



doi: 10.20396/rfe.v13i3.8660955

## Filosofia e formação para o exercício da cidadania: o cidadão à luz do pensamento político de Rousseau

### Philosophy and citizenship training: the citizen in the light of Rousseau's political thought

*Gerson Vasconcelos Luz<sup>1</sup>***Resumo:**

O artigo discute a questão da formação para exercício da cidadania contida no artigo 22 da Lei 9.393/1996. O problema está formulado nos seguintes termos: a Filosofia é relevante na educação básica quando uma de suas finalidades é contribuir na formação comum para o exercício da cidadania? Como hipótese de trabalho procuramos mostrar que sim e que por excelência as subáreas *Ética* e *Filosofia Política*, são indispensáveis à referida formação. A reflexão em torno do problema proposto será conduzida à luz do pensamento político de Jean-Jacques Rousseau, importante pensador da modernidade, especialmente nos campos ético, político e pedagógico.

**Palavras-chave:** Cidadania. Ética. Política.**Abstract:**

The article discusses the issue of training for the exercise of citizenship contained in article 22 of Law 9.393/1996. The problem is formulated in the following terms: is Philosophy relevant in basic education when one of its purposes is to contribute to training for the exercise of citizenship? As a working hypothesis, we try to show that yes and that the sub-areas *Ethics* and *Political Philosophy* par excellence are indispensable to the referred formation. The reflection on the proposed problem will be conducted in the light of the political thought of Jean-Jacques Rousseau, an important thinker of modernity, especially in the ethical, political and pedagogical fields.

**Keywords:** Citizenship. Ethic. Policy.

## Introdução

---

<sup>1</sup> Graduação: licenciatura e bacharelado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pós-graduação: mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; especialização em Educação em Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná - IFPR; doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (em andamento).

Conforme o artigo 22 da Lei nº 9.394/1996, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Deste artigo, optamos por recortar como objeto de discussão a passagem que trata da *formação comum para o exercício da cidadania*. Diante disso, propomos que o exercício da cidadania requer, antes de tudo, que o estudante seja levado a refletir sobre o que significa para si ser *cidadão*. Em face disso, faz-se necessário que os currículos contemplem saberes que favoreçam a efetivação da finalidade proposta em questão. Defendemos que a Filosofia está entre estes saberes.

Diante disso, elaboramos a seguinte questão: a Filosofia é relevante na educação básica quando uma de suas finalidades é contribuir na formação comum para o exercício da cidadania? Pressupomos que sim. E colocamos uma segunda indagação, a saber, que perspectivas filosóficas contribuiriam de modo qualitativo e significativo para o propósito escrito no referido artigo da Lei de Diretrizes e Bases? Como hipótese de trabalho defendemos que as subáreas *Ética* e *Filosofia Política*, colaboram para o alargamento da consciência de que a vida em sociedade requer que se aprenda a viver e conviver com o *outro* e que o estudo de princípios éticos e políticos são indispensáveis à formação dos educandos.

No que tange ao problema formulado, defendemos que mesmo que se retire a Filosofia enquanto disciplina das diretrizes curriculares, seria preciso manter, de algum modo, a *Ética* e a *Filosofia Política* na grade de ensino. São saberes relevantes à busca da formação proposta. Tradicionalmente, os filósofos oferecem ângulos, perspectivas, condições de possibilidades, e ideias reguladoras para compreendermos problemas da realidade empírica.

Optamos por dividir o artigo em dois blocos de discussões. No primeiro apresentamos brevemente uma análise do ensino de filosofia a partir da década de 1940. No segundo procuramos refletir a concepção de *cidadão* na perspectiva do pensamento político de Rousseau. Essa divisão nos parece

interessante em vista de que, a nosso ver, a formação para o exercício da cidadania exige que se reflita, antes de tudo, *o que é cidadão*.

### 1. A instabilidade do ensino de Filosofia no Brasil

Ao analisar a educação básica no Brasil a partir da década de 1940, nota-se que o ensino de Filosofia, tem entrado, saído, sofrido modificações; em suma, parece não ter conseguido se firmar no currículo enquanto área do saber. O Decreto-Lei nº 4.244/1942, Art. 12, estabelece a Filosofia como uma das disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico (equivalente ao atual ensino médio). Quase 20 anos depois, com a Lei das Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, extinguiu-se a sua obrigatoriedade. Tempos depois, com a Lei nº. 5.692/71 – durante o regime militar –, a Filosofia desapareceria dos currículos escolares secundaristas.

