



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-15, jan.-abr. 2021
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.32656>

Educação para a cidadania democrática: desafios, impasses e perspectivas

Education for democratic citizenship: challenges, impasses and perspectives

Educación para la ciudadanía democrática: desafíos, puntos muertos y prospectos

Egidiane Michelotto

Muzzatto¹

orcid.org/0000-0002-6008-3405

egidianemuzzatto@hotmail.com

Luís Fernando Santos

Corrêa da Silva²

orcid.org/0000-0002-8023-2084

lfscorrea@gmail.com

Recebido em: 3 dez. 2018.

Aprovado em: 9 abr. 2021.

Publicado em: 21 jun. 2021.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as intersecções contemporâneas entre a cidadania e a democracia, sobretudo no que concerne ao papel da educação para a consolidação de ambas. Resgata-se o debate teórico e conceitual sobre os desafios e os impasses da cidadania e da democracia na contemporaneidade, bem como enfatiza-se as características de um modelo específico de cidadania, mais ativa e substantiva, que é a cidadania democrática. Tal modelo fundamenta-se em três pilares que devem integrar o currículo escolar: (a) o pensamento crítico; (b) a cidadania universal; e (c) a capacidade imaginativa. Entende-se que a construção da cidadania democrática depende de uma formação humana plural, de modo a superar o utilitarismo técnico e econômico. Surge daí a importância da presença das ciências humanas, da filosofia e das artes no currículo escolar, dado o caráter crítico e desnaturalizador dessas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: cidadania democrática, educação cidadã, emancipação social

Abstract: This article discusses the contemporary intersections between citizenship and democracy, especially regarding the role of education. The theoretical and conceptual debate about the challenges and impasses of citizenship and democracy in contemporary times is rescued, as well as the characteristics of a specific model of citizenship, called democratic citizenship. This model is based on three basis that should integrate the school curriculum: (a) critical thinking; (b) universal citizenship; and c) imaginative capacity. We understand that construction of democratic citizenship depends on a plural human formation that surpasses technical and economic utilitarianism. The importance of the presence of the humanities, philosophy and arts in the school curriculum arises from this need, due to critical and denaturalizing nature of these areas of knowledge.

Keywords: democratic citizenship, citizen education, social emancipation

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo discutir las intersecciones contemporâneas entre la ciudadanía y la democracia, sobre todo en lo que concierne al papel de la educación para la consolidación de ambas. Se presenta el debate teórico y conceptual sobre los desafíos y los impasses de la ciudadanía y de la democracia en la contemporaneidad, así como se enfatiza las características de un modelo específico de ciudadanía, más activa y sustantiva, que es la ciudadanía democrática. Este modelo se fundamenta en tres bases que deben integrar el curriculum escolar: (a) el pensamiento crítico; (b) la ciudadanía universal; y (c) la capacidad imaginativa. Se entiende que la construcción de la ciudadanía democrática depende de una formación humana plural, para superar el utilitarismo técnico y económico. De ahí surge la importancia de la presencia de las ciencias humanas, de la filosofía y de las artes en el currículo escolar, dado el carácter crítico y desnaturalizador de esas áreas del conocimiento.

Palabras clave: ciudadanía democrática, educación ciudadana, emancipación social



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Rede Municipal de Ensino de Muitos Capões (RMEMC), Muitos Capões, RS, Brasil.

² Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, RS, Brasil.

Este artigo discute o cenário contemporâneo da cidadania e da democracia, principalmente nas últimas décadas. O interesse está em expor aspectos que têm definido as marcas da cidadania nas sociedades contemporâneas, no que tange às suas interfaces com a educação. Pretendemos, ao longo do texto, resgatar o debate conceitual sobre o modelo de cidadania ao qual nos filiamos, qual seja, o da Cidadania Democrática.

Para tratar do tema proposto são apresentadas as reflexões de autores como Dubet (2011), Laval (2003), Bauman (1999), Touraine (2005), Silva e Pereira (2016), Reis (1997), Dalbosco (2015), entre outros. Tais autores têm destacado os desafios impostos para a efetivação de uma cidadania substantiva no quadro de consolidação de uma (pós)modernidade excludente, no qual os direitos que dão suporte à cidadania encontram-se ameaçados, fato que afeta também a educação como um bem socialmente relevante.

A escolha dos autores mencionados deve-se à contribuição que têm proporcionado ao debate teórico sobre os contornos da cidadania na contemporaneidade, seja em um cenário internacional ampliado, seja em relação à cidadania no Brasil, país que tem vivenciado um refluxo nos direitos que dão sustentação à concepção moderna de cidadania democrática.

No que se refere à noção de cidadania democrática, recorreremos às reflexões da professora de Filosofia e Direito da Universidade de Chicago, Martha Nussbaum (2015), que entende a educação como mecanismo essencial para a efetivação de uma cultura democrática ativa, baseada no pensamento crítico, na cidadania universal e na capacidade imaginativa.

Cabe destacar que o presente artigo se insere no campo dos estudos teóricos, entendido como área fundamental para a construção de conceitos capazes de fornecer subsídios para a interpretação de uma realidade social em constante mudança. No caso da interface entre cidadania e educação, sustenta-se a necessidade da construção de novos nexos teóricos que contribuam para a superação da lógica utilitarista e de viés economicista. Desse modo, a cidadania democrática aplicada à

educação pode significar um ponto de partida no movimento de afirmação da educação baseada na criticidade e na inovação social.

