Esta possibilidade é prevista quando, na introdução aos PCNs, se reconhece a distância entre o que é prescrito nos documentos legais e a realidade escolar tal como se vivencia. Em se tratando da escola básica e pública, nos mais diversos recantos do território brasileiro, esse distanciamento é uma questão aparentemente inequívoca e se aplica em qualquer situação compreendida entre a teoria e prática. Deste modo, os PCNs (BRASIL, 2001, p. 19) ratificam essa compreensão quando estabelece: “Sabe-se da distância entre as leis e a sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos”.

Com base nesta constatação, no tocante à compreensão e interpretação das leis, há de se esperar, portanto, que sendo os PCNs tão-somente orientações curriculares, maiores serão as chances de se constituir determinados distanciamentos entre dois domínios: a teoria que estabelece e fundamenta a transversalidade e a prática educativa que se propõe a aplicá-la em meio a efervescência e à precariedade da escola, e, por extensão, da sala de aula. Ora, se as leis são suscetíveis à inobservância e negligência dos cidadãos de modo geral, segue-se, portanto, que meras orientações, embora bem fundamentadas, também o sejam no ensino da Ética como transversalidade.

A despeito de ser uma orientação aos professores, o livro de Língua Portuguesa, *Jornada.port* destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, deixa transparecer no manual do professor⁴⁴ o modo como muitos educadores percebem o *locus* de importância curricular dos temas transversais. Ora, pelo menos em termos discursivos, os autores que compuseram o referido manual, manifestam no seu texto, o distanciamento subjetivo que ocorre entre a teoria, a ética transversal e a prática em sala de aula quando se trata de aplicar os temas transversais. De acordo com esta observação, podemos elencar o que os autores Delmanto e Carvalho (2012, p. 17, grifo nosso), propõem no manual do livro de Língua Portuguesa, *Jornada.port*:

Nesta coleção, partimos do princípio de que não basta ensinar os conteúdos de Língua materna, mas que é essencial fazê-lo associando-os às demais áreas do conhecimento e às questões que interferem na vida dos alunos e as quais eles deparam no dia a dia. É necessário superar a visão fragmentada do mundo e

⁴⁴ Organizados e distribuídos pelas editoras, o *Manual do Professor* consta de volumes anexos aos livros didáticos da Educação Básica e objetivam oferecer informações essenciais para o trabalho do docente conforme as normas, metas e as propostas pedagógicas e políticas especificadas no PPP.

transformar a sala de aula em um ambiente no qual se discutam as problemáticas sociais atuais e urgentes, as relações interpessoais e os valores que as norteiam. Para isso, *procuramos, sempre que possível*, apresentar temas e propor atividades que oferecessem oportunidade de explorar tanto a transversalidade como a interdisciplinaridade que as norteiam.

Ou seja, a importância dada aos temas vinculados à transversalidade, revela-se nas seguintes expressões: ‘*procuramos sempre que possível* propor atividades que promovam a experiência significativa aos alunos’; ratificando aquilo que identificamos anteriormente como orientação imprecisa. A afirmação acima pode ser justificada sob o discurso técnico de que o respectivo livro didático está destinado ao ensino da Língua Portuguesa e não necessariamente aos temas transversais, e, portanto, o livro dá a estes temas, o espaço que lhe cabe segundo o que sugere a própria ideia revelada na nomenclatura: *Temas Transversais*.

Olhando por este prisma, a compreensão de que tais temas são contemplados sob a perspectiva da contingência didática, obedece à metodologia inspirada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, em essência, não identifica a concepção dos autores que assinam o volume, nem mesmo da própria editora. Essa argumentação apresenta uma base lógica, uma vez que tal ideia expressa um consenso a respeito da transversalidade e do tratamento que essa área tem recebido. Podemos confirmar essa análise com base no que Oliveira (2011, p. 191), afirma acerca dos temas transversais:

A transversalidade se apresenta numa abordagem disciplinar do conhecimento escolar. As disciplinas são o eixo de desenvolvimento do desenho curricular, sendo atravessadas pelos temas sociais. Esses temas não são disciplinas e são introduzidos ‘sempre que a lógica disciplinar permitir’.

Neste sentido, entendemos que tal contingenciamento tem como causa primeira os próprios parâmetros curriculares. Levando em consideração que o professor do Ensino Fundamental tem a responsabilidade de criar situações que correspondam às necessidades específicas de cada aluno na construção do saber, pouco se deve esperar dos professores, se os mesmos não forem eficientes na abordagem da Ética, ou quiçá ignorarem esses temas em sala de aula, quer por negligência ou total desconhecimento. É preciso lembrar que as péssimas condições de trabalho comprometem a prática eficiente desses docentes quando da ministração dos componentes curriculares que já são de sua responsabilidade. Portanto, quando acrescido à jornada docente, o encargo para o ensino de temas éticos, tanto maior será o comprometimento da qualidade do trabalho docente.

Contudo, retomando à proposta pedagógica do manual de Delmanto e Carvalho (2012), podemos destacar que as autoras cumprem os critérios propostos nos Parâmetros

Curriculares Nacionais, ou seja, a presença da Ética existe, todavia, apenas como tema transversal. Concluímos então, que a transversalidade é, antes de tudo, uma exigência burocrática prevista nos parâmetros, mas, com uma aplicação insípida.

Ainda no respectivo compêndio, além do aspecto contingencial já identificado – metodológica e textualmente –, os temas transversais são apresentados recorrentemente com a epígrafe “Do texto para o cotidiano”. No exemplo abordado do livro de Língua Portuguesa, *Jornada.port*, são apresentadas oito unidades, sendo que cada unidade traz um tema específico.

Distribuídos dessa forma entre as diversas áreas dos saberes, os Temas Transversais estão propostos para serem ministrados por muitos educadores que não tiveram durante suas licenciaturas, como centralidade de conteúdo, como objetos de estudos, análises e pesquisas, o conhecimento sistematizado nos eixos da Moral, da Ética e da Política⁴⁵. Quadro comum de recorrentes equívocos na escola pública brasileira e que prescinde de relatos de experiência ou vivência, tais são os exemplos de docentes licenciados em História que amiúde, ministram aulas de Arte, Ensino Religioso etc. com vistas à complementação da carga horária.

Com isto, percebemos uma possibilidade de ‘arrumação’ mais conveniente à rotina escolar – em termos de despesas com a educação do que com a conveniência metodológica – pois, conforme já foi mencionado, suprime-se a necessidade de abertura de vagas em concursos públicos para os professores licenciados na área da Filosofia⁴⁶, por

⁴⁵ A referida observação parte da LDB Art. 61 parágrafo único inciso I que determina aos profissionais da educação básica “[...] a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais *de suas competências de trabalho*.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Logicamente, devido ao elevado teor especulativo da Ética, favorece que um professor que não tenha formação filosófica aborde o respectivo tema transversal. Porém, não se pode negar que a Ética em todas as suas formas de abordagens mantém estreita relação com a Filosofia. Considerando a história do pensamento ocidental, torna-se possível atribuir à Sócrates e Platão os primeiros questionamentos éticos-filosóficos acerca da educação advindas das narrativas poéticas de Homero e Hesíodo. Porém, a consubstanciação entre a Ética e a Filosofia, ambas convergindo na reflexão moral, é atribuída à Aristóteles. Segundo Valls (2008, p. 28-29) “Seus livros explicitamente sobre questões éticas são a *Ética a Eudemo* e a *Ética a Nicômaco*, mas ele escreveu também uma *Magma moral* e um pequeno tratado sobre virtude e vícios.” Comentando sobre a implicância entre ética e filosofia, Mora (2004, p. 932) chega a afirmar que “Aristóteles, ele não apenas fundou a ética como disciplina filosófica, como, além disso, estabeleceu maior parte dos problemas que depois ocuparam a atenção dos filósofos morais.” Depois de Aristóteles desdobra-se um legado histórico – escolas filosóficas como as dos Cínicos, Epicureus e Estóicos se ocupam de reflexões acerca da moral e da ética - consumando tradicionalmente a Ética como um dos objetos mais importantes da Filosofia. Sobre a relação Ética e Filosofia. (BRASIL, 2016b, p. 166).

⁴⁶ Não obstante os conteúdos de Ética e Cidadania terem sido suprimidos do eixo curricular – conforme Resolução Nº 03/2001 para se adequar aos Parâmetros Curriculares; o Município de São Luís do Maranhão incluiu em 2003, com base na Lei Municipal Nº 4153/2003, a Filosofia como um dos componentes curriculares do 4º ciclo das séries finais do Ensino Fundamental, podendo ser ministrada a partir do 3º ciclo. Tal decisão se deu por meio de estudos, de debates entre educadores, gestores e professores que reconheceram essa área de conhecimento como uma relevante via de contribuição para a formação acadêmica, e, sobretudo, cidadã do alunado do respectivo município.

exemplo. Curiosamente, podemos elencar ainda que de todas as tendências éticas mencionadas anteriormente, a “tendência democrática” (BRASIL, 2001, p. 90) é a única que não demanda maiores investimentos em insumos por parte do Governo Federal aos municípios, caso contrário “os gastos” com a educação só tenderiam a aumentar ainda mais.

Daí então deduzirmos que a redução da Ética ao plano da transversalidade nos PCNs (BRASIL, 2001) é antes de tudo, um arcabouço teórico de justificativa burocrática por parte da escola. Entretanto, devemos considerar que se a Ética existe enquanto registro documental, segue-se que é possível que sempre tenha ocorrido a transversalidade⁴⁷ durante a exposição das aulas em qualquer disciplina.

O mesmo vale quando consideramos as relações informais entre os alunos e destes com os representantes do governo na esfera escolar, quais sejam: gestores, supervisores, técnicos administrativos, professores e operacionais. Os problemas advindos dessas relações não obstante ocasiões onde predominam sentimentos malgradados, sempre se configuram em oportunidades úteis para o exercício do direcionamento moral e ético dos alunos por parte da equipe gestora. Quando relacionamos todos esses aspectos, precisamos lembrar que a interdisciplinaridade, por exemplo, é anterior à formulação dos PCNs e isto sempre permitiu a transversalidade dos temas abstratos; dentre eles os padrões de condutas, bastando para isto a socialização.

Se não houvesse a possibilidade de relacionar a interdisciplinaridade e a transversalidade para a promoção de temas abstratos, não teria surgido, por exemplo, a *Odisseia* de Homero (VIII a. C.) – um compêndio entrelaçado de sucessivas narrativas míticas, formadas ao longo da tradição oral de diversos povos da antiguidade. Não teria surgido também, por volta do século VI a.C. a Filosofia a partir da confluência de conhecimentos, experiências e ideias na região grega da Jônia, onde, também, se localizava um importante porto onde atracavam navegantes provenientes de diversas culturas da Antiguidade grega.