25 anos mais tarde, passa a constar como *disciplina* obrigatória na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na prática, apenas com a Lei nº 11.684/2008 o ensino de Filosofia, como disciplina obrigatória, chega às escolas. Porém, em 2013, entra em tramitação na Câmara dos Deputado o Projeto de Lei nº 6.003, que visa alterar três artigos da LBD. Entre estes, o 36, inciso IV. Pelas leis citadas anteriormente (9.394/1996 e 11.684/2008) é assegurada a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia como disciplina no ensino médio da educação básica. Mas, com as alterações, o Estado se comprometeria a oferecer estudos referente ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

No ano seguinte a proposta foi arquivada. Mas, posteriormente, com Medida Provisória nº 746/2016, a obrigatoriedade do referido componente curricular desaparece. Em seu lugar, lê-se “Ciências Humanas”. A MP foi aprovada e sancionada em 2017, sobre o nº 13.415. Nova mudança: a Lei insere à LDB o Art. 35-A, §2º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de

educação física, arte, sociologia e filosofia”. De certo modo, o conteúdo do artigo 36, inciso IV do PL 6003, arquivado em 2014, passa agora a valer.

Nesse curto recorte histórico apresentado, se tomarmos como critério a obrigatoriedade de determinado saber na educação básica, veremos que nos quase 80 anos decorridos desde o decreto 4.244/1942, a Filosofia, enquanto disciplina, esteve mais tempo ausente que presente nos currículos. Mas, por que essa espécie de “entra e sai” da disciplina no ensino no currículo da educação básica? Certamente, não há uma resposta única e definitiva. Deve haver muitas razões para os legisladores e administradores públicos optarem pela presença ou ausência do referido saber nos currículos. Mas, é razoável propor que um dos critérios fundamentais que embasam suas decisões é a sua utilidade na formação dos discente, segundo o olhar de seus proponentes.

A título de exemplo, tomemos a Lei nº 5.692/1971, Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Trata-se de uma visão sobre a realidade concreta dos educandos por parte dos agentes políticos, segundo suas ideologias. Com a referida lei, a Filosofia sai de cena e a Educação Moral e Cívica se torna obrigatória. Se levarmos em conta a ideia de utilidade, podemos imaginar que esta última seria útil no que tange ao quesito “exercício consciente da cidadania”, na perspectiva dos propositores da lei.

Na atualidade, nota-se, principalmente a partir do ano 2014, a ascensão de forças políticas, econômicas e sociais que, genericamente, podemos denominar reacionárias. Na medida em que essas forças foram crescendo, em detrimento das forças progressistas representadas no governo antecedente, nota-se o fortalecimento de discussões que visam enfraquecer e ou extinguir o ensino de Filosofia no país. Em várias passagens da nova BNCC (2017) está explicitado que se faz necessário desenvolver no discente atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do

pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Por hora, o que temos assegurado no novo arranjo curricular é a obrigatoriedade de *estudos e práticas* da Filosofia em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como vimos, o ensino de Filosofia tem sofrido muitas mudanças ao longo do período brevemente analisado. De todo modo, ao que parece, é razoável afirmar que, independentemente de como tal saber seja posto nos currículos da educação básica, é importante que as subáreas *Ética* e *Filosofia Política* sejam asseguradas. O exercício da cidadania requer reflexões filosóficas e os referidos campos filosóficos tem muito a contribuir.

## 2. O cidadão à luz de Rousseau

O conceito de cidadão e de cidadania derivam de *cidade* e mudam de acordo com o contexto histórico analisado. Hoje, *cidade* (dos romanos) e *polis* (dos gregos), são tomados no sentido de república: regime de leis no qual a vontade dos membros que a constitui está submetida a vontade de todos (BIGNOTO, 2010, p. 45). O *cidadão* é o indivíduo, membro de determinada república, e enquanto tal, pode usufruir de direitos assegurados pela instituição soberana ao qual faz parte. Nesse sentido,

O conceito de cidadania que temos hoje é fruto das chamadas revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa e da Independência dos EUA no século XVIII, mas também da Revolução Industrial. Nesse contexto, foram as Constituições francesa e norte-americana os documentos que fundamentaram os princípios da cidadania moderna. Sua influência é tão grande sobre o mundo atual que os princípios liberais trazidos por elas foram reorganizados e ratificados pela ONU, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Tais marcos históricos consolidaram o princípio de que todos os homens nascem e permanecem livres e iguais e têm direito à vida, à felicidade e à liberdade, e de que um governo só será legítimo enquanto garantir esses direitos naturais (SILVA; SILVA, 2009, p. 48).