O texto encontra-se dividido em dois tópicos. No primeiro, realizamos a discussão mais geral sobre os conceitos de cidadania e de democracia, de modo a enfatizar as suas interconexões e destacar de que modo o Brasil tem lidado com essas duas dimensões paralelas. Já no segundo tópico, que está dividido em um tópico principal e três subtópicos, discutimos o conceito de cidadania democrática, bem como os três pilares por ela elencados para a sua efetivação, segundo dimensões de natureza crítica, universalista e imaginativa. Nas considerações finais retomamos o trabalho em seu conjunto, com o objetivo de sintetizar as principais reflexões apresentadas ao longo do texto.

Os desafios contemporâneos da cidadania e da democracia

Cidadania e democracia, entendidas como práticas mutuamente interdependentes, não são naturais, mas são noções aprendidas (Fischman & Haas, 2012). Desde o século XIX, o modelo principal de produção do cidadão moderno tem sido a educação formal, tida como fundamental no processo de organização e regulamentação dos indivíduos com vistas ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento dos regimes democráticos.

As políticas educacionais, explícita ou implicitamente, visam formar cidadãos democráticos, muito embora esse conceito seja confuso e impreciso. Desde Rousseau, passando por Dewey e Freire, é possível observar um consenso a respeito da relevância da educação para a cidadania (Fischmann & Haas, 2012).

Nas sociedades contemporâneas, o acesso à educação e aos direitos sociais tem acontecido no contexto de intensas mudanças na estrutura social (Silva & Pereira, 2016). A dinâmica associada à globalização, em que são modificados os níveis da transnacionalização de capital, movimentação intensa de pessoas entre os territórios nacionais, alterações nas estruturas econômicas, políticas e culturais, além da aceleração e da distribuição

da produção tecnológica, tem alterado significativamente o cenário e as figuras sociais (Fischman & Haas, 2012). Assim, como observa Egin F. Isin (2009 citado por Fischman & Haas, 2012), as noções tradicionais de cidadania demonstram-se desatualizadas:

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

Além da imprecisão conceitual deste novo tipo de ser cidadão – que não vê mais fronteiras como limites, mas as têm como portais – há ainda outro tipo que tem preenchido a maior parte dos espaços físicos e virtuais: o consumidor. Críticos de diversas perspectivas teóricas têm apontado a contradição existente na relação entre indivíduo e mercado de consumo. A noção de cidadania resultante dessa condição vincula-se ao consumo de produtos e de serviços, encontrando suporte, inclusive, em legislações específicas que regulamentam as relações entre sociedade civil e mercado (Silva & Pereira, 2016).

Nesse sentido, segundo Bauman (2001 citado por Silva & Pereira, 2016, p. 17), "hoje, para muitas pessoas, as ações da cidadania se limitam à aquisição e à venda de bens em vez de aumentar o alcance de sua liberdade e dos seus direitos a fim de ampliar os atos de uma verdadeira democracia".

O consumo tende a favorecer o individualismo, enfraquecer os vínculos afetivos, promover o interesse e a busca pessoal por riquezas, entre outras características. Essa condição encaminha a uma mudança na noção de cidadania de outrora, que se relacionava, especialmente, à ampliação e à conquista de direitos, participação social mais ampla e movimentação coletiva a fim de garantir

as condições estabelecidas em lei. Apesar dessas transformações não se darem de forma massiva, uma vez que ainda há grupos sociais organizados que se mantêm politicamente atuantes, "a negação da política como elemento catalisador das demandas coletivas acaba cedendo terreno para a restrição de direitos, sobretudo sociais, sempre são dependentes da ação do Estado e de suas intencionalidades" (Silva & Pereira, 2016, p. 17).

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

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

Segundo Reis (1997), o primeiro ponto, no que

se refere às origens históricas, remete a uma coincidência quanto ao fato do conceito ter raízes nas antigas religiões, no Império Romano e na civilização grega. É no contexto da polis grega que as noções de liberdade e de igualdade ganham um conteúdo político, diferenciando-se das antigas religiões.

Sobre a noção de inclusão e de exclusão, cabe destacar que esse também é um ponto similar às tradições teóricas. Compreende-se pela ideia de que ser cidadão é pertencer a alguma unidade. Conforme a autora (Reis, 1997, p. 13), "o que estava subjacente a essa ideia de pertencer a um todo maior, historicamente, era o pertencimento ao Estado nacional, ambiente natural da concepção moderna de cidadania". Assim, o exercício da cidadania exige a identificação com uma nação particular, cujos direitos são garantidos pelo Estado que a corresponde. Lembra Reis (1997) que, mesmo recentemente, apesar do Estado-nação ter perdido muito de sua naturalidade, ainda é fundamentalmente a essa forma de Estado nacional que são encaminhadas as demandas por inclusão e cidadania.

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

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

Segundo Reis (1997), Thomas Marshall foi considerado, desde a conferência de 1949, que deu origem ao livro *Cidadania e classe social*, o autor principal de uma teoria da mudança social. Conforme Marshall, a separação entre direitos civis, políticos e sociais foi encarada como resultado da diferenciação institucional pela qual passa a sociedade (Reis, 1997). Segundo o sociólogo britânico, a caminhada natural da sociedade leva à superação dessas três formas de direito. As ideias de Marshall foram, por longos anos, tidas como referenciais para pensar a cidadania e, para muitos autores, ainda são bússola no debate (Reis, 1997)

