

## **Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática<sup>1</sup>**

Cláudio Almir Dalbosco

**Resumo:** Tendências mundiais da educação superior apontam para uma redução cada vez maior do espaço dedicado às disciplinas humanistas em nome do aumento da educação especializada de cunho tecnicista. Considerando isso, o ensaio alinhava, brevemente, alguns traços gerais da crescente profissionalização especializada e, simultaneamente, do encurtamento da formação cultural mais ampla (*Bildung*). Em seguida, reconstrói algumas das características que constituem os três pilares da cidadania democrática: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. Com tal reconstrução espera deixar claro porque uma perspectiva humanista, representada, por exemplo, pelas artes, letras, direito e filosofia, é indispensável às formas democráticas de vida. Por fim, defende a tese, do início ao fim da argumentação, de que a democracia precisa das humanidades.

**Palavras-chave:** Educação superior. Educação tecnicista. *Bildung*. Pensamento crítico. Cidadania universal.

### **College Education and the challenges of shaping for a democratic citizenship**

**Abstract:** World trends of college education points to an ever bigger reduction of space devoted to the humanist disciplines on behalf of the increase of specialized education of a technicist character. In consideration of this, the essay bastes briefly some general traits of the growing specialized professionalization and, simultaneously, the shortening of a broader cultural shaping (*Bildung*). Next, it rebuilds some of the traits which constitute the three pillars of a democratic citizenship: critical thinking, universal citizenship and imaginative capacity. With such a reconstruction it hopes to make it clear why a humanist perspective, represented, for instance, by arts, letters, law and philosophy, is indispensable to democratic ways of life. At last, it defends the thesis that democracy needs the humanities.

**Key words:** College education. Technicist, *Bildung*. Critical thinking. Universal citizenship.

---

1 Este ensaio é uma versão revista e consideravelmente ampliada da conferência “Ética e ciência na Educação Superior: formação para a cidadania democrática”, proferida no II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unochapecó (Chapecó-SC), no dia 29 de setembro de 2011. Tal conferência foi posteriormente publicada com o mesmo título in: REZER, R. (Org.). Ética e ciência na educação superior. Chapecó: Argos, 2013, p. 39-66. Agradeço ao organizador da coletânea, bem como à Editora pela anuência em publicá-lo nesta versão ampliada.

## 1 Introdução

O traço forte de internacionalização econômica, tecnológica, cultural e religiosa da sociedade contemporânea influencia diretamente a educação superior, interferindo no modo de organização das próprias universidades. Neste contexto, consolida-se uma tendência mundial que rege as universidades no sentido de reduzir cada vez mais a presença das disciplinas humanistas na formação dos educando e futuros profissionais. Isso fica evidente pelas inúmeras reformas universitárias espalhadas pelo mundo, principalmente em países europeus da última década<sup>2</sup>, que visam promover uma especialização restrita, a ser alcançada por um tempo de formação cada vez mais reduzido e com baixos custos financeiros. Torna-se evidente que a lógica geral destas reformas é a formação de profissionais especializados para atender a demanda crescente de mão-de-obra para o mercado global.

Não se trata de negar, obviamente, a importância da formação profissional, competente técnica e cientificamente, para o desenvolvimento de qualquer país e para a resolução de problemas que assolam a humanidade como um todo. Ignorar isso seria o mesmo que querer construir no âmbito da educação superior um discurso contraproducente, que estaria remando contra a história e contra a possibilidade de ver no desenvolvimento técnico-científico uma solução possível, embora sempre parcial, para muitos dos problemas humanos e sociais. Contudo, acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo da formação cultural mais ampla (*Bildung*)<sup>3</sup>, 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. Desde há muito tempo, pelo menos desde a tradição iluminista crítica do século XVIII, está claro que não há uma conexão automática entre o desenvolvimento das ciências e o melhoramento moral da humanidade (Rousseau) e, mais ainda, que a ciência só se torna realmente emancipadora quando associada a processos dialógicos, solidários e cooperativos. Isso nos exige refletir continuamente sobre o sentido do desenvolvimento técnico-científico e da formação profissionalizante que são oferecidas às novas gerações.

Neste contexto, o encurtamento cada vez mais freqüente da educação superior no que diz respeito à formação cultural ampla representa um risco eminente

---

2 O caso mais exemplar são as profundas modificações inseridas em universidades europeias a partir do acordo de Bolonha, firmado em 1999. Sobre isso ver, entre outros, Kesslerling (2007, p. 15-29) e, principalmente, Brandt (2011).

3 Para uma discussão esclarecedora sobre o conceito de formação no sentido clássico e atual ver os ensaios de Goergen (2009, p. 25-63) e Flickinger (2010).