Outro exemplo temos na invenção da imprensa que contribuiu interdisciplinar e transversalmente com as ideias que resultaram na Reforma Protestante (1517), e com esta

⁴⁷Os PCNs (BRASIL, 2001) fazem distinção entre Interdisciplinaridade e Transversalidade, porém não nega o imbricamento entre ambas. Grosso modo, a primeira trata da relação entre os saberes, considerando o aspecto epistêmico e cognitivo. Já a segunda, segue na esteira desta relação, porém, acrescenta ao objeto estudado ou à disciplina uma percepção analítica mais abrangente considerando a relação de cada disciplina com dinâmica da realidade social. Tal imbricamento, impõe sobre o aluno uma postura crítico-reflexiva diante dos modos infinitos da realidade que o cerca. Apesar da distinção, na percepção dos PCNs (BRASIL, 2001, p. 40), ambas são equivalentes no aspecto estrutural em que são possibilitadas durante as aulas. “Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente [...]”, porém, a transversalidade vai para além das questões epistêmicas, desembocando no campo da reflexão moral, isto é, da ética.

reforma, a consequente ruptura com o jugo mental que aprisionavam as transformações científicas e valorativas. Finalmente, porém, não menos importante, as ideias de J-Jacques Rousseau no campo da moral e da política no século XVIII.

Entretanto, as evidências históricas citadas acima acerca da remota inter-relação dos saberes e campos de conhecimento, não invalidam as teorizações dos PCNs que propõem em termos didáticos aplicáveis um intercâmbio entre as disciplinas que compõe o eixo do Ensino Fundamental⁴⁸. Entendemos, portanto, que essa relação de caráter contíguo é algo que se dá espontaneamente, à revelia, de uma justificativa sofisticadamente elaborada para fins de interesse político ou econômico.

À guisa de uma conclusão, podemos inferir que a reflexão moral e o processo ensino-aprendizagem podem realizar-se mediante as práticas dos temas transversais, tal como está proposto nos PCNs. Contudo, considerando a celeridade do crescimento da cultura de corrupção nas instituições brasileiras e a violência que se banaliza progressivamente na sociedade atingindo o menor, concluímos, em resposta ao objetivo geral desta pesquisa que o modo exclusivamente transversal como estão propostos os respectivos temas não são suficientes para estruturar a experiência significativa do aluno no campo da Ética e, por fim, alcançar a consciência – sensibilidade – crítica e a cidadania.

Para fins didáticos, de acordo com essa abordagem podemos resumir os demais temas propostos nos PCNs em três aspectos:

- a) são abordadas sempre que possível ou a critério da lógica das disciplinas;
- b) são ministradas por um professor não licenciado em Filosofia, cujo ânimo, a sensibilidade, a ênfase e a segurança de conteúdo, as despensas do ambiente precário, estarão voltados para a sua disciplina.
- c) apresentam um trato quantitativo e qualitativo de caráter efêmero e exíguo diante de uma vastidão de conteúdos considerados necessários à vida profissional futura do aluno.

Por meio deste enfoque, o que queremos destacar é o sutil descompasso curricular ou contradição entre os conteúdos éticos e as disciplinas que constituem o eixo do Ensino Fundamental. Isto é, mesmo determinados pelos PCNs para serem tratados igualmente pela escola, todavia, os temas transversais recebem uma abordagem distinta, permanecendo

⁴⁸ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

apenas como fator de transversalidade.

Vejamos o que especifica os PCNs (BRASIL, 2001, p. 25): “Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância”. Neste aspecto, a ética deveria ter um espaço ampliado em relação aos demais temas, posto que segundo Oliveira (2011, p. 192), “[...] a Ética além de se constituir no primeiro dos temas transversais é considerada eixo norteador do trabalho didático da transversalidade”. Ora, a exiguidade do tempo da aula que se destina a tratar sobre: o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural, a Saúde, a Orientação Sexual e ainda os possíveis Temas Locais, recai necessariamente na Ética.

No próximo tópico abordaremos dentre as contingências da formação para a cidadania, a forma como determinados aspectos, como a tecnologia digital foi incorporada ao cotidiano das instituições de ensino, e, por extensão, aos planos de ações e metas, aos Projetos Políticos Pedagógicos e também aos planos de aulas e componentes curriculares da escola básica. Discutiremos em linhas gerais que as atuais tecnologias digitais são subsídios pensados para o desenvolvimento de determinado modo de saber, objetivando, por exemplo, nas instituições de ensino, a potencialização do processo ensino aprendizagem por meio de seu uso.

4.4.1 A tecnologia como possibilidade de experiência e vivência da cidadania

Não há como a escola básica evadir-se à presença de ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem. A chamada conexão. O ambiente de interação e participação, que na atualidade abrange linguagens as mais diversas, e, por extensão, uma multiplicidade de motivações subjetivas; promove um processo contínuo de comunicação virtual. Esses processos acabam por consolidar as tecnologias, que passam a fazer parte do cotidiano do aluno, quer seja este principiante ou não no que tange ao uso da tecnologia. Isto confirma a consolidação dos meios tecnológicos disponíveis atualmente para o indivíduo, e, servem, tanto para agilizar quanto para garantir a permanência destes conhecimentos no chamado ‘mundo virtual’, posto que o armazenamento de arquivos em *hardwares*, perdeu, na última década, o status de espaço seguro entre os usuários das tecnologias digitais.

Faz-se necessário, portanto, desenvolver uma compreensão que essas novas tecnologias, ao se consolidarem no cotidiano educacional, surgiram com força de permanência. Segundo Demo (2009, p. 02), essas tecnologias “[...] vão invadir, cada vez mais, o espaço educacional, quase sempre movidas pela voracidade neoliberal do mercado; de

outro, podem também ser movidas por dinâmicas aptas a contribuir incisivamente para o aprimoramento da aprendizagem”.

Nessa perspectiva, delimitaremos que o termo tecnologia, refere-se a todas aquelas ferramentas desenvolvidas ao longo da história da humanidade e que são utilizadas pelo homem, tanto na promoção de sua sobrevivência como também no desenvolvimento e aprimoramento de diversas habilidades. Isto ocorre porque, situados interdisciplinarmente, dentre os instrumentos teóricos abordados no campo dos estudos culturais modernos, alguns conceitos como Tecnologias de Informação e Comunicação – doravante TIC’s –, precisam ser observados e considerados a partir de sua complexidade, conforme abordamos anteriormente.

As discussões sobre a atuação do professor dentro das esferas do conhecimento humano ultrapassam agora as superadas fronteiras que demarcavam essas áreas. Isso significa dizer que os estudos sobre comunicação social, por exemplo, perpassam diversos campos de conhecimentos como a grande área de humanidades, a área tecnológica e também os domínios das linguagens e códigos. Modernamente, domínios como a arte, a comunicação, a estética dentre outros, perdem gradativamente, as fronteiras conceituais que mantinham suas significações definitivamente vinculadas a determinada área específica, ampliando assim, os espaços de discussão acerca dessas temáticas.

Partindo das ideias trabalhadas por Canclini (2008), sobre as relações dialógicas entre o tradicional e o moderno, o clássico e popular, observa-se que os debates e análises sobre a sociedade e o homem permanecem numa esfera ampla e complexa. Nesse padrão de pensamento crítico, podemos inferir que tanto o posicionamento que consiste em curvar-se ao determinismo tecnológico, quanto aquele que manifesta uma repulsa obsessiva a esses aparatos tecnológicos, são, na verdade, relações profícuas quando das discussões sobre tal temática, uma vez que possibilitam a inauguração de novas perspectivas dentro desse campo de saber.

A escola básica – aqui podemos elencar tanto a pública como a privada – palco das apresentações incessantes de novos ‘achados’ virtuais, permanece como expectadora passiva, pela dificuldade de encontrar um percurso didático assertivo para emprego dessas tecnologias, que encontram lugar garantido no regaço do aluno. No que tange à educação, Demo (2009, p. 05) indica que o posicionamento mais assertivo por parte da esfera escolar deveria ser instrutivo, “[...] o que já afasta posicionamentos extremistas de censura, inquisição, repulsa, não só porque são, como regra, contraproducentes, mas porque são obscurantistas, ou seja, deseducativos”.

Entretanto, há um hiato no tocante ao uso das tecnologias digitais no campo da educação – especificamente a Educação Básica. Enquanto no cotidiano da escola básica, a presença de *notebook*, *tablet*, *smartphone*, recursos de multimídia como *data-show* e a *internet* já alcançaram status social e se consolidaram entre o público atraído pelo uso desses novos aplicativos; a escola, enquanto instituição de ensino, ainda não se instrumentalizou satisfatoriamente no que diz respeito ao aproveitamento dessas tecnologias digitais no fomento ao processo ensino-aprendizagem, com vistas à formação cidadã.

Tal perspectiva se confirma quando observamos que parte dos funcionários da escola básica na rede pública principalmente, não está apta para desenvolver trabalhos educativos ou projetos de ensino a partir dessas tecnologias, o que explica o uso inapropriado e sem critérios que os alunos da escola básica dão a esses recursos tecnológicos, principalmente, os *smartphones*, posto que são equipamentos de uso pessoal. Entretanto, essa é uma problemática que requer uma investigação com objeto e metodologia bem delimitados, não cabendo, portanto, digressões nesse curto espaço discursivo.

Por essa razão, compreendemos que o uso das tecnologias de informação e comunicação no espaço em sala de aula, não podem ser consideradas e utilizadas unicamente como recurso supérfluo, e, por extensão, o corpo docente deve compreender e planejar as circunstâncias mais adequadas para que essas ferramentas sejam efetivamente empregadas no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ora, entendemos que a escola carece de nova configuração no tocante à reconstrução ou redimensionamento no plano de suas definições conceituais e também nas condições logísticas para instalação definitiva de tais aparatos.

4.4.2 Rousseau para o século XXI e o acesso às tecnologias digitais

Quando observamos o processo de desenvolvimento humano face às demandas digitais da nossa contemporaneidade, lembramos que ao tratar da educação no *Emílio ou Da Educação*, J-J Rousseau tomando os parâmetros da natureza como diretriz para a instrução do indivíduo, destaca a educação para além da capacitação cognitiva e profissional. Nessa relação, a educação e todas as acepções decorrentes dela, ou por ela direcionadas, se configuram como uma temática pertinente ao desenvolvimento humano.

Para aclimatarmos tal contribuição teórica, relacionando a concepção *rousseauiana* às atuais abordagens sobre educação; lembramos que a obra *Emílio* está organizada a partir das observações do dever de um preceptor para com o seu discípulo e não do docente responsável pelos seus alunos. Portanto, para fins didáticos, é necessário, uma

demarcação estrutural das ideias centrais para analisarmos a questão da educação face à discussão sobre o aluno da Educação Básica e o uso das tecnologias digitais na contemporaneidade.

Rousseau (2004, p. 07), inicia o *Emílio* afirmando que “[...] tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem”. As ideias do filósofo conduzem o leitor a reflexões sobre a liberdade natural da criança e de sua formação educacional, quer seja sistematizada pela instituição de ensino – onde confluíam todas as acepções sobre uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento humano –, quer seja orientada por um preceptor como para o Emílio do século XVIII.

Compreendemos que o caráter formativo da educação surge nessa esfera, no momento em que o indivíduo é remodelado e impelido para atender às expectativas do próprio homem, e, por extensão, aos apelos midiáticos que impulsionam esse homem a adquirir novos equipamentos/bens. Comportamento esse que fomenta a comercialização de uma infinidade de recursos como aplicativos e seus derivados, objetivando o atendimento dessa demanda social e econômica. Tais aparelhos, configurados com recursos de imagem, som e vídeo, e acrescidos de aplicativos cada vez mais atraentes, servem para corresponder às supostas exigências pragmáticas de um mercado de consumo em livre expansão que utiliza a internet no dia-a-dia.