Marshall influenciou, por dezenas de anos, a discussão a respeito da cidadania. A demanda contemporânea não cabe em seus escritos, obviamente porque o tempo em que Marshall viveu é diferente do cenário presente. Contudo, atualizar os estudos não significa promover uma ruptura com as ideias dele, mas dar sequência no sentido de expansão. Nesse sentido, cabe problematizar alguns pontos relevantes na atualidade. Um desses pontos diz respeito à questão de gênero. Inicialmente discutida como feminismo enquanto demanda política, hoje a temática possui uma dimensão mais ampla. Em Brito (2001), pode-se compreender o propósito dos debates:

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

Dessa maneira, partindo das investigações que apontam para a compatibilização entre o masculino e o feminino na totalidade da vida política, a questão de gênero passou a tornar-se um "elemento vetor da noção de cidadania" (Reis, 1997, p. 15). Dessa forma, como lembra Reis (1997), a partir desse elemento, abriu-se espaço para refletir acerca da continuidade da universalidade

de direitos. Assim, cabe ampliar os espaços a fim de se pensar nas demandas das minorias, como, por exemplo, os direitos: das crianças, da terceira idade, dos portadores de necessidades especiais, das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBTQI+), entre outras categorias.

Essas questões dizem respeito ao tratamento dado à diferença. A questão das minorias, nesse sentido, pode ser pensada em termos práticos, como, por exemplo, na pertinência ou não da discriminação positiva (Reis, 1997). É válido estabelecer sistemas de cotas? Homossexuais devem ter os mesmos direitos civis de casais heterossexuais? Qual a melhor forma para garantir direitos aos indígenas? Existem limites no trato civil para com estrangeiros? Nisso está um novo desafio teórico, filosófico e empírico que trata, precisamente, da tensão entre particularidade e universalidade: qual o melhor caminho para reconciliar igualdade e diferença? (Reis, 1997).

Entre algumas questões contemporâneas, essa tem grande relevância e difícil solução. Nesse sentido, lembra Lavallo (2003) que uma das forças desestabilizadoras da concepção tradicional de cidadania é a dificuldade em conciliar, na prática, a igualdade e a diferença, isto porque, quando o Estado busca minimizar desigualdades acaba-se homogeneizando as diferenças, suprimidas em nome da igualdade. Assim, as especificidades grupais são perdidas. É nesse aspecto que reside a complexidade: grupos minoritários e, até mesmo, o Estado têm destacado as diferenças específicas de cada categoria na conquista de direitos pontuais (Lavallo, 2003). Dessa forma, há a necessidade da readequação do binômio igualdade-diferença, considerando que por trás dessa dualidade está a noção de identidade e, portanto, do *status* de cidadão.

No que diz respeito ao Brasil, é válido registrar um crescimento do exercício da cidadania a partir da década de 1980. As reivindicações feitas por grupos organizados mudaram a relação entre o Estado e a sociedade, afetando os campos econômico, social, cultural e político. Todavia, o quadro sofreu alterações quando analisado na conjuntura deste início de século. Não é preciso muito esforço

para perceber que há desconpassos no que se refere às mudanças ocorridas desde então, as quais vêm sendo fortalecidas pela indústria midiática e que, como consequência, tende a promover a individualidade e o protagonismo mais virtual do que real: a cidadania coletiva, organizada e participativa tem sofrido um declínio quando comparada às décadas do final do século XX.

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

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

A questão da inclusão *versus* exclusão no Brasil é um problema de difícil resolução. Certamente, a problemática se dissemina internacionalmente, mas o cenário brasileiro, e é esse que mais interessa aqui, ainda é bastante desanimador. A chave para pensar a identidade como eixo da cidadania e, portanto, da autonomia, parte de políticas públicas, o que é desanimador diante

do contexto atual, em que se tem um Estado-nação conduzido por governos pouco comprometidos com a salvaguarda dos direitos das minorias, tornando-os, assim, ainda mais falíveis de retrocessos e perdas.

Porém, compactua-se com Reis (1997) ao compreender que, apesar da leitura feita por diversos autores sobre este tempo dito pós-moderno, ainda se concebe a noção de cidadania como fundamento da emancipação e, portanto, ainda cabe ter esperança. De que forma pode-se tentar algo concreto? A partir da organização social, educacional e política que deverá ser semeada com urgência, o mais cedo possível, e com raízes solidificadas em valores democráticos nos mais diversos âmbitos, em especial, ao que se propõe pensar aqui: pela educação.

Saber com certeza se esse é o caminho para se alcançar o meio-termo aristotélico, em que cabe o equilíbrio para gerar o bem social e individual, não há como saber. Todavia, se aposta que esse poderia ser um caminho rumo ao fim do *túnel das sombras*, em que as discriminações, as desigualdades, o individualismo, e a luta entre minorias que – que muitas vezes não se reconhecem enquanto merecedoras de direitos – seriam passíveis de superação. Não cabe pensar em rótulos para o humano, importa é buscar um País mais favorável para que as vidas aconteçam.

A educação brasileira tem sido afetada, ao longo dos anos, pelo conservadorismo neoliberal. De um lado, há políticas educacionais preocupadas, exclusivamente, com a formação técnica, produção em massa; e de outro, o que se vê é um descomprometimento por parte do Estado no que se refere a investimentos em infraestrutura, qualificação de profissionais da educação, apoio aos estudos voltados à formação humana, entre outros aspectos.

É fato que um país em desenvolvimento, como o Brasil, tem problemáticas diferentes de nações desenvolvidas e, portanto, as políticas educacionais não podem ser as mesmas de países ricos, caso contrário, continuará à mercê

de disparidades paralisantes, como a elevada concentração de renda, o desemprego, o limitado desenvolvimento humano, os índices alarmantes na educação, as desigualdades e a pobreza.