à construção e consolidação de formas democráticas de vida e de organização social e política. Tal encurtamento significa também um empobrecimento intelectual crescente em relação à necessária cooperação internacional na busca por soluções de problemas que assumem uma faceta cada vez mais globalizada, como são, por exemplo, os problemas relacionados ao meio ambiente, à pobreza, à exclusão das minorias, os quais exigem soluções interculturais e cosmopolitas.

Pretendo justificar a tese, no contexto deste ensaio, baseando-me em Martha Nussbaum (2005, 2010), de que o fortalecimento mundial da democracia depende de uma formação cultural ampla, amparada pelo domínio criativo das mais diferentes formas do saber humanista. Ou seja, mais precisamente, defenderei a ideia de que a formação para o exercício da cidadania democrática pressupõe um conceito amplo de formação cultural, alicerçado em três pilares que precisam estar presentes em qualquer currículo escolar ou universitário voltado à educação de novas gerações, a saber, o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa.

Para tratar da problemática acima referida, visando justificar minha tese, vou dividir a exposição em dois momentos distintos, mas interligados entre si. No primeiro, esboço, brevemente, alguns traços gerais da tendência mundial que denota a crescente profissionalização especializada e, simultaneamente, o encurtamento da formação cultural mais ampla. A preocupação recai aqui, portanto, em diagnosticar a situação em que a educação superior se vê cada vez mais privada da formação cultural e em acentuar o significado desta tendência à educação das novas gerações. No segundo momento reconstruo algumas das características que constituem os três pilares da cidadania democrática: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. Com tal reconstrução espero poder deixar claro porque uma perspectiva humanista, representada, por exemplo, pelas artes, letras, direito e filosofia, é indispensável às formas democráticas de vida.

## **2 Diagnóstico da educação superior: precarização da formação cultural**

Para tornar mais compreensível o que entendo por precarização da formação cultural, considerando-a como um dos problemas centrais da educação superior atual, faz-se necessário precisar, ainda que breve e esquematicamente, a expressão “formação cultural ampla”. Na tradição da cultura ocidental há duas referências clássicas que auxiliam no seu esclarecimento, a saber, tanto

a Paidéia grega, anterior à era cristã, concentrando-se principalmente nas figuras de Sócrates e Platão, como a *Bildung* alemã, representada por autores como Immanuel Kant e Wilhelm von Humboldt. Embora séculos de história separem estas duas experiências culturais, filosóficas e pedagógicas, há algo em comum nelas que nos interessa, o qual repousa no esforço em oferecer aos educandos uma formação que os possibilite o desenvolvimento de todas suas potencialidades (faculdades) e em todas as direções, sem priorizar uma em detrimento das outras. Assim, por exemplo, a educação elaborada por Platão na *República* é pensada de tal forma que possa assegurar o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais do educando, exigindo do educador a formação adequada das dimensões sensitivo-corporal e intelectual de seu educando. É por essa razão que a proposta pedagógica esboçada na **República** busca a mediação permanente entre educação física e educação intelectual, sendo que a atividade intelectual de caráter estritamente conceitual deveria ser acompanhada, segundo Platão, tanto pela ginástica como pela música.

Já no contexto moderno, a *sapere aude* kantiana insere-se nitidamente nesta longa tradição cultural da Paidéia grega, incorporando, contudo, os avanços da pedagogia moderna oriundos, sobretudo, das reflexões contidas no *Émile* de Rousseau. Deste modo, Kant leva a sério o programa filosófico-pedagógico de pensar por conta própria, desdobrando-o em dois níveis, quando dirigido especificamente à educação das crianças: o primeiro compreende a educação física, visando o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos. O segundo nível é o da educação prática, à qual compete o desenvolvimento da inteligência autônoma da criança e seu preparo para agir mediante máximas morais.<sup>4</sup> O que está em jogo aqui, novamente, como já o estava em Platão, é a formação equilibrada do ser humano, contemplando todas suas dimensões e não só um tipo específico de racionalidade. Neste sentido, a ampla formação cultural refere-se à educação de todas as dimensões e potencialidades humanas, exigindo o cultivo de seus diferentes tipos de racionalidade.