Sabemos que para Rousseau (2004) a educação do Emílio pode ocorrer por meio de três domínios, quais sejam: pela natureza, pelo homem ou pelas coisas. Delimitaremos, portanto, o campo da educação que se dá pelas *coisas* e se estabelece como fruto das experiências do homem com os objetos. Quando trazemos as ideias de Rousseau (2004) para compreendermos a percepção do aluno da Educação Básica no uso das tecnologias no cotidiano escolar, podemos inferir que esta relação se dá mediante a experiência desse sujeito com esses recursos digitais, ou seja, a aprendizagem da criança a partir da experiência com a tecnologia será sempre voltada à percepção *das coisas* ainda que esta venha acompanhado do próprio homem.

Ao ampliarmos a visão geral sobre o uso das TIC's na educação brasileira, perceberemos que alguns dados apontam para um *ranking*⁴⁹ pouco animador no tocante às habilidades digitais desenvolvidas pelos alunos brasileiros. Ora, qualquer conhecimento desenvolvido pelo homem, seja ele adquirido pela natureza, pelo outro homem ou pelas

⁴⁹ Segundo a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (2016), o Brasil ocupava até 2010, o 59º lugar no ranking mundial no tocante ao acesso à tecnologia. Esse ranking apresentado pela ABT, avaliou tão-somente a disponibilidade e o uso de tecnologias da informação e comunicação, quais sejam: o acesso a telefones móveis e serviços de internet.

coisas, necessita de uma experiência. Nesse aspecto, a percepção do aluno da Educação Básica no tocante ao uso das tecnologias digitais incorre numa imprecisão que admite que toda criança nascida na era digital já tenha plena competência no uso dessas ferramentas.

Sobre o processo de conhecer, para Morin (2007), toda forma de conhecimento permite o risco do erro e da ilusão. Escrita, há quase uma década, em sua obra intitulada *Os sete sabres necessários à educação do futuro*, o filósofo francês já afirmara que “[...] a educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão”. (MORIN, 2007, p. 19).

Morin (2007), quando discorre sobre as cegueiras advindas do conhecimento, acrescenta que reconhecer tais erros e ilusões, são tarefas mais complexas ainda, uma vez que, nem o erro, nem a ilusão, são facilmente reconhecíveis em sua totalidade. Assim, inferimos que a existência e a popularização das tecnologias digitais ditadas pelo mercado de consumo e implantadas no ambiente escolar, não são/estão inteiramente acessíveis e adequadamente utilizadas no processo educativo. Ou seja, não podemos incidir no erro de estabelecer imediata relação entre o uso das tecnologias digitais e a garantia de uma aprendizagem satisfatória na formação da cidadania. Faz-se necessário identificar a origem dos insucessos escolares mesmo em face à imensa gama de aparatos digitais disponíveis para esse aluno.

Dentro dessa compreensão, seria imprescindível também, investigar, partindo de uma abordagem empírica, as questões mais pontuais que subjazem dessa relação entre o uso da tecnologia e os baixos indicadores na aprendizagem. Acreditamos que a delineação desse objeto de investigação pode identificar os fatores que distanciam esse ‘sujeito da era digital’ daquilo que é considerado para a sociedade, como ‘bom rendimento escolar’, posto que este indivíduo já vivencia, amiúde, experiências concretas no plano das tecnologias. Acreditamos que é preciso assumir uma atitude crítico reflexiva, questionando os *rankings*⁵⁰ que apontam para o insucesso escolar e o relaciona à precariedade e total ausência das tecnologias digitais no âmbito escolar. Conforme Morin (2007, p. 20), tal percepção pode configurar-se como enganosa:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí, resultam, sabemos

⁵⁰ Segundo a ABT (2016), em 2014, o Brasil apareceu em 69º no ranking que media o índice de acessos às tecnologias de informação, ou seja, nove posições abaixo do resultado apresentado no ano anterior, em 2013 numa lista de 148 países. Vale destacar que esse ranking avaliou exclusivamente a capacidade de usar a tecnologia da informação como estímulo, fruição e bem-estar.

bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção, acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Ora, os indicadores externos aferidos pelo SAEB, que visam avaliar e classificar em *rankings*⁵¹ quantitativos, as capacidades e habilidades leitoras interpretativas, e, também, de raciocínio lógico matemático; avaliam os alunos a partir de um recorte baseado na faixa etária e na escolarização; tal indicador afere os conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade.

Nessa perspectiva, inferimos que é uma ilusão acreditar e reproduzir a ideia de que toda escola básica que dispõe de um laboratório de informática com *hardwares*, *softwares* e sistemas operacionais de última geração, garantirá o sucesso nos índices das avaliações externas⁵² que buscam avaliar e classificar tão-somente o nível do processo ensino aprendizagem dos alunos nos anos finais dos ciclos de escolarização. Isto porque entendemos que a presença de equipamentos tecnológicos – sejam eles recém desenvolvidos ou aqueles que já foram ultrapassados por novas tecnologias digitais –, no espaço físico da escola, não assegura, nem certifica o sucesso da educação.

Dentre tantas acepções tangidas pela temática sobre o aluno da Educação Básica e o uso das tecnologias digitais como possibilidade de experiência e vivência da cidadania, podemos afirmar que as tecnologias digitais podem fomentar o protagonismo da cidadania para o aluno da escola pública.

Todavia, por emergir como uma contingência, podemos arrefecer a discussão nesse momento e resguardar tal temática para futuras investigações, pois, o trabalho investigativo no campo das ciências, conforme estabelece Bourdieu (2010, p. 27), precisa ser “[...] um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções e emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções [...] minúsculas e decisivas”. Portanto, não cabe expandir aqui tal discussão, para além do que já foi discorrido.

⁵¹ Segundo a ABT (2016), o Brasil ocupa mundialmente o 60º lugar na lista que avaliou e classificou a qualidade da educação em 76 países ao redor do mundo. Estes dados procedentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, mostram que, não obstante ter melhorado os índices no tocante ao uso das tecnologias, o Brasil ainda ocupa uma posição desconfortável e preocupante quando observadas as capacidades de leitura e interpretação, matemática e ciências entre os alunos da Educação Básica.

⁵² Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica. Objetivam a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática mediante provas com itens de múltipla escolha aplicadas em alunos de 3º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Avaliações aplicadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – do Ministério da Educação – MEC.

Por essa razão, no tópico seguinte, retomaremos o contingenciamento da cidadania, abordando outro fator de caráter decisivo que dificulta a formação da cidadania a partir das Bases Legais, isto é, a escola enquanto âmbito territorial em que se dá todo este processo que compreende a prática de ensino escolar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. De acordo com este objetivo, tomaremos como referência a UEB “Senador Miguel Lins”.

4.5 Espaço físico: escola como negação da auto experiência

No primeiro momento desta pesquisa, concluímos que Emílio teve sua educação a partir do referencial da natureza cujo processo iniciado desde o seu nascimento se desdobrou na percepção da consciência moral. Porém, um fator imprescindível a esta sensibilidade perceptiva foi o autoconhecimento, este por sua vez, capacitou Emílio a perceber o seu lugar na esfera da existência e também os infinitos modos das relações humanas.

Sintetizando esse período, observamos que tendo as normas da natureza como anterioridade moral e religiosa, Emílio estaria apto para agir com autonomia até mesmo no âmbito da política. Perspectivando o olhar *rousseauiano*, constatamos que o jovem educando havia aprendido a sofrer à proporção que a natureza transmitia a Emílio o que era suficiente para a felicidade do mesmo.

No entanto, o que levou Emílio a conhecer a si mesmo não fora a racionalidade destituída dos sentimentos, ademais, vimos no decorrer deste trabalho que Rousseau se distinguiu da tradição cartesiana por restituir as ordens dos sentidos e dos sentimentos como princípios fundamentais para a formação das ideias e, sobretudo, do juízo moral e ético.

Nesse aspecto, as afecções do corpo foram fundamentais para a educação inicial do caráter de Emílio; dessa forma, o autoconhecimento atribuído na formação do Emílio equivale à experiência consigo mesmo. Destacamos também que a experiência se constitui como um dos fatores preponderantes na formação de Emílio. Assim, neste último tópico as demais exposições e inferências – não menos importantes –, serão identificadas como decorrentes do espaço físico que a condicionam e não apenas das perspectivas metodológicas.

Ora, no Livro I do *Emílio*, o filósofo genebrino já desaconselhava a superproteção da criança na faixa etária de 0 a 02 anos de idade. Levando em consideração as rápidas transformações pelas quais passava a sociedade em sua época, Rousseau (2004, p. 16), propôs a seguinte afirmação “[...] pode-se conceber um método mais insensato do que educar uma criança como se nunca tivesse de sair do seu quarto [...]”.

Observamos que tal asseveração reivindicava que os cuidados com a criança não ultrapassassem o teor das necessidades naturais. Falando contra um costume de sua época, – o ato de enfaixar o recém-nascido no intuito de moldar o corpo e seus movimentos, – Rousseau (2004, p. 17), afirmou:

Mal a criança saiu do ventre da mãe e mal gozou da liberdade de movimentar e esticar seus membros e já lhe dão novos laços. [Nessa mesma linha de ideias afirmou também:] A criança recém-nascida precisar esticar e mover os membros para tirá-los do entorpecimento em que, unidos como um novelo, permaneceram por longo tempo.

Podemos observar que o ponto central, no respectivo livro, é que os cuidados pela criança não deveriam tolher a liberdade da natureza, cuja educação se dá *no* corpo e *por* meio deste. Advertimos, portanto, que o corpo é o primeiro recurso pedagógico pelo qual a criança começa a obter experiência de sua existência. Ou seja, a natureza é a primeira escola do recém-nascido e segundo Rousseau (2004, p. 9,15), “[...] o desenvolvimento interno de nossas faculdades e dos nossos órgãos é a educação da natureza. [Tal ideia é ratificada quando o filósofo acrescenta que] começamos a nos educar quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco [...]”. Essa concepção nos leva à conclusão que a única ameaça a esta educação é a privação da atividade física, portanto.

Com base nessa ideia, o Livro II – que corresponde ao período que vai dos 02 aos 12 anos – diz que, à proporção que se desdobra a educação da natureza, se manifesta a “educação pelas coisas”, isto é, “a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação pelas coisas”. (ROUSSEAU, 2004). Nesta fase, tal processo continua a seguir a perspectiva da liberdade e da experiência, porém, por ter crescido, desenvolvido e obtido mais força física, a criança precisa agora de um ambiente que proporcione experiências mais diversificadas e até mesmo mais arriscadas em relação ao uso e controle do corpo.

Lembramos, todavia, que no Livro I, as possibilidades de acidentes e machucados já haviam sido elencadas e antecipadas. Contudo, em nome do bem-estar, da liberdade⁵³ e da experiência com *as coisas*; a atividade com o corpo se torna um processo necessário à formação moral de homens e mulheres fortes diante das vicissitudes da vida, conforme Rousseau (2004, p. 24-25) estabelece na seguinte afirmação:

⁵³ Alude a uma passagem do Livro II quando Rousseau (2004, p. 71) idealiza o que seria necessário à formação moral de Emílio: “Em vez de deixá-lo estragar-se no ar corrompido de um quarto, que seja levado diariamente até um Prado. Ali que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados”.