Portanto, diante das questões trazidas até aqui, confirma-se, novamente, que, mais do que para a técnica, a autonomia necessita ser resgatada nos aspectos que constituem a pessoa humana e que fazem dela de fato cidadã: psicologicamente, socialmente, politicamente e eticamente. Este início de século vem demonstrando que as mudanças têm sido intensas em diversos aspectos e, portanto, é inegável que é preciso cidadãos mais bem preparados para lidar com as transformações, buscando engajar-se coletivamente a fim de compartilhar conhecimentos, memórias, demandas, lutas e conquistas.

Emancipar-se enquanto ser reflexivo é promover-se, dialogar de maneira eficiente, desviar-se das armadilhas ditadas pelo capitalismo global, buscar oportunidades que promovam não somente a si, mas outros tantos, tendo, assim, clareza de que ao realizar mudanças qualitativas se caminha rumo a uma sociedade mais cidadã e menos contraditória (Richter & Cechi, 1999).

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

As dimensões de uma educação para a cidadania democrática

O estudo que subsidiou a escrita desse artigo ocorreu em um momento histórico nacional marcado pela transição de governo no Brasil, entre os anos de 2016 e 2017. Entre as diversas mudanças realizadas pelo atual Governo Federal, no bojo de uma mudança de plano de gestão do Estado, destaca-se o que tem afetado a educação: a Reforma no Ensino Médio – Lei 13.415 de 16 de

fevereiro de 2017,³ A referida Reforma segue a onda mundial, expressa pela professora de Filosofia e Direito da Universidade de Chicago, Martha Nussbaum, como “a crise mundial da educação” (Nussbaum, 2015, p. 30), que se manifesta silenciosamente, tendo objetivos pouco virtuosos para a cidadania e a democracia. A autora é reconhecida por obras como: *A fragilidade da bondade*, de 1986 (no Brasil, editada pela Martins Fontes em 2009), e *Love’s Knowledge*, de 1990, as quais reúnem ensaios relacionados, especialmente, a estudos filosóficos, além da obra tomada como matriz neste espaço: *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, de 2015.

Embora Nussbaum explicita claramente seu propósito de intervenção no debate educacional americano, o campo de observação da autora não se restringe aos Estados Unidos. A autora conhece realidades como a da Índia, onde desenvolveu trabalhos junto a Amartya Sen, vencedor do Prêmio Nobel de Economia, além de apresentar dados da Alemanha, Suécia e Inglaterra. Desse modo, Nussbaum busca evidenciar um tipo de cultura mundial, que tem se instalado desde o ensino fundamental até o superior, de reduzir o ensino a um processo de formação para o negócio e a economia das nações.

Nesse sentido, no contexto deste artigo, a tese a qual aderimos e pretendemos justificar vincula-se ao explicitado por Nussbaum (2015): a democracia depende de uma formação plena, em que a educação se dê para o exercício da cidadania democrática, a qual está alicerçada em três pilares que precisam estar presentes em qualquer currículo escolar, a saber: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade ima-

ginativa (Nussbaum, 2015; Dalbosco, 2015). Esses pontos serão retomados mais adiante.

Cabe destacar que, no contexto exposto, em que a educação tem sido passível de negociação, está inserido também o Brasil. Esses modelos educacionais são retratados por Nussbaum como uma tendência mundial que rege a educação, tanto no âmbito da educação básica quanto da superior, que é a de suprimir ou retirar as humanidades dos currículos. Do ensino fundamental ao superior, a formação está sendo preenchida por conteúdos que capacitam tecnicamente, com vistas ao exercício de uma profissão.

Dessa maneira, visando dar respostas ao mercado global, as escolas estão adaptando seus currículos de maneira seletiva, em que descartam disciplinas voltadas às ciências humanas consideradas por especialistas econômicos e por vezes do senso comum como “pouco úteis” no desenvolvimento pessoal e coletivo. Por não ter seus impactos medidos quantitativamente, as humanidades perdem terreno para competências que favorecem saberes instrumentais e o lucro. Essa lógica opera em favor da economia, da tecnologia e da cultura contemporânea que objetiva compactar o período escolar, reduzindo o que é tido como desnecessário à formação e reverenciando disciplinas como português e matemática.

Levantar a bandeira em favor das humanidades, da “formação cultural ampla”⁴ (Dalbosco, 2015, p. 125) que versa acerca do indivíduo e seu mundo sem retratá-lo unicamente como padrão e universal, não significa negar a importância da formação técnica e das ciências exatas. O que se sustenta é a necessidade de garantir a integralidade da educação, o direito ao acesso

³ Cabe destacar que o texto aprovado no Congresso Federal, a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

⁴ A expressão “formação cultural ampla” possui duas referências que auxiliam em seu esclarecimento: a Paideia Grega, representada pelas figuras de Sócrates e Platão, e a Bildung alemã, representada por autores como Immanuel Kant e Wilhelm von Humboldt. Apesar dos séculos distintos em que cada experiência se deu, há em comum nelas o interesse em promover uma educação que possibilite desenvolver o educando em todas as suas potencialidades (faculdades), sem privilegiar uma ou outra (Dalbosco, 2015).

à informação e às competências vinculadas às humanidades e às artes. Sabe-se que, a partir destas, potencializa-se o pensamento crítico e criativo; se ultrapassa os limites rasos do senso comum, transcendendo os níveis locais de modo a abordar questões mundiais (Nussbaum, 2015). Acreditar que a educação sem o amparo das humanidades (artes, filosofia, história, sociologia, antropologia, entre outras) "seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social" (Dalbosco, 2015, p. 124).