O recurso a estas duas experiências formativas não deve ser feito com o intuito de querer “aplicá-las” tal e qual à nossa sociedade atual, pois ocorreram em contextos sócio-históricos muito diferentes do nosso, nos quais não havia ainda o esforço de democratização do acesso ao ensino superior, nem o desenvolvimento do mercado econômico global e a internacionalização cultural nos moldes e na intensidade como conhecemos hoje. Neste sentido, a noção de es-

4 No último capítulo de meu livro *Kant & a Educação* abordo esses dois níveis da ideia kantiana de educação, mostrando, ao mesmo tempo, o quanto são tributários do pensamento pedagógico de Rousseau (DALBOSCO, 2011b, p. 101-119).

trangeiro e os problemas interculturais e religiosos que, por exemplo, um grego possuía no século IV a. C. difere, evidentemente, dos problemas enfrentados por grande parte da população mundial atual. De outra parte, no que se refere especificamente à educação superior, cabe lembrar, a mero título de exemplo, que há três séculos, a Alemanha, hoje um país desenvolvido e, em algumas áreas de conhecimento, uma referência acadêmica e científica mundial, contava com apenas 28 universidades e 7000 mil alunos, sendo o direito de acesso ao ensino superior restrito a poucas pessoas (VORLÄNDER, 2003, p. 49).

Contudo, há uma pretensão universal inerente às propostas pedagógicas dessas duas experiências de pensamento- a Paidéia grega e a *Bildung* alemã – que podem nos servir ainda de referência normativa para refletir sobre o estado atual da educação superior. Trata-se, como vimos, da preocupação em formar o ser humano em sua totalidade e com pontos de vista diversificados, impulsionando o desenvolvimento de todas as capacidades sem menosprezo ou exclusão de uma delas. A formação do educando que vise seu compromisso com a cidadania responsável, capaz de viver num mundo plural e interconectado, precisa ir muito além de uma formação profissional calcada na maximização do lucro e no ideal de vida bem sucedida que toma o dinheiro e o poder como critério exclusivo do sucesso. Isso exige, de outra parte, que a educação superior reponha novamente em sua agenda a questão da ampla formação cultural, pois é por meio dela que as novas gerações poderão ter acesso a formas de pensamento e de ação baseadas na cooperação internacional e na solidariedade humana.

Com base nas considerações acima posso precisar melhor agora em que consiste esta tendência mundial da educação superior que prioriza a educação técnica profissionalizante em detrimento da formação cultural ampla. O primeiro aspecto a ser considerado é que esta tendência está vinculada à própria globalização da economia, a qual impõe um modo de vida calcado na maximização do lucro, orientando as ações das pessoas exclusivamente para o êxito econômico. Ora, a predominância desse modo econômico de vida interfere diretamente na escolha profissional das novas gerações, pois obviamente que se torna mais reconhecida, adquirindo prestígio social elevado, aquela profissão que no fim das contas for mais lucrativa. Esta lógica embasa a educação tecnológica orientada para a obtenção de lucro e também explica, em parte, porque determinadas profissões são infinitamente mais procuradas do que outras.

A predominância da educação tecnológica voltada para a obtenção do lucro impulsiona as novas gerações para conseguir um bom trabalho e uma boa posição social. Essa pretensão é em princípio legítima a todo o ser humano, pois trabalho e reconhecimento social são fontes da dignidade humana. Contudo,

o problema surge quando esses ideais são absolutizados e a forma de vida orientada na busca obsessiva pela renda e pelo lucro torna-se excluyente de outras formas de vida. Não há dúvida de que quando esta situação se acentua, ela põe em risco certos valores democráticos, uma vez que as novas gerações deixam de fazer experiências indispensáveis ao exercício ativo e reflexivo da cidadania. Se a parte mais importante de sua formação profissional for centrada só nos meios e nas estratégias para obtenção da renda e do prestígio social, então experiências coletivas, de cooperação social, visando o bem comum e a defesa da coisa pública, passam ao largo de seu caminho formativo.

Portanto, movida pela lógica do mercado global, a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado e, por sua vez, para poder formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as humanidades, enfatizando cada vez mais a formação tecnológica. É no contexto dessa tendência mundial mais ampla que devemos inserir o predomínio, no âmbito educacional brasileiro, da pedagogia das competências e da problemática que lhe é inerente, a saber, de reduzir a ideia de formação humana ao desenvolvimento das habilidades e competências do educando.<sup>5</sup> Também é nesse âmbito que precisamos aprofundar a reflexão sobre a formação oferecida pelos nascentes Institutos Federais de Educação às novas gerações, ampliando-a para além da esfera estritamente tecnológica.

Nesse contexto de predomínio da formação tecnológica, arte, literatura e filosofia vêem seu papel enfraquecido, só adquirindo algum sentido na medida em que forem reformuladas como atitude técnica, deixando de lado suas capacidades críticas e imaginativas. Com isso, o pensamento crítico é enclausurado, sendo direcionado para aquilo que o mercado e o pensamento empresarial necessitam para ser mais competitivos e rentáveis. Como alerta Nussbaum: “Existe uma tendência generalizada de arrancar dos programas curriculares todos os elementos humanísticos para substituí-los pela pedagogia da memorização” (NUSSBAUM, 2010, p. 177). Isso implica então a opção por um modelo específico de racionalidade que influencia a escolha tanto dos conteúdos de ensino como dos métodos de aprendizagem.