Exercitai-as para os golpes que um dia terão de suportar. Enrijecei os seus corpos para as intempéries das estações, dos climas, dos elementos, para a fome, para a sede, a fadiga; mergulhai-as na água do Estige. [...] O destino do homem é sofrer em todos os tempos. A própria preocupação com sua conservação está ligada ao sofrimento.

Percebemos assim que as primeiras noções de autonomia política e de cidadania, são experimentadas pelas crianças a partir do mecanismo natural ofertado pela natureza, isto é, o próprio corpo. Segue-se que é por meio do corpo que a criança constrói o significado de si primeiramente, e, dessa maneira, as ideias de liberdade e espaço se ajustarão perfeitamente no direito de ir e vir de qualquer cidadão.

Contudo, vale considerar que segundo Cerizara (1990, p. 42), essa educação pautada na liberdade e na experiência, não quer dizer que as crianças ou adolescentes devam agir inadvertidamente, sem orientações ou seguindo tão-somente os impulsos da natureza, pois, alguns pais e educadores “[...] tem identificado um Rousseau espontaneísta, defensor do *laissez-faire* [...]”. Contrário a esta compreensão, a criança não poderia ficar vulnerável ao curso extremo de seus impulsos dominantes, cabendo ao preceptor, a habilidade para orientar a educação de Emílio no dever do compartilhamento das coisas, sem, contudo, tolher a sua liberdade. Deste modo, Rousseau (2004, p. 94) afirma:

Tentaram-se de todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde quer unicamente através das leis do possível e do impossível. Sendo a esfera de um e de outro desconhecida, nós a ampliamos ou a estreitamos à sua volta à vontade. Prendemo-la, empurramo-la, detemo-la unicamente com o laço da necessidade, sem que a criança reclame.

Ao retomarmos o Livro III, por exemplo, veremos que a liberdade e a experiência consigo mesmo, continuam sendo indispensáveis ao processo educacional do adolescente. Ora, se a ênfase nos sentidos físicos condicionou o desenvolvimento da criança até os 12 anos de idade, o processo ocorre igualmente no período que vai até os 15 anos de idade. Principalmente quando se trata da adolescência, período em que tanto as forças da vontade quanto as físicas são maiores do que antes; e ambas são guiadas não mais pelo senso de necessidade, mas sim pelo senso de utilidade.

Faz-se necessário destacar que nesse processo de desenvolvimento, o adolescente tende a pensar mais em si do que nos outros; à proporção que este começa a estabelecer juízos em termos de gosto. Por essa razão, a justificativa de suas ações se dará basicamente pelas expressões: *eu gosto disto ou daquilo* e/ou *eu não gosto disto ou daquilo*. Entretanto, Rousseau (2004) vê nesse período da infância, uma aproximação gradual com os juízos

morais de caráter altruístas. E assevera:

Vede como nos aproximamos aos poucos das noções morais que distinguem o bem e mal. Até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade agora nos deparamos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom. [Nesta fase, apenas o corpo ainda exerce o protagonismo na tarefa de autoconhecer-se. O desenvolvimento das sensibilidades dos aspectos físico-emocionais tem relação direta com o aprendizado ou a instrução, experiências de cunho racional e cognitivo]. O mesmo instinto anima as diversas faculdades do homem. À atividade do corpo, que procura desenvolver-se, segue a atividade do espírito, que procura instruir-se. No começo, as crianças são apenas inquietas, depois se tornam curiosas; e essa curiosidade, quando bem dirigida, é o motivo da idade a chegamos. (ROUSSEAU, 2004, p. 214).

Compreendemos então que, o desenvolvimento físico e a evolução das experiências com *as coisas* no tocante à criança, constituem um percurso anterior ao processo cognitivo e especulativo. Deste modo, comentando esta fase do Emílio, que vai dos 12 aos 15 anos de idade; Rousseau (2004) afirma ser desaconselhável instruções de qualquer natureza, que dependem de uma racionalidade já consolidada e amadurecida. Nesse sentido, Dalbosco (2011, p. 49), estabelece uma referência para as práticas de sala de aula dos dias atuais, com base nas leituras do pensamento *rousseauiano*:

Não se deve forçar o aluno a cultivar conhecimentos abstratos (morais, políticos, e sociais) nem formar ideias fantasiosas que estejam de acordo com a sua própria realidade. Também não se deve exigir-lhe muitas leituras teóricas, porque as forças físicas são superiores à sua capacidade intelectual. O aprendizado deve acontecer de maneira mais acentuada por meio de exercícios físicos. Por exemplo, o aluno aprenderá Geografia enquanto passeia pelos bosques, observando a sua localização, o relevo, a vegetação.

Porém, para fins de delimitação da temática abordada, cabe ressaltar que Dalbosco (2011) assim como Rousseau, não suprime ou nega o desafio acerca das leituras e abstrações de conceitos referentes a qualquer área do saber; apesar de parecer uma negativa determinante às escolas e aos professores. Segue-se, portanto, que é preciso ratificar a ideia que está contida na expressão de “não forçar” a abstração, ou ainda, por outro lado, conduzir o aluno sempre por meio de uma didática – processo ensino-aprendizagem para o século XXI – que através dos sentidos, possa alcançar o nível ideal de abstração e reflexão desejado.

Ora, a obtusidade na compreensão e aplicação deste ponto de equilíbrio entre o conceito abstrato e o concreto é um desserviço não apenas aos temas morais, éticos e políticos salientados por Dalbosco (2011), como também, ao ensino da Matemática, por exemplo, o qual dependendo das complexidades das operações e cálculos, se tornam mais difíceis, e, por isso, quase impossível o uso dos sentidos como via didática. Vale lembrar que ao preconizar

uma educação pautada na liberdade, por conseguinte, Rousseau já está ensinando à *Emílio* – sem o recurso da retórica ou da oratória – sobre a autonomia e sobre a dignidade moral e política do homem e do cidadão.

Quando da leitura da obra *Emílio ou Da Educação*, especificamente no que tange à leitura dos três primeiros livros, advertimos que o filósofo genebrino não propõe uma receita hermética ou um manual de pedagogia a ser implantado nas escolas públicas municipais, nesse sentido, ratificamos que Rousseau não opera no plano prescritivo. Conforme vimos anteriormente, a respectiva obra é uma referência que abre novas possibilidades às práticas escolares para o nosso século, posto que o conteúdo da mesma é atemporal. Nessa compreensão, não se espera levar os alunos da escola básica para o ambiente rural e aplicar neste, um processo de educação natural tal como se deu com Emílio.

Chegamos à compreensão que não seria possível nos dias de hoje, propor, assumir e aplicar uma postura educacional dissociada dos livros didáticos tal como sugere na íntegra a educação do Emílio – do nascimento até aos 15 anos –. Ademais, o próprio Rousseau sugere no conjunto de seu pensamento, que a supressão dos livros didáticos no processo de educação da criança, seja uma ênfase metodológica peculiar à educação natural e/ou doméstica em o *Emílio* ou *Da Educação*. Nessa obra ele estabelece tal padrão de orientação objetivando inculcar na prática escolar de seu tempo o dinamismo necessário ao desenvolvimento do corpo e das condições da sensibilização moral⁵⁴ mediante a experiência de liberdade.

Quando perspectivamos a escola pública e elencamos os objetivos principais da Educação Básica quais sejam: formar o sentimento republicano ou a cidadania, a leitura de livros, os conhecimentos teóricos bem como o conhecimento sobre as leis nacionais, segue-se que estas são também as principais recomendações para as crianças em processo formativo. Na obra *Considerações sobre o governo da Polônia*, discorrendo sobre a educação das crianças, Rousseau (1982, p. 36) adverte: “Quero que, aprendendo a ler, leia coisas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as províncias, todos os caminhos, todas as cidades, que aos quinze saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as suas leis”.

Ainda que objetemos tais juízos, por se tratar de orientações específicas à educação polonesa do século XVIII, não há como suprimir a ideia que para Rousseau, o conceito de escola pública não se limitava exclusivamente à acessibilidade ou ao

⁵⁴ Vale lembrar conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho que a consciência moral se assenta primeiramente em sentimentos inatos tais com a piedade e o amor de si, e, sob este aspecto, percebe-se a imanência entre corpo e o espírito, ou seja, a capacidade de abstração – pensar para fora de si – não está dissociada das afecções do corpo e de suas atividades.

financiamento econômico dos alunos. Entendemos, todavia, que tais ideias estão intrinsecamente relacionadas à instituição que forma a consciência republicana, e, neste processo, estão implícitas aquelas experiências programadas que despertam tanto a sensibilidade moral quanto a política.

Considerando o que afirma Pissarra (2002, p. 63) sobre o surgimento dos valores morais das crianças, onde “[...] gradativamente, [este] aprenderá o que é o bem e o mal a partir das necessidades físicas com que irá se confrontar”, podemos inferir que as teorias morais devem ser imanentes às atividades físicas, portanto. Ora, Rousseau (2004, p. 34) preconizava a formação moral e política considerando tais experiências e afirmava que “[...] é preciso que o corpo tenha vigor para obedecer a alma”. Segue-se que entre o corpo e a alma está o desafio da liberdade como uma prerrogativa moral e política; e, portanto, ambas são categorias inerentes ao cidadão republicano.

Baseados nessa concepção, podemos afirmar que a liberdade é a primeira experiência moral – e política – que a criança tem, porém, esta consciência não se traduz conceitualmente e sim quase exclusivamente por meio dos sentidos e dos sentimentos. À guisa de um conceito encerrado, podemos estabelecer uma relação entre as categorias *corpo* e *alma* referidas por Rousseau, isto é, quanto mais exercício físico desempenhado pela criança; maior será essa auto experiência, por conseguinte, esta se tornará uma consciência de si em meio à coletividade.

Dentre as inúmeras discussões e debates que podem emergir do pensamento *rousseauiano* e estabelecer uma crítica sob o olhar deste no tocante à escola básica do século XXI, destacamos principalmente a questão do espaço físico. Nesse sentido, a percepção e experiência com o espaço físico é perspectivado para que as matérias do espírito não sobrepujem as orientações da natureza, privando o corpo de atividades que indicam as experiências da liberdade. Experiências que posteriormente se converterão em sensibilidade ético-morais indispensáveis ao exercício da cidadania.

Ora, tanto no *Emílio* quanto nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, a condição de experiência é garantida, primeiramente quando Emílio é levado para ser educado em meio à liberdade no campo. Novamente Rousseau retoma a temática nas *Considerações* [...], quando especifica como deveriam ser as escolas que formariam o cidadão polonês. Destacamos neste ensejo, a relação entre a ideia de desempenhar atividades físicas e a formação moral da criança. Deste modo Rousseau (1982, p. 38) afirma:

Em todos os colégios é preciso estabelecer um ginásio ou um lugar de exercícios corporais para as crianças. Esse artigo tão negligenciado é, na minha opinião, a parte mais importante da educação, não somente para formar temperamentos robustos e saudáveis, mas ainda mais tendo em vista o objeto moral, que se negligência ou que não preenche a não ser em virtude de um monte de preceitos pedantescos e vãos os que são palavras perdidas.

Com base na relação acima podemos constatar o descompasso no que tange o objetivo final proposto na LDB e nos PCNs, quando estes consideram o espaço físico das escolas públicas municipais em termos abrangentes – nacionais. Isto é, não há acuidade na garantia de espaço físico adequado para que o aluno do Ensino Fundamental possa praticar atividades físicas de qualquer natureza durante a sua permanência na escola. Advertimos que embora seja relevante a especificação e amostragem de dados quantitativos, entretanto, no delineamento deste percurso metodológico prescindimos da pesquisa de campo. Vejamos o exemplo de uma escola pública municipal.