Com base nos estudos apontados por Nussbaum, torna-se evidente que, para os governos, bem como para educadores comprometidos exclusivamente com o crescimento econômico, um currículo traçado com estudo de história, por exemplo, explicitará injustiças cometidas ao longo dos anos, o que estimulará o raciocínio crítico sobre o tempo presente. A servidão irrestrita ao capital não favorece a sensibilidade perante a realidade. É uma medida estratégica para evitar, por exemplo, a distribuição de renda. Enquanto muitos educadores democráticos valorizam as artes e a literatura, a educação para o crescimento econômico esforça-se em levá-las ao esquecimento, desvalorizando-as porque elas aparentemente não conduzem ao progresso pessoal ou ao avanço da economia nacional (Nussbaum, 2015).

Isso justifica a razão de tantos ajustes desfavoráveis à cidadania democrática nos componentes educacionais brasileiros e mundiais. Igualmente, educar para o raciocínio crítico seria uma atitude contrária ao crescimento econômico, afinal:

se o que se deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa. (Nussbaum, 2015, p. 21)

Havendo criticismo, há imaginação, ressignificação, constatação – capacidades que tendem à transformação das realidades e ao não assujeita-

mento a leis, regras e governos desequilibrados. Portanto, uma educação para a criticidade seria um risco ao crescimento econômico.

Ao pensar em uma educação que compreenda a totalidade do ser humano, toca-se na profundidade que faz parte desse universo. Independentemente de conotações religiosas, sabe-se que toda pessoa possui informações e formas de compreender a existência baseadas em suas vivências, cultura e história. São impressões que estão muito além de conhecimentos meramente técnicos ou teóricos. Para haver democracia, a qual é pedra fundamental da cidadania, não é possível ignorar tais informações.

A educação deve ter em vista a importância de formar para as relações, para as trocas que se dão a todo instante, seja com outras pessoas, com a natureza, e porque não dizer, consigo. Sendo dialéticos, os indivíduos estão em constante fazer e transformar. Aceitar esse processo, percebendo a si e aos outros como humanos e parte de um mesmo todo é necessário e urgente. E, mesmo que o modelo econômico administre as ações, não há como fugir disso: o próprio mercado é formado por indivíduos e grupos sociais.

Considerando que a democracia é um sistema político em que os mais variados tipos de eleitores elegem seus representantes, isso gera um impacto imenso na vida de todos, seja na dos que defendem os mesmos ideais, seja daqueles que possuem discordâncias inconciliáveis. A democracia vai além do voto. Há de se observar a forma como a sociedade se pensa e reflete sobre si. Valores como igualdade, respeito às diferenças e solidariedade são fundamentais à construção da democracia.

Por seu turno, a cidadania não se constrói da noite para o dia. Os cidadãos precisam conhecer-se, viver experiências e repetir situações que estimulem a inserção de valores democráticos em cada um, vislumbrando o coletivo. Desta maneira, torna-se imprescindível compor currículos, discursos e conjunturas que facilitem a aprendizagem de valores que maximizem a organização social e política, visto que esta é o reflexo da união de cidadãos adequadamente educados (Nussbaum, 2015).

A democracia é o espaço possível para viver a cidadania com igualdade. Compreende-se que, por ser a maneira de garantir representatividade dos mais diversos grupos sociais e culturais, deve-se considerar que ela tem (ou deveria ter), em seu eixo, o diálogo e o respeito à diversidade como características fundamentais. Isso significa que uma sociedade democrática não deve ser formada por cidadãos egocêntricos, autossuficientes e autoritários, mas por pessoas que tendem a pensar em larga escala, a enxergar as necessidades do outro e do grupo como um todo.

Como promover esse potencial humano? A partir de um modelo educacional que oportunize experiências criativas, em que se possa imaginar-se vivendo no contexto do outro. Sair do próprio universo e inserir-se no mundo do outro é uma atividade fundamental que desperta não só a solidariedade e a responsabilidade, mas a tolerância às diferenças e o cuidado em preservar e garantir a igualdade de direitos. Dessa maneira, torna-se possível aperfeiçoar e aumentar a capacidade humana de agir a partir da reflexão empática, em que todos sejam ouvidos e olhados, incluso nas decisões. Como bem explica Nussbaum (2015, p. 11), "sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável".

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

Nussbaum (2015, p. 18) afirma também que "essa tradição defende que a educação não significa apenas assimilar passivamente as tradições culturais, mas desafiar a mente para que, em um

mundo complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente crítica".

A argumentação até aqui exposta teve o propósito de apresentar uma síntese do debate que tem acontecido em âmbito internacional e nacional, impulsionado pelo crescimento da intolerância e de sistemas políticos pautados pela lógica do mercado. Assim, ratificamos que o modelo mais adequado às novas gerações é o construído conforme os ideais da cidadania democrática. Dessa forma, com o intuito de valorizar a educação para a integralidade do ser, não apenas pensando em termos técnicos, a cidadania democrática constitui-se por meio do pensamento crítico, da cidadania universal e da imaginação narrativa, os quais serão debatidos com maior amplitude na sequência.

Cidadania, democracia e pensamento crítico

Filósofos da educação têm proposto há bastante tempo que fomentar o pensamento crítico deve ser o centro da atividade educacional. Avaliar ideias e argumentos, tendo em vista a compreensão das razões e evidências que os formaram, almejando entender o que dá suporte a eles, é possuir espírito crítico, o qual é considerado característica importante para os indivíduos e para o bom andamento da democracia.