Ao curvar-se à lógica mercadológica baseada exclusivamente na competição lucrativa, a educação não questiona mais sobre as coisas que são centrais à saúde da democracia e, o que ainda é pior, abandona o caminho que conduz à formação democrática das novas gerações. Nussbaum diagnostica com precisão o problema, quando afirma:

---

5 A linguagem das habilidades e competências insere-se no assim denominado paradigma da aprendizagem. Para uma crítica atual e bem justificada de tal paradigma ver o trabalho de Gerd Biesta (2013).

Concentrados na busca pela riqueza nos inclinamos cada vez mais para esperar de nossas escolas que formem pessoas aptas para gerar renda (lucro), no lugar de cidadãos reflexivos. Frente à pressão para reduzir gastos, excluímos precisamente aquelas partes de todo empreendimento educativo que são fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade (NUSSBAUM, 2010, p. 187).

Ao seguir esta tendência mercadológica mundial, a educação superior pode preparar uma parcela das novas gerações para ser bem sucedida economicamente, mas pagando o preço de não mais formá-la adequadamente para o convívio democrático. Despreparadas para o exercício da cidadania democrática, as novas gerações serão indiferentes a diversidade cultural e ao respeito pelo outro. Ora, a sobrevivência da democracia e, com ela, o exercício de uma cidadania ética depende da retomada da ideia de educação como prática de liberdade, a qual está diretamente associada ao esclarecimento dos três pilares que formam a própria cidadania democrática. Na sequência reflito sobre estes três pilares.

### **3 Os três pilares da cidadania democrática**

A educação mais adequada às novas gerações, no sentido de prepará-las ao bem viver em sociedades plurais, marcadas por formas diversificadas de vida, é aquela baseada nos ideais da cidadania democrática. Neste sentido, a educação que acentue somente os aspectos científicos e tecnológicos na formação de profissionais, não estimula as novas gerações para estudar dimensões mais amplas da cultura, como os aspectos artísticos, literários, pedagógicos e filosóficos. Também não as estimula para construir referenciais e experiências capazes de solidificar uma forma de vida baseada na defesa do bem comum e da coisa pública.

Está subjacente a essa linha argumentativa, portanto, a ideia de que uma boa formação profissional exige a educação para a cidadania democrática. Como não posso entrar aqui, evidentemente, no amplo debate que envolve os conceitos de cidadania e democracia, o qual mostra o quão polêmico e multifacetado são esses dois conceitos, vou abordá-los, conforme já afirmei acima, a partir da perspectiva oferecida pela pensadora americana Martha Nussbaum, concentrando-me, deste modo, nos três pilares que os sustentam. Sendo assim, espero que a problematização das noções de pensamento crítico, cidadania universal e capacidade imaginativa possa trazer luz para o significado da cidadania democrática e, ao mesmo tempo, mostrar em que sentido tal conceito é uma direção segura ao caminho, de modo algum retilíneo, de

formação das novas gerações. Vou iniciar com a noção de pensamento crítico, cuja origem remonta, na cultura ocidental, à filosofia grega, especialmente, ao pensamento socrático.

### 3.1 Pensamento crítico

O exercício democrático da cidadania exige a capacidade de pensar por si mesmo e desenvolvê-lo é tarefa primordial da educação. Contudo, a educação será bem sucedida neste empreendimento, se conseguir tratar dos fatores que travancam na atualidade a capacidade de pensar por si mesmo e, simultaneamente, delinear estratégias pedagógicas que possam desenvolver tal capacidade. O fator geral e mais complexo é a subordinação do amplo processo formativo-educacional humano à lógica do mercado mundial, com sua orientação exclusivamente voltada à maximização do lucro. A ele se somam dois outros fatores que interferem na sociabilidade humana e, por conseguinte, também no âmbito educacional, a saber, a subordinação irrestrita à autoridade e a pressão permanente dos pares. Ou seja, as novas gerações, principalmente em suas fases iniciais, como é o caso da infância e adolescência, são vulneráveis a estes dois fatores, sobretudo, à pressão dos pares.

A subordinação cega à autoridade que se legitima somente na tradição retira das novas gerações a possibilidade de apresentar o novo e de introduzir o seu ponto de vista diferente em relação tanto ao passado como ao momento presente em que elas vivem. Fazer valer a qualquer preço a tradição e as convenções que lhe são inerentes significa impedir que o pensamento se pense a si mesmo e que tome o distanciamento necessário para avaliar criticamente as realizações dos mais velhos, ou seja, das gerações passadas.<sup>6</sup> Neste sentido, quando a educação toma a tradição como referência exclusiva, ela se torna conservadora, sufocando o novo que é trazido por cada geração. De outra parte, a educação torna-se crítica quando possibilita que os valores da tradição sejam permanentemente reexaminados.