4.6 A formação da cidadania na UEB “Senador Miguel Lins”

Tomamos como referência a UEB “Senador Miguel Lins”⁵⁵ com sede na zona urbana do Município de São Luís do Maranhão. Inaugurada em 01 de maio de 1985, a escola foi criada pela Lei Municipal nº 2683/1984 e reconhecida pela Resolução nº 006/1992 – do Conselho Municipal de Educação. Situada à Rua Dr. Luís de Carvalho, nº 120, no bairro da Alemanha, a escola foi fundada na década de oitenta durante a gestão do prefeito Mauro Fecury, que prestou homenagem ao seu amigo pessoal, o então suplente de senador pelo Estado do Piauí, Sr.º Miguel Lins.

Tradicional bairro de São Luís, historicamente a Alemanha foi fundada em março de 1956 pelos religiosos Padre Frederico e Frei Alberto, missionários alemães da 1ª Ordem de São Francisco. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2005, p. 10) da escola, o bairro “[...] nasceu de uma invasão comandada por Dito da Mangueira, Querubina, Inácio, Orlando, Raimundo Araújo e José Ferreira [que] chegaram primeiro ao local à procura de um pedaço de chão”.

⁵⁵ A escolha da escola não se destina a uma análise quantitativa, objetivando promover estatísticas ou quadros comparativos. Talvez isto se constitua em pesquisa posterior, dada sua relevância, entretanto, o critério para a escolha desta, foi, sobretudo, a experiência como professor efetivo da disciplina de Filosofia nesta unidade de ensino. Com isto, não ensejamos atribuir responsabilidades às gestões municipais, antes, nesta pesquisa pretendemos refletir sobre aquilo que é e o que pode vir a ser uma educação para a cidadania sendo a escola pública o âmbito de experiência para a respectiva formação.

Interessante observar no histórico descrito no PPP da escola, a origem do nome do bairro tem relação direta com os religiosos que viveram naquela região. Por essa razão, e devido à presença de vários religiosos alemães, “[...] a região primeiro chamou-se Morro Britânico, depois passou a ser chamado Alemanha. [...] O Sítio Veneza – onde hoje funciona a Guarda Municipal – foi moradia da polêmica Ana Jansen, local de muita beleza”. (PPP, 2005, p. 10).

A referida escola apresenta especificidades sociais quando da análise do perfil da comunidade escolar atendida, pois a oferta de matrícula é preenchida basicamente por famílias de baixa renda, onde uma parte significativa é atendida por programas de assistência social do Governo Federal. A comunidade no entorno tem fonte de renda diversificada e com a baixa escolaridade observável, não raro são registrados casos de abandono e/ou evasão escolar em função de diversos problemas de ordem social, tais como: violência familiar, prostituição, uso de substâncias psicoativas, abuso de álcool, prostituição, e tráfico de drogas.

Considerando a parcela de moradores do bairro que atuam na indústria, no comércio, nas empresas privadas e no serviço público; observamos, também que as atividades econômicas das famílias que matriculam seus filhos na UEB “Miguel Lins”, são concentradas essencialmente na prestação de serviço e no comércio informal. São famílias formadas amiúde por feirantes, ambulantes, domésticas e pessoas que exercem outras atividades de baixa rentabilidade econômica “[...] e a pesca dos raros caranguejos e sururus colhidos nos manguezais do Rio Anil”. (PPP, 2005, p.10).

Ampliando o olhar pelo território nacional, para além dos limites municipais e divisas estaduais; compreendemos que uma parcela significativa da população brasileira atendida pelos programas assistenciais do Governo Federal, identifica na escola pública uma possibilidade e garantia de acesso aos domínios do conhecimento formal, cultural, intelectual e social.

De acordo com o levantamento atualizado publicado pelo Índice de Educação Básica – doravante IDEB⁵⁶ – e conforme os dados do Censo de 2015, o prédio onde funcionam as instalações da UEB “Miguel Lins”, esta possui as seguintes características estruturais e infraestrutura:

⁵⁶ Órgão criado em 2007 pelo INEP, o IDEB -, avalia a qualidade da educação das instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, a partir de dois parâmetros: médias gerais nas avaliações por escola e o fluxo escolar. Os índices são obtidos anualmente por meio do Censo Escolar. O objetivo do IDEB para todas as escolas brasileiras até o ano de 2022; é elevar a média atual de 4,5 para 6,0 – média de escolas de países desenvolvidos.

- 13 salas de aulas
- 87 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adaptado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Despensa
- Almojarifado
- Pátio coberto
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga. (BRASIL, 2015, s/p).

Elencamos que em relação à estrutura física, toda a escola é revestida com piso em cerâmica e as dependências internas não são forradas. As salas de aula estão equipadas com mesas e cadeiras individualizadas, portas e janelas em madeira e armários em aço onde são acondicionados e compartilhados alguns recursos didáticos de uso coletivo. As dependências internas com acesso para o passeio público são resguardadas por grades de ferro nas janelas, o que contribui para a segurança dos alunos e funcionários. A escola dispõe também de rampas para acesso aos portadores de necessidades especiais. Quanto às Etapas de Ensino com ofertas de vagas anual, a UEB “Miguel Lins” oferece à comunidade da Alemanha e adjacências os seguintes segmentos:

- a) Educação de Jovens e Adultos – Supletivo;
- b) Ensino Fundamental: Supletivo;
- c) Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais;
- d) Educação Especial: Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da inexistência de quadra poliesportiva, conforme orienta as normas vigentes quando da realização das atividades de Educação Física e/ou psicomotricidade; amiúde os alunos são conduzidos ao pátio interno da escola onde são realizadas reuniões com os pais, palestras, culminâncias de projetos pedagógicos e outras atividades extraclasses e/ou extracurriculares. Ainda segundo o Censo de 2015, para além de jogos educativos, livros

paradidáticos e outros recursos necessários à aprendizagem dos alunos, no tocante aos materiais audiovisuais e demais equipamentos eletroeletrônicos, a escola dispõe ainda dos seguintes recursos:

- Computadores administrativos
- Computadores para alunos
- TV
- Copiadora
- Equipamento de som
- Impressora
- Equipamentos de multimídia
- Videocassete
- DVD
- Retroprojektor
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (data-show). (BRASIL, 2015, s/p).

Por ser uma escola com mais de três décadas no atendimento ao serviço público de educação, a mesma se constitui numa das possíveis representações específicas da ideia geral que se tem feito ao longo desses anos acerca da formação do cidadão. Nessa compreensão, não ensejamos atribuir, nesta pesquisa, responsabilidades ou críticas exacerbadas às gestões municipais. Pretendemos refletir, portanto, sobre os aspectos que constituem uma educação para a cidadania; sem, contudo, suprimir aqueles rasgos que podem vir a ser considerados também educação cidadã, sendo a escola pública, o âmbito de experiência para tal formação.

Notamos, com base no seu PPP (2005), que a escola “Miguel Lins” não possui em sua estrutura, um ambiente interno propositivo de práticas escolares mais dinâmicas e coletiva, as quais poderiam promover, estimular e desenvolver a concentração, a autodisciplina, o altruísmo, o companheirismo e o sentimento de amor pela escola local.

Sua estrutura física compõe-se de 12 salas, cada qual com capacidade para 40 alunos, uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção, um pátio, uma cozinha, além de banheiros, sala para arquivo e coordenação pedagógica. (PPP, 2005, p. 7).

Como podemos observar no PPP (2005), a descrição do espaço físico da escola, não favorece a prática esportiva, e, por extensão, não proporciona de modo eficiente a auto experiência do aluno objetivado segundo PCNs (BRASIL, 2001, p. 8), que estabelece:

[...] o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades efetiva, física, cognitiva, ética, estética de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como responsabilidade em relação à sua saúde e à coletiva.

Ora, entendemos que tais experiências são preconizadas pelas ideias de educação doméstica e pública contidas no *Emílio* e nas *Considerações*. Nessa compreensão, compete destacar que cada obra e dada a pertinência das temáticas abordadas, objetivaram retardar ao máximo o viciamento das paixões naturais da criança e/ou adolescente por meio da prática do exercício físico – liberdade física. Curiosamente, a este princípio que pretende educar com base no retardamento das paixões, Rousseau (1982, p. 38), chamou de educação negativa:

Não direi nunca o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude. O meio para isso é da maior facilidade na boa educação pública. É manter sempre as crianças sem fôlego, não por meio de tediosos estudos em que elas não entendem nada e acabam por odiar pelo simples fato de que são forçadas a permanecer imóveis; mas por meio de exercícios que lhe agradem, satisfazendo à necessidade que, crescendo, tem o seu corpo de agitar-se e cujo prazer, para elas, não se limitará a isto [...] Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem ser sempre públicos e comum a todos; pois não se trata apenas de ocupa-los, de formar para eles uma constituição robusta, de torna-los ágeis e atléticos, mas de acostamá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública.

Quando analisamos e comparamos o discurso de Rousseau (1982) com a realidade física-estrutural da UEB “Miguel Lins”, o que pretendemos destacar com essa citação é a ideia ofuscada sobre a relevância das atividades físicas quando da formação física, moral e política do aluno. A marca do improvisado e da desigualdade entre as escolas de Educação Básica no que tange ao espaço escolar, torna-se dedutível quando notoriamente muitas escolas públicas de um mesmo município contam com ambientes mais favoráveis às aulas práticas, sobretudo as aulas de Educação Física e de Arte principalmente. Enquanto outras – referente à UEB “Miguel Lins” – não dispõem de estrutura adequada à educação integral tal como preceitua a LDB.

Contudo, tal deficiência não se restringe unicamente às disciplinas que carecem de espaços para atividades práticas; segue-se, portanto que as disciplinas de caráter mais teórico – Português, Ensino Religioso, Filosofia, História, etc. –, são igualmente prejudicadas, uma vez que muitos professores também precisam de espaço disponível para os procedimentos didáticos que demandam certo princípio de atividade física. Acrescentamos que nesse cenário tão comum na escola básica brasileira, quando um professor (a) – à revelia, das condições de espaço –, decide exercer, às suas custas, atividades mais dinâmicas; o imbróglio causado pelo alarido é inevitável.

Ora, mesmo sendo um momento esporádico na rotina escolar, esses episódios interferem nas aulas que ocorrem paralelamente nas outras salas, desestimulando assim, os

professores a continuarem investindo recursos próprios nessas atividades, uma vez que as mesmas recebem orientações advindas das formações continuadas, e quiçá, reprovações veladas por parte de professores que discordam com veemência desse tipo de expediente.

Podemos inferir que devido ao estabelecimento de uma cultura educacional predominantemente cognitiva e racional voltada para atender, prioritariamente a ideia de necessidades do mercado de trabalho e de consumo, o aluno tem sido instado amiúde à assimilação das disciplinas, e, conseqüentemente, a certo preceito de imobilidade física no espaço escolar. Por essa razão, entendemos que ao longo de várias décadas esse modelo de silêncio e indolência na sala de aula, foi se confundindo com a atitude de concentração e terminou por se configurar como evidência de estudo.