Rousseau morreu aproximadamente uma década antes da Revolução Burguesa na França (1789). Não obstante, seu pensamento está presente no espírito da época. E, ao concordarmos que a concepção de cidadania vigente entre nós é tributária das referidas revoluções – especialmente a Revolução Francesa – precisamos indagar: que significa ser cidadão segundo a filosofia política de Rousseau?

Uma resposta possível à questão consta n’*O Contrato Social*, livro I, capítulo VI. Porém, faz-se necessário recuar ao *Discurso das Ciências e das Artes* para compreender o processo de corrupção moral que – à ótica de Rousseau – o homem desenvolveu. Nessa obra, o autor propõe que originalmente o homem é um ser puro, imaculado; mas, na medida em que se afasta do plano da natureza, se corrompe. Em face disso, as ciências e as artes não teriam colaborado para o aprimoramento moral entre os homens.

No *Discurso da Desigualdade* a tese rousseuniana em torno da dicotomia natureza e sociedade se aprofunda. O homem, que inicialmente é bom, puro, imaculado e vivia em harmonia com a natureza e entre si mesmos. Em certo percurso de afastamento da condição natural, começam a se tornarem desiguais do ponto de vista moral. Com a desigualdade vem a sociabilidade. Porém, quando mais se associam, tanto mais se unem, mais se tornam corrompidos.

A “invenção” da propriedade parece agravar ainda mais o problema da corrupção moral. Nesse sentido, escreve Rousseau (1978b, p. 259) “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acredita-lo”. Infere-se dessa passagem uma clara divisão entre os homens, os fortes e fracos, os proprietários e não proprietários. Mas essa forma de submissão é legítima? Na perspectiva do Rousseau, não.

Diante disso, faz-se necessário que seja proposto um contrato legítimo. N’*O Contrato Social* o pensador franco-genebrino expõe sua tese em torno da fundação do Estado instituído de forma legítima. Quanto a esse ponto, afirma:

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria (ROUSSEAU, 1978c, p. 31).

Na perspectiva do filósofo, não há como os homens engendrarem novas forças, mas há como unir e orientar as já existentes. Assim, formam, “[...] por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto” (ROUSSEAU, 1978c, p. 31-22). A fórmula utilizada consiste em “Encontrar uma força de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo [...]” (*Ibidem*, p. 32). O Estado ou (nos termos romanos, a *cidade*) se funda na vontade de todos por meio do contrato social.

Esse é o ponto que fundamentalmente nos interessa como fonte de reflexão sobre o exercício da cidadania. Uma vez fundado o Estado, cada qual passa a obedecer apenas a si mesmo. Porém, obedecer apenas a si mesmo requer um processo educativo, pois é preciso aprender a agir bem na vida em sociedade.

Diante dessa questão, é preciso destacar que o contrato social proposto no sistema filosófico de Rousseau estabelece “[...] Alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda [...]”. Em face disso, – prossegue – “[...] cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais” (ROUSSEAU, 1978c, p. 32). A essência do pacto social consiste em que “[...] Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todos o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte inalienável do todo” (*Ibidem*, p. 33).

Se a direção suprema é a vontade geral, como se exerce a cidadania? Em Rousseau, o pacto social legítimo forma a pessoa pública, denominada

república ou corpo político (a *polis* ou a cidade, em termos antigos). Na linguagem do contratualista moderno chama-se Estado, quando utilizado no passivo; soberano, quando ativo; potência, quando comparado entre outros corpos políticos. Por sua vez, os associados são chamado de povo, quando tomados no coletivo; cidadãos, quanto partícipes da autoridade soberana e; súditos, quando submetidos às leis (*Ibidem*, p. 33-34). Para Rousseau, a direção suprema, a vontade geral, é governada pelos cidadãos.

Pode-se inferir que o exercício da cidadania é o exercício da vontade geral. O partícipe da sociedade atua como cidadão, quando exerce a soberania e como súdito na medida em que obedece a vontade geral. Com isso, obedece a si mesmo, e não a terceiros. Porém, um bom desempenho dessa espécie de *dupla personalidade*, requer educação adequada. Pois é preciso lembrar que o homem que vive na condição de cidadão e súdito teve sua moralidade corrompida na medida em que foi se afastando das condições naturais.