A pressão dos pares torna-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

---

6 Torna-se elucidativo, neste contexto, o confronto estabelecido por Nussbaum (2005, p. 35ss) entre Aristófanes e Sócrates: enquanto o primeiro representa a educação antiga, cujo objetivo é inculcar por assimilação os valores tradicionais nos jovens cidadãos, Sócrates pretende despertá-los, por meio da práxis dialógica, para pensar por si mesmos, colocando em exame o próprio legado da tradição.



de rebanho ou a tirania do grupo (“tirania da maioria”)<sup>7</sup>, 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. Neste sentido, o risco imaneente à pressão dos pares é que pode conduzir ao entorpecimento da imaginação moral das pessoas (NUSSBAUM, 2010, p. 83).

Em síntese, tanto a submissão cega à autoridade como a pressão dos pares são dois obstáculos à democracia porque conduzem à incapacidade de pensar e à desresponsabilização da ação. São, portanto, dois obstáculos a serem rompidos pela formação do pensamento crítico. A experiência socrática constitui, nesse contexto, uma referência paradigmática.

O Sócrates histórico<sup>8</sup> interessa-nos aqui, antes de tudo, por ter sido um dos primeiros, na tradição da cultura ocidental, a elaborar uma idéia democrática de educação. A noção do exame permanente de si mesmo – questionar constantemente o próprio pensamento e a própria ação – é o núcleo fundante de sua postura crítica. Embora esse núcleo apareça diluído ao longo dos diálogos platônicos de juventude, podemos retê-lo numa passagem da *Apologia de Sócrates* narrada com todo fervor literário próprio ao estilo platônico. O discurso socrático desenvolve-se na *Apologia* em três etapas: na primeira Sócrates apresenta sua defesa contra as acusações; na segunda fala na condição de culpado e, por último, na terceira etapa, seu discurso já é o discurso do réu condenado à morte (BRÖCKER, 1990, p. 11). Não posso seguir aqui os detalhes dos argumentos tanto de defesa como de acusação, mas tão somente lembrar que a acusação principal que o levou ao tribunal, constituindo motivo de sua condenação à morte, foi ter corrompido os jovens de seu tempo, opondo-os à autoridade da tradição e, ao mesmo tempo, de ter introduzido deuses estranhos às leis da cidade.

Conjeturando sobre a possibilidade de abandonar a cidade como forma de escapar da pena de morte que lhe havia sido imputada, Sócrates afirma:

7 A expressão “tirania da maioria” é empregada por Arendt (1994, p. 263) para caracterizar a independência da criança em relação à autoridade do adulto e sua submissão ao grupo da mesma idade. Arendt considera este processo como a primeira causa, entre as três analisadas por ela, da crise contemporânea na educação. Penso que Arendt desconsidera aqui a possibilidade de socialização moral, como os valores de reciprocidade, que o relacionamento entre os pares da mesma idade pode proporcionar por meio do jogo e da brincadeira. Sobre tal possibilidade ver, entre outros, o estudo de Youniss (1994). A reconstrução que este autor faz da constituição social do desenvolvimento em Piaget é uma boa referência para mostrar o juízo generalizante e, em certo aspecto, equivocado, formulado por Arendt sobre a psicologia moderna, na medida em que não distingue com precisão de que psicologia está falando.

8 Como Sócrates não deixou nada por escrito, sua existência passa a ser motivo de controvérsia. Entretanto, coloco-me do lado de todos aqueles que veem nos diálogos platônicos de juventude uma prova documental clara sobre o pensamento do Sócrates histórico.

Se eu digo em contrapartida que é justamente este o maior bem para um homem, o de conversar diariamente sobre a virtude e outras coisas das quais me ouvistes falar, *examinando a mim mesmo e aos outros* e, que, uma vida sem auto-exame não vale a pena de ser vivida, acreditais ainda menos quando digo isso (PLATÃO, 1991, p. 252 – 38a, grifo meu).