Assim, entendemos que qualquer prática dinâmica dentro da sala de aula que não corresponda ao modelo ‘de silêncio como evidência de estudo’, frequentemente é interpretadas pelos demais servidores da instituição como ‘bagunça’, ou então que o professor não tem domínio de sua classe. Entretanto, se considerarmos os princípios do pensamento *rousseauiano* na constituição de *Emílio* e também nas *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada*, identificaremos que nesses momentos – de suposta algazarra em sala de aula –, estão sendo vivenciadas experiências contundentes com aquilo que mais tarde poderá ser identificado por esses alunos, como o pleno conceito de liberdade civil.

A carência logística e estrutural – simbolizada aqui pela ausência de um ginásio –, não significa, todavia, que ao longo dos anos, não tenha havido esforços de gestores e professores em proporcionar outras práticas educacionais no intuito de compensar essa privação de condições metodológicas quando da formação física e moral dos alunos. Pelo contrário, os planos de ações e metas constituídos na coletividade pela comunidade escolar, imprimem marcas de superação na organização de projetos educacionais que objetivam, sobretudo, transpor os obstáculos que se apresentam à realidade escolar – como a insuficiência de espaços físicos, por exemplo.

Na verdade, os profissionais envolvidos na esfera da educação pública, são servidores aprovados em concursos públicos e mostram-se aptos para intervir e desenvolver estratégias diante das limitações logísticas que frequentemente obliteram o fluxo planejado para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Inferimos, portanto, que aquele profissional que participa de um certame público para a área da educação, não desconhece ou ignora a precariedade dos ambientes escolares.

Aliás, ao longo dos anos de formação nos cursos de licenciatura, um dos objetivos das atividades complementares de Estágio é demonstrar e aproximar o professor em formação, à realidade e ao ambiente interno das escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vivência que se consolida durante o desenvolvimento das etapas de observação, diagnóstico e posterior intervenção escolar.

Ao desenvolverem suas atividades docentes dentro das condições precárias das escolas, os professores em exercício assumem uma responsabilidade que se situa para além de sua competência e formação acadêmica e profissional. Conseqüentemente, acabam compactuando e perpetuando com um quadro caótico que embora seja visto como atual, foi diagnosticado há 20 anos quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares. Por este motivo, entendemos porquanto nesse hiato de 20 anos, esse quadro pouco alterou na educação e as mudanças ocorridas, não identificam uma transformação substancial no modo de pensar a educação, tampouco tange a função da escola pública municipal com vistas à cidadania. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 47),

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar este quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação.

Com base na discussão sobre a situação de precariedade da educação, podemos elencar ainda que tais condições também se perpetuam em função das indefinições no campo dos amparos legais que garantem o repasse de verbas do Governo Federal, mas, não indicam o modo de sua aplicação. Quando retomamos o texto da LDB (BRASIL, 1996, art. 4º, inc. IX), observamos que fica estabelecido que é dever do Estado a educação escolar pública e esta deverá ser “[...] efetivada mediante garantia de [...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Ora, nessa acepção, Brandão (2015, p. 34), esclarece sobre o referido artigo:

‘O problema deste inciso é a existência de diversos conceitos totalmente subjetivos. Quais são os *‘insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem’* a partir dos quais se definirá *‘a variedade e quantidade mínimas’* dos mesmos para que possamos ter a definição do que são *‘padrões mínimos de qualidade de ensino’*? Esse inciso constitui um exemplo de discurso que defende a *‘qualidade de ensino’*, sem explicitar, no entanto, as condições objetivas de averiguar e comprovar essa qualidade de ensino.

Ora, de acordo com a ideia da existência de um padrão mínimo estabelecido para a educação, concluímos que as escolas públicas municipais – a UEB “Miguel Lins”, por exemplo –, precisariam oferecer aos alunos condições iguais, isto é, um padrão estrutural de espaço físico comum a todas as escolas básicas, objetivando tal ‘qualidade no ensino’. Outrossim, dispor também de recursos didáticos e demais equipamentos que possam auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática na sala de aula.

Considerando os dados publicados pelo Censo de 2015 acerca da UEB “Miguel Lins”, relacionaremos alguns entraves que à guisa de não aparecerem no referido censo, prejudicam a concretização da almejada ‘qualidade no ensino’. Isto é, não existe o espaço para as aulas de Educação Física, por exemplo, e o ambiente que resta para essa contingência é impróprio; servindo tão-somente para jogos de mesa, que por serem atividades dirigidas, amiúde, demandam pouca mobilidade física. Nessa perspectiva, advertimos que tal passividade aplicada aos alunos não contempla satisfatoriamente às exigências naturais compreendidas na segunda e na terceira infância – dos 12 aos 15 anos – sendo, esta também, chamada por Rousseau de a idade da força

Contudo, é preciso sinalizar que a gestão municipal tem buscado suprir a respectiva escola com jogos dirigidos à concentração quais sejam: jogos de xadrez, damas, times de botões, dominós, etc. Todavia, destacamos que não obstante serem investimentos de base insípida, tais jogos são apropriados e contribuem para o desenvolvimento de experiências no campo da coletividade, pois desafiam o raciocínio lógico dos envolvidos no jogo. Nesse sentido, tal assistência por parte do poder público, contribui para o que Rousseau preconizou sobre a formação do cidadão. Ou seja, além, do raciocínio despertado, os alunos que participam de tais jogos, desenvolvem e consolidam noções de regras, convívio social, companheirismo, a participação, o altruísmo e a solidariedade.

À guisa de uma conclusão latente, revelamos nesta pesquisa um caráter também memorialista, posto que se alicerçou com base na experiência e vivência docente no chão da escola pública. Segue-se que desta análise duas conclusões são possíveis e aplicáveis, quais sejam: primeiramente, se a virtude moral é exercitada mediante tais experiências, mais eficiente esse aspecto se mostrará, caso a escola dispuser de um espaço físico mais amplo.

A segunda conclusão é que a UEB “Miguel Lins”, conta com um espaço físico precário, entretanto, ainda assim, a escola é superior às condições físicas de muitas outras escolas públicas do mesmo município, do Maranhão e do Brasil. Subtende-se, com isto, que a educação pública é desigual quanto se trata de possibilitar a auto experiência do aluno e mais desigual ainda para a formação e vivência da cidadania segundo o pensamento *rousseauiano*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciência de suas raízes, para que disponha de referências que lhe permitam situar-se no mundo; da mesma forma, deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Há determinados ensinamentos que se revestem de importância fundamental a esse respeito”.

(Jacques Delors)

Ao longo desta pesquisa, compreendemos que a diferença entre ser *homem* e ser *cidadão*, na perspectiva *rousseauniana*, consiste em que o homem tem os princípios normativos da natureza como parâmetro de seus desejos. Tais princípios são, em essência, latentes, e, tal como foi observado, sua percepção decorre de um processo de autoconhecimento, objetivando uma auto legislação. De acordo com essa compreensão, esta é a educação necessária para se constituir a verdadeira cidadania.

Ser legalmente reconhecido como um cidadão de determinada nacionalidade não garante que ali esteja um homem livre e autônomo. Isto implica em afirmar também que do ponto de vista *rousseauniano*, o exercício da cidadania não significa *ser* um ‘bom moço’, atendendo às demandas materiais da sociedade conectada, adequado aos mecanismos de controles da classe dominante e do próprio governo instaurado; cujo fim seria, antes de tudo, representar os interesses da vontade geral; e não da vontade particular.

O homem sob a perspectiva da natureza, tendo passado pelo processo de uma educação sob o prisma da liberdade, desde a mais tenra infância, terá maiores chances de assumir os seus sentimentos e desejos, de modo que também aprenderá a reconhecer o que de fato é necessário ao seu bem-estar. Assim, por ter uma base da educação natural, além de perceber as instâncias para uma vida feliz, o homem perceberá também, que a dor e a morte são realidades que estão para além de suas forças para querer evitá-las a todo custo.

Embora seja natural lutar contra a dor e a morte, no íntimo, esse homem saberá que certos sofrimentos e a própria morte são inevitáveis. Visto que as ideologias se utilizam da felicidade e do sofrimento como categorias manipuladoras do pensar, do sentir e do agir humano, assinalamos que só a educação moral com base nos princípios da natureza torna o homem capaz de perceber os estímulos produzidos por tais ideologias – ou das opiniões – que dissociam o indivíduo de si mesmo, alienando-o de suas verdadeiras necessidades.

Inferimos assim, que sua percepção, calcada numa convergência entre razão e sensibilidade, o eleva acima das convenções sociais e o torna capaz de julgar entre o que corresponde ao verdadeiro e o que consiste apenas na aparência moral, sugestionadora do

comportamento social tal como prescreveu o formalismo da educação do *gentleman* no século XVIII.

Uma vez que os desejos do homem *rousseauiano* não vão além de sua possibilidade de obtê-los, este dificilmente verá o *outro* como um meio para se alcançar os fins desejados, estimulados pelo contexto social corrompido. Nessa perspectiva, suas atitudes sociais serão tendentes à sinceridade e a autenticidade, fora isto, a falsidade no jogo da aparência distingue o declínio moral, tal como foi visto desde o *Discurso sobre as ciências e as artes*.

Para Rousseau, uma sociedade só pode ser considerada uma *associação* entre indivíduos a partir das atitudes autênticas entre eles. A verdade das ações entre os indivíduos é a maior da solidez de uma República. Não ocorre que as instituições – desde o Estado maior e suas esferas de poder – sejam sólidas apenas com base nas necessidades de sobrevivência, de onde procedem as guerras, as leis e os artifícios calculados dos costumes.

Sendo o homem anterior às instituições, dependerá dele e por conseguinte de sua moral, o sucesso ou o fracasso do contrato social, porquanto, embora a vida coletiva seja uma realidade irreversível, o homem civil é posterior ao *homem isolado e errante pela floresta*. Esta condição de existência serve – ainda que seja apenas uma categoria hipotética – como um modelo inspirador do ideal de liberdade e de autonomia humana.

Vemos que atualmente, as relações sociais demandam novas compreensões acerca dos conceitos que em séculos passados serviram de direção para o estabelecimento de determinadas ordens e convenções sociais. Dentre muitos outros, está o conceito de cidadania que não obstante ser muito usado na esfera discursiva dos mais variados interesses e ideologias carece muito mais de compreensão e aplicabilidade social do que propriamente de reformulação.

Isso por que sua estrutura na perspectiva do direito e deveres é que atribui a tal conceito o valor de necessidade em toda associação humana. E, se tal argumento vale para as relações particulares, a mesma argumentação tornar-se-á mais necessária quando houver a intenção de uma educação voltada para a cidadania global, tal como afirmou o ex-presidente da UNESCO⁵⁷ Jacques Delors.

Ora, no tocante ao inevitável enfrentamento do indivíduo frente às incertezas da educação da posteridade, Morin (2007, p. 79), adverte que “[...] a história humana foi e

⁵⁷ Criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura tem como objetivo, garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros.

continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível”.

Pensar o cidadão em tempos de globalização, implica, sobretudo em aceitar o desafio de pensar o indivíduo e a sociedade nas perspectivas da alteridade, da solidariedade e do altruísmo. A cidadania cujo direito e dever são elementos essenciais, ensejam uma compreensão de si mesmo como súdito e senhor nas relações sociais uma vez que as leis, pelo menos no plano de sua idealização, são elaboradas para atender à vontade geral onde também se inclui a cada indivíduo – direta e indiretamente – como parte do todo social para elaborar leis correspondentes aos ideais de liberdade e de igualdade dentro da ordem civil.