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

A era em que se vive tem facilitado a disseminação de informações, sejam elas verdadeiras ou não. Pessoas comuns deixam o anonimato sem grandes esforços por intermédio de mídias, especialmente a *internet*. A exposição em redes sociais tem se tornado ilimitada. Esse é o cenário contemporâneo: de cárcere das mentes

e da ditadura da imagem e das ações. Isso não parece ser um dado inédito e, obviamente, não se pode falar de forma generalizada. Todavia, não há dúvidas de que a grande maioria dos adolescentes e dos jovens vive essa realidade.⁵ Assim, não se pode ignorar que a pressão dos pares é altamente influenciável. Conforme explica Nussbaum (2015, p. 51), "quando o foco não está no argumento, as pessoas mudam facilmente de opinião em razão da fama ou do prestígio cultural do orador ou pelo fato de que a cultura de iguais está de acordo". Assim, compreende-se que quanto menor a capacidade de reflexão e de construção de argumentos maior a influência e a leviandade. Explica Dalbosco (2015):

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

Além de ceder à pressão dos pares, outro malefício gerado pela falta de criticidade está no tratamento desrespeitoso consigo próprio e com os outros (Nussbaum, 2015). Não é raro o ataque entre pessoas e grupos quando as opiniões são divergentes. Ora, se a argumentação acontecesse de forma racionalizada, atitudes tidas como irracionais ocorreriam em menor medida. Portanto, além de maior profundidade haveria promoção da cultura de paz.

Quando há postura crítica não existe posicionamento ofensivo às pessoas, aos atores das ações, mas questionamentos em relação aos argumentos e fatos. Além desses aspectos, a reflexão crítica permite a análise de uma situação de modo dinâmico e com certa distância, com vistas à análise da totalidade do cenário, a fim

de encontrar possibilidades para a solução de questões. Em síntese, compreende-se que é dialética, do diálogo que se dá entre os concidadãos que a intercompreensão se torna possível.

A avaliação crítica de ideias não parece acontecer de forma instantânea. Estudos realizados por psicólogos cognitivos sociais e neurocientistas têm apresentado evidências referentes à tomada de decisão em seres humanos. Tais pesquisas têm demonstrado que parte considerável das decisões humanas são tomadas de forma superficial, rápida, não reflexiva e irracional, o que se caracteriza pela ausência de adequação de argumentos que deem suporte às conclusões. Além disso, observou-se que as pessoas estão sujeitas a falhas devido aos inúmeros vieses e erros perceptuais, mesmo sem dar-se conta disso (Chabris & Simons, 2010; Kahneman, 2012; Shermer, 2012 citado por Guzzo & Guzzo, 2015).

Viver em uma sociedade democrática exige o comprometimento de sua gente com a clareza e a honestidade quando há relatos de fatos ou trocas de informações (Frankfurt, 2007; Guzzo & Guzzo, 2015). A busca pela verdade requer a formulação de juízos e de decisões pautados em dados coerentes acerca das mais variadas questões públicas. Sendo assim, preocupar-se com a veracidade, a qual é requisito básico para os cidadãos. Conforme Frankfurt (2007 citado por Guzzo & Guzzo, 2015, p. 68), "as civilizações não conseguem avançar se não possuírem grandes quantidades de informação factual confiável, disponível".

Nesse sentido, a partir do exposto, pretendeu-se esclarecer a importância de incluir nas escolas, dos currículos aos espaços físicos, estratégias de ensino que se tornem rotinas promotoras do desenvolvimento de habilidades de pensamento e de espírito crítico, em que cada estudante-cidadão tenha condições de defender-se contra a manipulação intelectual neste tempo de infinitas e instantâneas informações, além de proporcionar uma ferramenta eficaz para que haja melhor compreensão de mundo e de si próprios (Guzzo

⁵ Levantamento indica que 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos utiliza a rede. Desse grupo, o percentual dos que se conectam mais de uma vez por dia subiu de 21%; no estudo referente a 2014, para 66% no atual, com dados coletados em 2015, conforme pesquisa TIC Kids, divulgada em 10 de outubro de 2016. *Agência Brasil* (<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam> recuperado em 4 set. 2017).

& Guzzo, 2015). Dessa forma, finaliza-se o primeiro princípio embaixador da cidadania democrática. Segue-se à compreensão a respeito da importância de formar cidadãos cosmopolitas.

Educação para uma cidadania cosmopolita

As sociedades contemporâneas estão marcadas pela interdependência. Tudo está interligado, seja na economia, devido aos fluxos econômicos globais; nas redes sociais – que facilitam o acesso a conteúdos, independentemente das fronteiras; ou, ainda, por acordos entre países, a fim de gerar resultados que serão percebidos por cidadãos em todas as regiões do planeta. Não se pode negligenciar a responsabilidade que há em qualquer ação que se realiza: influencia-se e se deixa influenciar por aqueles que estão próximos a nós geograficamente, mas, também, por povos distantes. É um ciclo permanente do qual não se pode fugir.

Nesse sentido, Nussbaum (2015, p. 80) fortalece a noção de que sendo “cidadãos do mundo”, por conseguinte, há de formar-se para atuar efetivamente nessas discussões. Dessa forma, explica a autora que, como educadores, esses profissionais têm a tarefa urgente de:

desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam. (Guzzo & Guzzo, 2015, p. 80)

Compreender dialeticamente o universo, buscando pelo diálogo inteirar-se sobre o mundo do outro, é a origem da cidadania universal. Ao situar os problemas em um contexto, observando as várias perspectivas, tendo em vista a compreensão de que o mundo, os fatos e as pessoas não são estritamente como se mostram em um primeiro olhar ou da forma como se imagina, mas de que há inúmeros pontos de vista e jeitos de ser, permite romper com o dogmatismo. Cumpre-se, assim, uma necessidade para a prática da cidadania universal (Dalbosco, 2015). Nesse sentido, torna-se fundamental proporcionar ao

educando o contato com diferentes culturas, pelo estudo das formas de vida que existem, as quais são estranhas à sua cultura de origem.