Diante da condenação à morte e da possibilidade de fuga da cidade, Sócrates reage afirmando que o fato de ter se ocupado permanentemente com a virtude e ter conduzido sua vida baseando-se no auto-exame constante, tudo isso lhe dá tranqüilidade para enfrentar o que venha lhe ocorrer em seu caminho, inclusive a própria morte. Não há dúvida de que o aspecto significativo, do ponto de vista pedagógico, desta trágica experiência histórica, é o fato de Sócrates ter experienciado um procedimento pedagógico com as novas gerações, baseando-se não na autoridade inquestionável da tradição e nem no esforço de inculcar na juventude os valores daquela, mas sim, por meio do auto-exame, propiciar-lhes a formulação de pensamentos próprios, buscando com isso prepará-las para a vida e para o bem viver na cidade. Portanto, o que a postura política conservadora da cidade considerava como corrupção da juventude, Sócrates compreendia como a maneira mais adequada de prepará-la para a vivência democrática no relacionamento com os outros e com as instituições sociais.

O auto-exame proposto por Sócrates e o modo como o colocou em prática tornou-se uma referência indispensável às experiências democráticas ocidentais. O auto-exame nada mais é do que o esforço em fazer o agente voltar-se permanentemente sobre si mesmo, retomando aquilo que ele experienciou em pensamento ou ação. O auto-exame é a possibilidade que está à disposição de todo o ser humano de dialogar consigo mesmo, de tomar suas ações e seus próprios pensamentos como alvo de sua reflexão. Diz respeito, portanto, a esta necessária solidão de pensar sobre seus próprios pensamentos e ações que é tomada por Sócrates como condição da sociabilidade humana e de sua exposição pública de modo transparente e democrático. Nesse sentido, essa forma de questionamento e coordenação da ação individual é conduzida por Sócrates de tal modo que já pressupõe, simultaneamente, uma orientação para a vida pública, servindo como modelo normativo de planejamento e organização das instituições e dos relacionamentos sociais mais amplos. Sua base repousa na práxis dialógica constituída pelo procedimento maiêutico, isto é, pelo procedimento da pergunta, resposta e pela nova pergunta, caracterizando um processo espiral indeterminado.

A práxis dialógica é, portanto, o modo específico adotado por Sócrates para exercitar seu próprio autoexame e, também, para conduzir seus interlocutores a se auto-examinarem. Nesta forma de diálogo há uma racionalidade tipicamente processual, que difere tanto da racionalidade lógico-semântica, como da racionalidade estratégica dirigida a fins. Por não ser exclusivamente estratégica, tal racionalidade não se concentra exclusivamente no fim a ser alcançado, mas sim no caminho que é construído e refeito pelo próprio diálogo. A ideia de que por meio do diálogo não se pode chegar a uma verdade definitiva e nem a um fim último caracteriza a própria estrutura aporética do diálogo. Aporia significa, nesse sentido dialógico, a ideia de que para determinados problemas importa mais saber como contorná-los do que querer buscar uma solução definitiva. Em vez de ser uma racionalidade de conhecimento, de cunho analítico e veritativo, trata-se de uma racionalidade compreensiva, cujo propósito consiste na busca cooperativa pelo sentido do mundo e das coisas. Este tipo de racionalidade brota daquele espanto originário que o ser humano sofre quando se depara com o sentido “daquilo que é enquanto é” e que não pode expressá-lo somente por meio de uma razão demonstrativa (razão de sistema), pois exige uma atitude compreensiva e cooperativa que brota da práxis dialógica inerente à *doxa*.

Dessa estrutura aporética do diálogo resultam aspectos importantes para caracterizar tanto o pensamento crítico como a própria postura democrática. Cabe referir agora três desses aspectos:

- a) O autoexame só tem sentido quando feito em companhia. Neste aspecto, tanto Arendt (2008) como Mead (1992) têm mostrado, cada um a seu modo, em que termos o si mesmo (*Self*) já contém o dois-em-um que caracteriza a condição eminentemente humana do pensamento poder pensar-se a si mesmo. Este duplo movimento ou esta duplicação do *Self* está na base do diálogo socrático como exame de si mesmo e que se coloca como condição da vida pública democrática. Quem não desenvolve a capacidade de se auto-examinar não está apto para conduzir (governar) o autoexame dos outros. É nesse mesmo sentido que Foucault reconstrói a postura socrática, desenvolvida no *Alcebiades*, de que quem não for capaz de cuidar de si mesmo – e o autoexame é referência paradigmática do cuidado de si – não pode cuidar dos outros (FOUCAULT, 2004).
- b) O que realmente importa para esta estrutura dialógica do autoexame é que ela exige e possibilita a capacidade de busca compreensiva, dialogicamente motivada, pela constituição de um mundo em comum

entre seres humanos diferentes. É esta busca que permite a elevação e o refinamento progressivo das formas plurais da vida humana. Se pelo diálogo não se pode resolver definitivamente muitos problemas humanos e sociais, supõe-se ao menos que por meio dele os agentes tornem-se cada vez melhores, pois possibilita o reconhecimento mútuo respeitando a diversidade de cada um.