Portanto, podemos concluir que cidadania é a expressividade da vontade geral. Se este conceito *rousseauiano* implica necessariamente a igualdade e a liberdade, onde cada um é livre para submeter-se a si mesmo, sendo simultaneamente senhor e servo de si; segue-se que tal compreensão educacional e política é a melhor proposta para a contemporaneidade uma vez que tenta conduzir ao bem comum, disposições e desejos que são particulares.

Porém, para que a compreensão da cidadania assuma um papel norteador mais eficiente na sociedade global é necessário que a mesma ultrapasse as compreensões ideológicas responsáveis por dicotomizar os ânimos sociais entre ricos e pobres. Ora, tais conflitos (bi)polares ideológicos, evidenciam entre ambos a mesma disposição, isto é, uma cidadania parcial que será compreendida tão-somente dentro de determinado arcabouço doutrinário moral e político. Por conseguinte, a disputa pelo poder se torna o objetivo primordial de ideologias opostas, cujo resultado final incidirá necessariamente na verticalização da cidadania.

Deste modo o exercício da cidadania será exclusivamente externo ao indivíduo o qual passará a agir apenas em função da consciência da lei ligada ao poder vigente, mas, não a partir da sensibilização direta com o outro. Ora, quem age motivado apenas pelos ditames da lei ou pela convicção ideológica partidária é autônomo, entretanto, tal autonomia se dá pela metade. O grande desafio educacional é uma cidadania que se assente para além dos contornos maniqueísta dos partidos, cujas vertentes doutrinárias amiúde dividem a sociedade, porém, sem atingir na causa, os males que originam as injustiças sociais, isto é, o amor próprio.

A formação educacional de Emílio sugere uma preparação para a vida e isto inclui a habilidade e a sabedoria para viver no âmbito da *polis* dividindo o mesmo espaço com os seus semelhantes ou concidadãos. Tal projeto de cidadania se fundamenta no movimento incessante de sentimentos, anteriores à razão humana, que favorecem o homem a viver em

sociedade.

Como foi possível observar no cerne desta pesquisa, Emílio – quando adulto – agia a partir da consciência dos direitos dos outros, porém, isto implicava antecipadamente na consciência de seus deveres ou responsabilidade para com o outro. Emílio é, portanto, a metáfora dos que independem das leis que foram idealizadas para constituir o eu-comum de cada indivíduo. Nesse sentido concluímos que a formação da cidadania na perspectiva de Rousseau, incide também num projeto educacional de sensibilização humana o que resgata a percepção do outro dentro de uma relação de interdependência não obstante as disputas sociais e as diversidades de costumes.

Tal sensibilidade é o despertar dos princípios subjacentes da natureza que faz o indivíduo agir moralmente, cumprindo a lei – caso esta seja justa sob os desígnios da natureza moral – sem que exerça sobre o mesmo, qualquer percepção coercitiva. Nesse aspecto podemos afirmar tal como Rousseau no início do livro I do Emílio: ‘Eis o verdadeiro cidadão!’. Isso nos leva à conclusão que a igualdade não se concretiza em termos de prática, apenas pela racionalidade da lei ou ainda por mera convicção partidária, mas, pela sensibilidade do dever pessoal para com o outro. Nesse sentido, tal elevação de identidade social também nos permite dizer: ‘Eis a vontade geral!’.

Entre o processo de formação do Emílio *rousseauuniano* e o ideal de cidadania prescrito na LDB, destacamos a partir das bases legais, a insuficiência de uma educação moral e ética reduzida à transversalidade. Não obstante a boa fundamentação teórica nos PCNs, os conteúdos voltados para a ética e a cidadania, dentro da realidade escolar, são impelidos ao plano das contingências.

Observamos que é impossível demonstrar empiricamente às crianças do Ensino Fundamental, sobre a importância da política na promoção da cidadania, da ética e da moral quando as primeiras vivências com o âmbito educacional são marcadas pela negação dos deveres éticos por parte dos políticos eleitos. Ao adentrar na vida escolar – no caso específico dos alunos ingressos na UEB “Miguel Lins” –, a primeira experiência estética que os alunos têm; visto que eles aprendem também “pelas coisas” é a desmoralização da sua escola, denunciada nas marcas do descaso político em relação à escola e à educação pública de modo geral.

Considerando que a primeira fase de Emílio foi marcada pela experiência consigo mesmo, e, nesse prisma, o corpo é o melhor recurso pedagógico natural que existe, concluímos que a ausência de um espaço físico adequado às atividades físicas impede que o aluno desenvolva as sensibilidades necessárias ao convívio social ou cidadania quais sejam:

autonomia, liberdade, disciplina, altruísmo e a solidariedade. Tal efeito negativo é corroborado também pelo fato dessa desestruturação logística impedir o melhor aproveitamento por parte do aluno no campo das tecnologias digitais que já se consolidaram no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, buscamos concluir lembrando que sem dispor de um padrão na logística digital, as escolas públicas privam os alunos e professores de uma experiência mais eficiente no campo do ensino e da pesquisa. Embora tais recursos não devam ser considerados como a única via para superação dos entraves da educação no século XXI; a negligência no aparelhamento digital das escolas, favorece que tais tecnologias sejam utilizadas pelos alunos sem orientação ou planejamento, uma vez que os mesmos têm a posse de celulares cada vez mais sofisticados.

Emergindo o caráter memorialista da pesquisa, não podemos encerrar sem trazer as percepções e empirias vivenciadas na escola pública como docente. Por essa razão, concluímos com base em Rousseau, que uma criança que presenciou ao longo de 9 anos – duração do Ensino Fundamental –, a precariedade dos espaços escolares, reproduzirá para outras gerações a cultura da indiferença para com o outro e, por fim, para com a coisa pública. Entendemos, portanto, que Rousseau, no auge do Iluminismo, conseguiu distinguir que, instituição pública é diferente de instituição coletiva. Segue-se que educação pública é aquela que independentemente de ser uma escola particular, chega a formar a identidade local e nacional, ou seja, aquela que forma o sentimento público e republicano no aluno que termina o Ensino Médio.

Ao retomarmos todas as temáticas elencadas nesta pesquisa que delineiam o olhar *rousseauiano* para o século XXI no que tange à formação da cidadania a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; propomos uma releitura das ideias de Jean-Jacques Rousseau. Inferimos que a partir dessa atitude, repensaremos a educação e a cidadania não apenas como uma projeção no plano sócio-econômico-profissional, mas como uma filosofia que mesmo produzida no século XVIII, reverbera nos nossos dias.

Ora, se o descompasso entre a escola pública municipal e o ideal de cidadania prescrito na LDB e nos PCNs é marcado pela negação da experiência moral e política, concluímos, finalmente, que esta cidadania não se fundamenta e nem pode se fundamentar nos princípios do amor de si e da piedade. Antes, essa cidadania tem como elemento norteador o amor próprio, pois é esta a sensibilidade que acirra o individualismo, a concorrência e o consumo culminando na cultura da indiferença e da violência.

Se em 1996 ano da elaboração dos PCNs (BRASIL, 2001, p. 25), os motivos ético-sociais destacados para compor a proposta foram a “[...] violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos [...]”. Baseados nessa justificativa, o que podemos dizer dos dias atuais? Se no final do século XX admitiu-se a Ética e os demais temas transversais como forma de mitigar esses aspectos que já tinham ampliado suas dimensões sociais, quanto mais no século XXI. Período marcado pela banalização de um tipo de violência intangível – presente nas escolas –, uma violência acessível pela presença e consolidação dos aparatos tecnológicos no cotidiano do aluno, conectado com o mundo virtual. Apesar dos 21 anos em que foram criados os temas transversais, a violência, por exemplo, apenas reconfigurou a perspectiva e ultrapassou as fronteiras dos bairros notoriamente violentos, para dentro das escolas.

Se a transversalidade dos temas éticos surgiu devido a urgência social ainda no século passado, concluímos que na verdade, o estabelecimento desses temas para a educação tinha relação intrínseca com o desejo de conter o aumento desses males no século XXI. Acreditamos, finalmente, que a transversalidade é sobretudo, uma estratégia complementar para a formação integral do indivíduo e precisa ser redimensionada para se concretizar nesse espaço que deverá ser maior como prática curricular não unicamente no âmbito local, mas, em todas as escolas de Educação Básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA-JÚNIOR, José Benedito. **Educação e política em Jean-Jacques Rousseau**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

AQUINO, Rubim S Leão. **História das sociedades**: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes. Introdução e notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Coleção os Pensadores).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. 2016. Disponível em: <<http://www.abt-br.org.br/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

BACON, Francis. **Novo organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**: Nova Atlântida. Trad.: e notas: José Aluysio Reis de Andrade. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. Homi Bhabha e o valor das diferenças. **O Globo Cultura**, 2012. Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/homi-bhabha-o-valor-das-diferencas-426300.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília, DF: Sociedade Bíblia do Brasil, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmem Varriale et João Ferreira. 13. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.

BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In.: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 5. ed. São Paulo: Ed. Avercamp, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal; São Paulo: Ed. Atlas, 2016.

_____. **Indicadores da qualidade na educação**. UNICEF/PNUD/INEP. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000488.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Índice de Educação Básica. **UEB Ensino Fundamental Miguel Lins**. 2015. Disponível em: <<http://www.escol.as/33225-ueb-ensino-fundamental-miguel-lins>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. v. 1. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. v. 8. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. **Proposta preliminar, 2ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2016b.

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução de Maurício Santana Dias. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

_____. **O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad.: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010. v. 2.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: a educação na infância.** São Paulo: Scipione, 1990.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERA, Malena Segura. Comunicação, cultura e cidadania. (Org.). In.: SAMPAIO, Inês. **Acerca da relação entre comunicação e cidadania: re-significações necessárias.** São Paulo: Pontes Editores, 2012.

COVRE, Maria Lourdes. **O que é cidadania.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DALBOSCO, Claudio A. Da educação natural e da educação social (moral) no *Émile* de Rousseau. In.: _____. (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante.** Campinas: Ed. Alínea, 2011.

_____. *Perfectibilité* e formação humana no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. In.: ESPÍNDOLA, Arlei. (Org.). **Rousseau: pontos e contrapontos.** São Paulo: Ed. Bacarola, 2012.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornada: Port. – Língua Portuguesa 7º ano.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELORS, Jacques. (Coord) **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. Brasília: Ed. Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. Tecnofilia e tecnofobia. **B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof.,** Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo.** Tradução de Natália Maruyama. São Paulo: Ed. Bacarola, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: educação; a máscara e o rosto.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2006.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2000.

ESPÍNDOLA, Arlei. (Org.). **Rousseau: pontos e contrapontos.** São Paulo: Ed. Bacarola, 2012.

FERRY, Luc. **Aprender a viver.** Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2010.

FORTES, Salinas. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau.** São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

FREITAS, Jacira de. **Política e festa popular em Rousseau: a recusa da recuperação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: questões da nossa época**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva e Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Arthur Mourão Lisboa/Portugal: Edições 70 Lda. 1995.