Quando se observa os componentes curriculares, considerando a universalidade das informações necessária à formação cosmopolita, percebe-se o quanto são insuficientes os momentos que propiciem o conhecimento em relação às outras culturas, especialmente as não ocidentais. Estas, além de parecerem estranhas, na maioria das vezes que são emitidos juízos sobre elas, se faz de forma preconceituosa (Dalbosco, 2015). Dessa maneira, pensar em educar para a cidadania democrática, nesse mundo cada vez mais interconectado, exige a oferta de uma formação cosmopolita. Assim, pode ser possível romper com o provincianismo e o preconceito, que são fontes de muitas limitações tão latentes no contexto atual.

Sabe-se que a educação é um processo permanente e que todos os anos de escolaridade são fundamentais ao indivíduo. Concorde-se com Nussbaum (2015, p. 83) quando a autora afirma que “os currículos devem ser cuidadosamente planejados desde que as crianças são pequenas para divulgar um conhecimento do mundo, de suas histórias e de sua cultura sempre mais rico e nuançado”. Nesse sentido, é imprescindível iniciar a formação intercultural ainda na infância, tanto no seio familiar quanto nas escolas, na educação infantil e básica, visto que esse é um dos caminhos para se conseguir alcançar uma formação eficaz.

Reforçar o respeito à diversidade, informar quanto à economia mundial – que leva a compreender a local –, promover o conhecimento em relação à pluralidade das gentes e ensinar para a reciprocidade e o entendimento, exigem a ruptura com estereótipos que tendem a formatar todos os envolvidos no processo educacional, limitando-os. Assim, mais do que compor documentos condizentes com a cidadania cosmopolita, faz-se necessário que a postura dos educadores esteja de acordo com tal proposta. Nesse viés, Nussbaum (2015) descreve características de um bom educador(a), as quais são importantes para nosso debate.

Para ser um bom professor é preciso ensinar as crianças a perceber como a história é cons-

truída a partir de diversos tipos de fontes e de provas e a aprender a avaliar uma narrativa histórica comparando-a a outra. Criticar o que foi aprendido também faz parte da discussão em sala de aula; quando se estudam a história e a economia de uma cultura, devem-se fazer perguntas acerca das diferenças de poder e de oportunidade, do lugar das mulheres e das minorias e dos méritos e desvantagens das diferentes estruturas de organização política. (Nussbaum, 2015, p. 89)

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

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

Cidadania democrática e o princípio da imaginação narrativa

A lógica e o conhecimento objetivo não conseguem sozinhos preparar as pessoas para a complexidade do mundo. A vida é composta por relações, assim, o terceiro aspecto que complementa a ideia de cidadania democrática é o que Nussbaum (2015, p. 95) chama de "imaginação narrativa". Segundo a autora, essa capacidade refere-se à habilidade de colocar-se no lugar de outra pessoa, imaginando-se no contexto e no

mundo em que ela está, tornando-se, assim, dotado de possibilidade de compreender a história, emoções, anseios e desejos da pessoa inserida naquela situação. Aliada ao pensamento crítico e à cidadania universal, a imaginação narrativa, para ser bem-desempenhada, deve ser introduzida ainda na primeira infância pela família.

Por seu turno, a educação formal, visando promover o que já deve ser iniciado pelos pais, precisa alocar, em seu currículo, espaço para as humanidades e as artes, incentivando a educação participativa que tende a aprimorar a capacidade de perceber os fatos e o mundo por meio do olhar de outra pessoa (Nussbaum, 2015).

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

No século XX, o pediatra e psicanalista britânico Donald Winnicott (1896-1971) realizou experimentos relacionados ao desenvolvimento saudável da personalidade da criança, as quais comprovaram o que Rousseau percebeu ainda no século XVIII. Assim, por meio de atividades clínicas e pedagógicas, Winnicott demonstrou que a criança, em contato com o jogo, aprende a colocar-se no lugar do outro. Isso significa que o jogo imaginativo facilita a capacidade de visitar o mundo alheio, tornando-o menos estranho e distante (Dalbosco, 2015).

De tal modo, pela atividade lúdica, a criança desenvolve o controle sobre si aprendendo que não tem poder sobre seu parceiro de jogo, nem pela reação alheia (Nussbaum, 2015). Essa atitude

promove a preocupação ética que é a base de uma democracia saudável, sinalizando para o fato de que seus cidadãos teriam, assim, condições de resolver conflitos ao colocar-se no lugar do outro.

Dessa maneira, conforme relatam diversos autores do campo da educação já citados ao longo deste artigo, as artes têm papel impar na vida daqueles que delas se utilizam. Mesmo após o período escolar, registra-se o fato de que a capacidade emocional e criativa da personalidade se mantém fortalecida, o que garante a aptidão em compreender a si, bem como, o mundo e as pessoas ao redor. Não há como supor que o dar-se conta da integralidade do ser humano acontece de forma mágica.