A mudança da condição natural para a sociedade civil não promove uma mudança na natureza humana no que diz respeito à moralidade em si. O homem imaculado que foi se corrompendo enquanto se une não se torna *moralmente bom* em razão do contrato social. Porém, ressaltamos, a educação pode melhorar qualitativamente o ser humano enquanto súdito e enquanto cidadão.

*O Contrato Social* e o *Emílio* foram obras que Rousseau escreveu no mesmo período. Alguns comentadores afirmam que as obras foram escritas simultaneamente. Outros sugerem que as duas obras inicialmente faziam parte de um mesmo projeto, mas que depois o autor as desvinculou. De todo modo, há um resumo do *Contrato Social* no *Emílio* (2014, p. 672-690). Por que um resumo d’*O Contrato Social* no *Emílio*? A nossa hipótese é de que moralidade, política e educação estão intimamente ligadas quando se almeja refletir sobre o exercício da cidadania.

É certo que a proposta de Rousseau é teórica e, talvez, não se enquadre tal e qual na realidade empírica. Isso não nos parece problemático. Afinal, o autor nos deixa uma importante reflexão a fazer: é possível almejar sucesso no ensino para o exercício da cidadania passando por alto ou mesmo sem



tocar as perspectivas éticas e políticas apresentadas pelo filósofo? Como vimos, a resposta é negativa.

### Considerações finais

A análise do primeiro bloco de discussão (*A instabilidade do ensino de filosofia no Brasil*) nos levou a pressupor que perguntas como “Filosofia para quê?” “qual a sua utilidade?” permanecem, de algum modo, na mente de muitos legisladores e administradores da coisa pública. Para a Filosofia estar ou não nos currículos da educação básica depende de como as questões são respondidas. Ao que parece, a *utilidade* da Filosofia enquanto um saber é questionável na mente de nossos representantes políticos. Talvez a principal razão esteja na ideia de que o referido ramo do saber humano lida com questões abstratas, distantes da realidade dos estudantes em questão. Mesmo que essa suposta tese (ou a desculpa) seja plausível, devemos chamar a atenção para o seguinte ponto: precisamos de ideias reguladoras, de orientações e reflexões para a ação. Por esse motivo, no segundo bloco (*O cidadão à luz de Rousseau*) procuramos trabalhar com a concepção de cidadão – uma abstração. Pois, como seria possível exercer a cidadania sem ter em mente o conceito *cidadão*? Assim, optamos por discorrer sobre a problemática à luz do pensamento de Rousseau. Com isso não queremos dizer que apenas a concepção de cidadão do nosso filósofo serve para se refletir sobre o exercício da cidadania. A História da Filosofia é rica em filósofos, filosofias e perspectivas filosóficas. Preferencialmente que reflitamos à luz de mais de pensador (o desejável é que tenhamos muitas cabeças pensante envolvidos no processo da educação). No que tange às ideias reguladoras, finalizamos com uma observação de Dussel (2007, p. 135): “Os navegantes chineses se orientavam na noite graças à estrela polar. Era um critério de orientação, mas nenhum navegante tentava chegar empiricamente a estrela, por que era empiricamente impossível”.

### Referências

AMES, José Luiz. *Entrevista. Diaphonía*, Toledo, vol. 4, n° 2, p. 14-23, 2018.

BIGNOTO, Newton. *Maquiavel*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm)>. Acesso em: 16/11/2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 10/10/2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 10/10/2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 9.394, de 19 de dezembro de 1996. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05/09/2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm)>. Acesso em: 05/09/2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 05/11/2020.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 05/11/2020.

\_\_\_\_\_. Portaria n° 1570, de 20 de dezembro de 2017. <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 05/11/2020.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 6003, de 17 de julho de 2013. <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585581>>. Acesso em: 05/11/2020.

DUSSEL, Enrique. *20 Teses de Política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discursos sobre as Ciências e as Artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

\_\_\_\_\_. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

\_\_\_\_\_. *Do Contrato Social e outros escritos*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978c.

\_\_\_\_\_. *Emílio, ou, da Educação*. 4º ed. Tradução de Roberto Leal Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA; Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

*Submetido em: 20/08/2020*

*Aceito em: 04/11/2021*

*Publicado em: 12/01/2022*