- c) A estrutura aporética do diálogo mostra então a impossibilidade de encontrar soluções definitivas para determinados problemas humanos. Isso revela, por um lado, a fragilidade da condição humana, uma vez que o ser humano não é tão onipotente ao ponto de poder resolver tudo e, por outro, a insustentabilidade de posições autoritárias e absolutas. Não podemos esquecer que na origem da práxis dialógica está o reconhecimento socrático da sua própria ignorância, isto é, o “sei que nada sei” é tomando por Sócrates como ponto de partida para tratar da companhia entre os seres humanos no mundo. Em síntese, o reconhecimento da vulnerabilidade humana põe em cheque o procedimento autoritário e arrogante. Ora, é nesse sentido que a práxis dialógica rompe com o autoritarismo, contribuindo para a formação de posturas democráticas.

Por fim, as considerações acima deixam claro o quanto o pensamento crítico socrático contribui com a metodologia pedagógica, sobretudo, quando exige do educador tomar sempre o educando como sujeito ativo do processo pedagógico. Como afirma Nussbaum (2010, p. 84): “Devemos tratar cada estudante como um indivíduo em pleno desenvolvimento de suas faculdades mentais, de quem se espera uma contribuição ativa e criativa aos debates que podem surgir em sala de aula”. Neste aspecto, não seria exagero afirmar que Sócrates adianta em séculos a revolução copernicana empreendida por Rousseau e Kant no âmbito da pedagogia moderna (DALBOSCO, 2011a, p. 101-119).

### **3.2 Cidadania universal**

O segundo pilar da cidadania democrática é a cidadania universal. Sua fonte originária também se localiza na atitude socrática de buscar compreender dialogicamente o mesmo problema através de diferentes perspectivas. Ora, é a compreensão de que cada coisa pode ser vista a partir de diferentes pontos de vista que permite romper com o dogmatismo. Daí a importância do contato do educando com o estudo de culturas e formas de vida diferentes e estranhas à sua própria cultura. Se analisarmos nossa organização curricular a partir desta

ótica, podemos perceber o quanto ela é deficitária, pois pouco ou quase nada trata, por exemplo, das culturas e religiões não-ocidentais. Sobre essas culturas, além de nos parecerem completamente estranhas, quando emitimos juízos sobre elas, na maioria das vezes o fazemos de forma preconceituosa. Neste sentido, como se pode tornar cosmopolita, cidadão do mundo, sem romper com a visão provinciana e preconceituosa? É indispensável, portanto, num mundo cada vez mais interconectado, que exige soluções intercontinentais para os problemas enfrentados, que se ofereça às novas gerações uma formação cosmopolita.

Superar nossos estereótipos culturais e religiosos talvez seja o maior obstáculo a ser enfrentado para assegurar a formação da cidadania universal. O que em verdade está em jogo aqui é a superação dos resquícios de nosso eurocentrismo assentados no fato de sermos varões, brancos, descendentes de europeus, considerados como povo eleito que tem a missão de colonizar a região, o país e o globo. O autoexame sobre esses estereótipos nos conduz a perceber o quanto a noção de desenvolvimento e o ideal de ser bem sucedido na vida está enraizado numa visão eurocentrista que domina, explora e exclui. Faz-se necessário, neste contexto, lançar bases sólidas para o diálogo intercultural, pois é ele que nos permite a autocrítica sobre os aspectos autoritários que compõem nosso ethos de colonizador. Em síntese, a formação baseada no diálogo intercultural, inserida organicamente no currículo educacional, possibilita descortinar às novas gerações o estudo crítico das diferentes culturas e religiões que estão na base de nossa formação sócio-histórica regional e mundial, permitindo também, por exemplo, que nossa história seja lida pelo ponto de vista do negro, do índio, da mulher etc.

Se a formação para um mundo plural e interconectado exige a ruptura com nossos estereótipos culturais e religiosos, tal formação precisa iniciar, para ser de fato eficiente, já na infância, pondo-se aí a exigência de pensar uma estrutura curricular condizente com a educação básica. Tal formação precisa construir uma nova postura dos educadores adultos em relação às crianças, levando-se em consideração a invenção moderna da infância e a revolução na maneira de pensar que ela provocou, sobretudo, a partir do *Emílio* de Rousseau. Tal revolução abriu a possibilidade de tratar a criança como criança e de concebê-la em sua fase inicial de desenvolvimento como um ser mais sensitivo-afetivo do que intelectual-razional.