Observar que os indivíduos são dotados de emoções, anseios, expectativas e medos é característica daqueles que conseguem sair de si, mergulhando no universo do outro, permitindo-se acessá-lo sem julgamentos, receios e limites. Para tanto, essa capacidade é aprendida e desenvolvida ao longo da vida. As artes, nesse cenário, funcionam como facilitadoras no processo de sensibilização às questões voltadas à existência humana.

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

filosofia, entre outras.

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

Diante do que já foi indicado, acredita-se na importância das artes à formação cidadã, tendo em vista os desafios que assolam a sociedade democrática e que exigem imaginação e sensibilidade para um trato humano ético e coerente, que valorize a diversidade. Multiplicar valores de igualdade, cuidado, empatia, respeito, diálogo e solidariedade são fundamentais à educação e à vida em sociedade e a valorização do senso estético pode colaborar sensivelmente para a efetivação desses valores.

Considerações finais

Neste artigo, pretendeu-se, com a exposição do que é e como se dá a formação para a cidadania democrática, apresentar qual o modelo de cidadania que melhor expressa o que acreditamos contribuir para a construção de uma sociedade que tem na alteridade um valor primordial. Cabe destacar que a efetividade da cidadania democrática depende da superação de um desafio, visto que, no mesmo momento em que se apresenta como um imperativo civilizatório, encontra também poderosos entraves, decorrentes de um modelo de sociabilidade excludente.

Por outro lado, consideramos que implantar os três pilares da cidadania democrática demanda esforço e mudanças que devem ser iniciadas ainda na primeira infância, nas famílias e seguidas nas escolas e nas universidades. Mais do que um modelo educacional, a cidadania democrática opera como um projeto vivencial que não tem momento para acabar, mas que é aperfeiçoado ao longo do existir.

Desse modo, enfatizamos a importância de superação de uma formação humana pautada exclusivamente sob a lógica utilitarista e de viés economicista. Surge daí a necessidade de uma formação humana plural, na qual as ciências humanas, a filosofia e as artes cumprem um papel central, tendo em vista, especialmente, a construção de uma sociedade democrática mediante a cidadania ativa e substantiva.

Entendemos que o principal potencial da perspectiva de Nussbaum (2015) reside no fato de fornecer elementos para pensar o papel da educação na efetivação de uma democracia plena. Portanto, os três pilares da cidadania democrática – pensamento crítico, cidadania universal e capacidade imaginativa –, mais que um receituário pronto de como proceder na educação, oferecem possibilidades de pensar alternativas ao modelo hegemônico vigente.

Cabe destacar que no caso do Brasil contemporâneo, a emergência de uma cidadania democrática mediante qualificação das esferas educativas parece algo cada vez mais incerto, sobretudo dado o cenário de perda de direitos que se implantou no país nos últimos anos e que não parece dar mostras de que pode cessar em curto período. Ainda assim, segue a tarefa de escolas, educadores e famílias, no intuito de criar condições mínimas para que a lógica argumentativa e o espírito crítico permaneçam vigentes nos seus respectivos espaços formativos.

Referências

- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Jorge Zahar.
- Brito, M. N. C. (2001). Gênero e Cidadania: Referenciais analíticos. *Estudos Feministas*, 9(1), 291-298. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100017>
- Chabris, C., & Simons, D. (2010). *The invisible gorilla: and other ways our intuitions deceive us*. Crown.
- Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*, 20(1), 123-142. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-305.

Fischman, G. E., & Haas, E. (2012). Cidadania. *Educação & Realidade*, 37(2), 439-466. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200007&lng=pt&nrm=iso

Frankfurt, H. (2007). *Sobre a verdade*. Companhia das Letras.

Guzzo, V., & Guzzo, G. (2015). O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual. *Conjectura: filosofia e educação*, 20(1), 64-76.

Inis, E. F. (2009). Citizenship in Flux: the figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29, 367-388.

Kahneman, D. (2012). *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Objetiva.

Lahire, B. (2001). *O homem plural: as molas da ação*. Instituto Piaget.

Lavalle, A. (2003). Cidadania, igualdade e diferença. *Lua Nova*, (59), 75-93.

Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes.

Reis, E. (1997). Cidadania: história, teoria e utopia. Transcrição de palestra. *Anais do Seminário Internacional de Justiça e Cidadania*, Rio de Janeiro.

Richter, M., & Cechi, M. (1999). Autonomia e educação hoje: algumas considerações. *Linguagens & Cidadania*, 1(1). http://coral.ufsm.br/lec/01_99/index_artigos.html

Shermer, M. (2012). *Cérebro & crença: de fantasmas e deuses à política e às conspirações – como nosso cérebro constrói nossas crenças e as transforma em verdades*. JSN Editora.

Silva, L. F. S. C. da, & Pereira, T. I. (2016). Educação e Cidadania: Reflexões sobre um debate contemporâneo. *Gavagai*, 3(1), 13-27.

Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje*. Instituto Piaget.

Egidiane Michelotto Muzzatto

Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Erechim, RS, Brasil; graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), em Caxias do Sul, RS, Brasil; professora de Filosofia da rede pública de Ensino e do Grupo Educacional Bom Jesus.

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; sociólogo, com graduação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) e mestrado em Sociologia também pela UFRGS; professor associado II da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Erechim, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Egidiane Michelotto Muzzatto
Escola Municipal de Ensino Fundamental Gina Guagnini
Rua Dorival Roveda, 990
Centro, 95230-000
Muitos Capões, RS, Brasil

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul
ERS 135 - Km 72, 200
Cx Postal 764
99700-970
Erechim, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá
Comunicação e submetidos para validação do(s)
autor(es) antes da publicação.*