KELSEN, Hans. **O que é justiça?: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência**. Tradução de Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE NETO, J. Cidadania vertical e horizontal: ensaio para um conceito. **Sociedade e Direito em Revista: Revista do Curso de Direito**, ano 1, n. 1, 2006.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Marceley Dantas. São Paulo: EDIPRO, 2014.

LOUREIRO, Patrícia. A cidadania da União Europeia: mito ou realidade? In.: LOUREIRO, Patrícia; SOUSA, Mônica Costa. (org.). **Cidadania: novos temas, velhos desafios**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MAYOS, Gonçalves. **Ilustración y Romanticismo: introducción a la polémica entre Kant y Herder**. Tradução de Karine Salgado. Barcelona: Editorial Herder, 2004. p. 363-408.

MATTOS, Franklin de. A querela do teatro do Século XVIII: Voltaire, Diderot e Rousseau. In.: _____. **O que nos faz pensar**. São Paulo: EDUSP, 2009. n. 25.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alexandre e Maria Sampaio Dória. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

ODALIA, Nilo. A liberdade como coletiva. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIEROBON, Flávio. A cidadania e o cidadão no contrato social de Rousseau. **Revista Argumenta Journal Law: Programa Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica**, Argumenta UENP, Londrina, n. 17, 2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2002.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste, 2001.

PROJETO Político Pedagógico da Unidade Escolar Básica “Senador Miguel Lins”. São Luís, 2005.

REIS, L. Presgrave. **Perfectibilidade e educação moral em Rousseau: uma conexão necessária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação São Cristovão, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015.

ROGER, Jacques. Introdução. In.: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social e Discurso sobre a economia política**. Tradução de Marcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. Curitiba: Hemus SA, 1981.

_____. **Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Carta a D’Alembert**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

_____. **Júlia ou a Nova Heloísa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes**. Tradução de Fulvia Moretto. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Discurso sobre as ciências e artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Emílio ou da educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Boaventura. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Aquino. As interfaces de Marshall e de Bendix em defesa da noção de cidadania e da política de assistência na contemporaneidade. **Revista Conexões**, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Belém, v. 6, n. 2, jul./dez. 2013.

SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau.** Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUSA, Mônica Costa. Cidadania universal e identidade nacional em tempos de globalização: resistindo a um arrastão global. In.: LOUREIRO, Patrícia; SOUSA, Mônica Costa. (org.). **Cidadania:** novos temas, velhos desafios. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e sociedade na Grécia Antiga.** 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

_____. **As origens do pensamento grego.** Tradução de Ísis Borges B. Fonseca. 18. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ANEXO A – Plano de Ação para o biênio 2015-2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “SENADOR MIGUEL LINS”
INEP – 21017000
UEB “Senador Miguel Lins”
PLANO DE AÇÃO PARA O BIÊNIO 2015-2016

1. Melhorar os índices de aprovação e rendimento do aluno a partir da erradicação da evasão escolar e distorção idade/série.

- 1.1 Planejamentos didático-pedagógico e de projetos elaborados para atender as especificidades do corpo discente.
- 1.2 Utilização de instrumentos de avaliação eficazes na averiguação da aprendizagem.
- 1.3 Assistência pedagógica permanente e direcionada.

2. Integrar a escola e família para melhorar a aprendizagem do aluno.

- 2.1 Reuniões bimestrais entre pais/responsáveis para apresentação de resultados e definição de novas estratégias vinculadas a aprendizagem dos alunos.
- 2.2 Organização do calendário de visitação às famílias cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem
- 2.3 Criação de espaços de discussão permanentes vinculados à educação familiar e acompanhamento constante fora do ambiente escolar.

3. Implementar ações diretas vinculadas à adequação do ambiente físico escolar com vistas à segurança e bem estar da comunidade escolar.

- 3.1 Estabelecer em caráter permanente a coleta seletiva do lixo e correto acondicionamento dos resíduos escolares.
- 3.2 Promoção de projetos socioeducativos a partir de orientações para o correto acondicionamento do lixo doméstico com vistas à preservação do ambiente no entorno da escola, no bairro e adjacências.
- 3.3 Definição do espaço destinado às aulas práticas em Ciências Naturais e consciência ecológica. Canteiro da escola/Laboratório.
- 3.4 Redimensionamento do Projeto Político Pedagógico com vistas à inserção de temáticas vinculadas à temas sobre modelo socioambiental e sustentabilidade.
- 3.4 Promoção direta de campanha para climatização das salas de aula com vistas à proporcionar conforto térmico e acústico no processo de ensino aprendizagem.
- 3.5 Fomentar a criação e funcionamento de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola com a participação da gestão, professores, supervisores, alunos e pais de alunos.

ANEXO B – Plano de ações e metas para 2016



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “SENADOR MIGUEL LINS”
INEP – 21017000

**UEB “Senador Miguel Lins”
PLANO DE AÇÕES E METAS PARA 2016**

METAS	AÇÕES	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEL	RECURSOS
Matrícula e rematrícula	Cumprimento das orientações administrativas das Superintendências das áreas de Ensino Fundamental	Início do ano letivo	Administrativo Gestão	Humanos Material de expediente
Ensino e Aprendizagem	Diagnóstico do corpo discente durante os primeiros 15 dias de aula HTP’Cs com supervisores e corpo docente para estudo de casos. Reuniões periódicas com pais e mestres.	Durante todo o ano letivo. Ao final de cada período letivo de 50 dias	Gestão Supervisão Apoio pedagógico Professores	Humanos Materiais didáticos Material de expediente
Relação Escola X Família	Encontros periódicos com pautas específicas e direcionadas à comunicação entre a escola X família	Durante todo o ano letivo. Ao final de cada período letivo de 50 dias	Gestão Supervisão Apoio pedagógico Professores	Humanos Cópias Material de expediente Audiovisuais
Projetos didáticos	Planejamento em conjunto dos projetos didáticos para o ano letivo de 2016 –	De março a maio de 2016 De agosto a novembro de 2016	Professores Supervisão Apoio pedagógico	Humanos Didático-pedagógicos Cópias Audiovisuais
Redimensionamento do Projeto Político Pedagógico - 2016	Avaliação das ações contidas no Projeto Político Pedagógico para análise e redimensionamento	1º período letivo de 2016	Gestão Supervisão Apoio pedagógico Professores	Humanos Cópias PPP Material de expediente
OBS: Plano de Ações e Metas pedagógicas sujeito a alterações. HTP’Cs: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo				

ANEXO C – Memorando nº 386/2015 – SAEF/SEMED de setembro de 2015



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL – SAEF

MEMO Nº 386/2015 – SAEF/SEMED

São Luís, 23 de setembro de 2015.

Da: Superintendência da Área do Ensino Fundamental

Para: UEB Senador Miguel Lins

Assunto: Projeto de Pesquisa Acadêmico-científica “O ideal da educação e o exercício da cidadania a partir da LDB: uma crítica sob o olhar de Rousseau.”

Senhor(a) gestor(a),

Informamos a Vossa Senhoria que **HERNANI VELOSO DE CARVALHO**, aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade - PGCULT, realizará no período de setembro de 2015 a dezembro de 2016, nesta Unidade de Educação Básica, pesquisa junto a equipe escolar para coleta de dados referente ao Projeto “O ideal de educação e o exercício da cidadania a partir da LDB: uma crítica sob o olhar de Rousseau”.

Desta forma, solicitamos colaboração quanto às informações solicitadas pela aluno.

Atenciosamente,


Ana Célia Cordeiro Aguiar Lopes
Superintendente da Área
de Ensino Fundamental
Matrícula: 22.990-1

ANEXO D – Memorando Externo nº 1210 de agosto de 2012


PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
 Secretaria Adjunta de Administração e Finanças
 Coordenação de Recursos Humanos

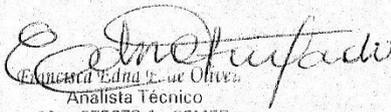
MEMORANDO EXTERNO Nº 1210/ São Luís (MA), 16/08/12

Através do presente, estamos apresentando a Vossa Senhoria o(a) Professor(a)
Hernani Veloso de Carvalho
 disciplina Filosofia, turno Vespertino, carga horária 20 horas / semana
 Vínculo: concurado(a).

Observações:

- 1) Solicitamos dessa direção que informe a esta Coordenação a data de apresentação do(a) portador(a). Caso não se apresente à Unidade destinada no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas, o(a) mesmo(a) deverá retornar a esta Coordenação e justificar comprovadamente a razão, sob pena de sofrer as penalidades previstas em Lei.
- 2) O pagamento do servidor só será implantado, a partir da comprovação por parte da Unidade de Ensino informando o início do exercício do referido profissional.
- 3) Conforme art. 186, § 1º do Estatuto do Servidor Público Municipal de São Luís (Lei 4.615/2006), para o primeiro período aquisitivo de férias do servidor serão exigidos 12 (doze) meses de efetivo exercício.

1ª NOTIFICAÇÃO

Atenciosamente,

 Edna de Oliveira
 Analista Técnico
 Mat. 375278-1 - SEMED

Hernani Veloso de Carvalho
 Assinatura do (a) servidor(a)

Ilmo. (a) Sra. (a)

Diretor (a): Elieze Soares Paula Câmara
 Unidade de Ensino: UF Smador Miguel Boim
 Nesta AV. Dom Welgardo - Alemanha

ANEXO E – Resolução nº 03/2001-CME



PREFEITURA DE
SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 03/2001-CME

Aprova a retirada da disciplina “Ética e Cidadania” da Parte Diversificada do Quadro Curricular do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, determinando sejam seus conteúdos trabalhados transversalmente.

O Conselho Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais e, considerando o Parecer nº 02/2001-CME, emitido pelo Conselheiro José Ribamar Bastos Ramos, no Processo nº 030/1536/01, de 08/05/01, aprovado pela Câmara de Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau e pela Plenária unanimemente, em Sessão hoje realizada.

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a retirada da disciplina “Ética e Cidadania” da parte Diversificada do Quadro Curricular do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, do Sistema Municipal Oficial de São Luís.

Art. 2º - Determinar que os conteúdos de “Ética e Cidadania”, sejam trabalhados transversalmente em todas as disciplinas do mencionado Currículo.

Art. 3º - Estabelecer que a carga horária mínima anual seja de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Art.4º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

São Luís, 26 de junho de 2001.

José Ribamar Bastos Ramos

Presidente do C.M.E.
Conselheiro Relator

ANEXO F – Lei nº 4153 de 20 de março de 2003

37



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO

LEI Nº 4.153 DE 20 DE MARÇO DE 2003

INCLUI NA GRADE CURRICULAR DAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, A
DISCIPLINA FILOSOFIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DE SÃO LUÍS, Capital do Estado do Maranhão.

Faço saber a todos os seus habitantes que a Câmara Municipal de São Luís decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Inclui na Grade Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina FILOSOFIA e dá outras providências.

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor a partir do ano letivo de 2003.

Art. 3º. Revogam-se as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todos quantos o conhecimento e execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém. A Secretaria Municipal de Governo a faça imprimir, publicar e correr.

PALÁCIO DE LA RAVARDIÈRE, EM SÃO LUÍS, 20 DE MARÇO DE 2003, 182ª DA
INDEPENDÊNCIA E 115ª DA REPÚBLICA.

TADEU PALÁCIO
Prefeito

Este texto não substitui o publicado no DOM Nº 60 DE 28/03/2003