Esta revolução metódica na maneira de pensar, além de permitir a crítica ao intelectualismo pedagógico e aos princípios pedagógicos da educação tradicional<sup>9</sup>, prepara as bases para que as crianças sejam formadas de acordo com

9 Haveria aqui um conjunto de temas a ser discutido, sobretudo, no que diz respeito a crítica à educação

os princípios de uma cidadania universal. Deste modo, o estudo de pelo menos uma língua estrangeira, de aspectos da história, da cultura e da religião de outras civilizações, torna-se indispensável para que as crianças possam perceber em sua formação inicial a presença do estranho e do diferente, constatando assim o fato de que seu mundo cultural e seu ponto de vista sobre as coisas não são os únicos possíveis.

No que diz respeito especificamente ao estudo de uma língua estrangeira, além de ser mais fácil para a criança aprendê-la, o contato com ela permite-lhe perceber o modo como outros grupos culturais compreendem pela sua língua falada e escrita o mundo em que vivem. Mais do que isso, o estudo da língua estrangeira permite-lhe fazer o exercício de tradução e, com ele, desenvolver a compreensão de que todo o trabalho de tradução de uma língua estrangeira é uma interpretação imperfeita, gerando-lhe muito provavelmente a lição de humildade cultural. Ou seja, o contato sistemático com idiomas estrangeiros permite às novas gerações uma compreensão adequada de suas próprias limitações, possibilitando-lhes construir por meio dessa experiência concreta antídotos contra a arrogância e soberba.

De outra parte, no que diz respeito às noções elementares de economia, há uma gama de fatos mediante os quais é possível inserir as crianças numa compreensão inicial e crítica sobre o funcionamento da economia global e os efeitos destrutivos que são gerados pela sociedade de consumo. Nesse âmbito podem ser tomados como ponto de partida os bens de consumo cotidiano e prosseguir com o questionamento sobre as relações internacionais de mercado, conduzindo-as à investigação sobre quem são os produtores dos bens de consumo e mediante que condições de vida e trabalho os produzem. Com base nisso as crianças também podem ser levadas a pensar sobre sua necessidade real de consumo e sobre o significado ambiental e social da aquisição excessiva e supérflua de determinados bens.

Esses são alguns exemplos concretos de como uma educação para a cidadania universal já pode ser iniciada no ensino fundamental. Contudo, quando se trata da educação superior, obviamente que o currículo precisa ser pensado com grau de complexidade maior, permitindo que o conteúdo de disciplinas humanistas seja trabalhado com mais profundidade. Torna-se indispensável não só fazer a

---

memorizadora e o papel passivo e receptivo que ela atribui ao educando no processo pedagógico. Neste contexto, o estudo do pensamento de Rousseau constitui uma referência obrigatória na medida em que, ao criticar a posição de recipiente passivo reservado pela *éducation barbare* de sua época ao educando, atribui um novo status ao educando, conduzindo-o a adotar uma postura ativa de inquirição das coisas. Ocupo-me especificamente com a crítica rousseauiana à *éducation barbare* em um ensaio de homenagem aos 70 anos de Jayme Paviani (DALBOSCO, 2011c, p. 355-371).

crítica necessária à tradição, mostrando o caráter histórico e não natural de nossas crenças e costumes, como também evoluir no estudo das diferentes culturas e religiões. Como afirma Nussbaum (2005, p. 77ss), a indagação ética prepara os jovens para serem críticos em relação aos seus costumes e convenções, uma vez que essa busca crítica requer a consciência de que existem muitas formas de vida humana que também não se baseiam em um único ponto de vista e, por isso mesmo, não seguem para uma única direção.

Neste sentido, uma educação cosmopolita tem as condições teóricas de por em cheque os princípios da educação tradicional baseados na ideia de que o bom cidadão é aquele que segue obedientemente às tradições, preferindo a subordinação incondicional ao invés do exame crítico e debate. No núcleo do procedimento metódico que embasa a educação cosmopolita está a exigência para construir um olhar de fora sobre a própria forma de vida. Deste modo, o convite para considerar-se cidadão do mundo significa transformar-se em exilado filosófico de sua própria forma de vida, considerando-as desde o ponto de vista do estrangeiro e formulando perguntas que um estrangeiro faria sobre seu significado e papel.<sup>10</sup> Na paráfrase do texto kantiano profundamente influenciado pelo estoicismo, Nussbaum arremata seu argumento nos seguintes termos: “Nosso comportamento deveria estar sempre marcado pelo respeito à dignidade da razão e à eleição moral de todos os seres humanos, sem se importar de onde tem nascido cada pessoa e nem sua posição, gênero ou condição social” (NUSSBAUM, 2005, p. 86).

Em síntese, tomar a si mesmo como um cidadão do mundo significa ser capaz de fazer esse processo de estranhamento, examinando sua própria cultura e sua forma de vida como um estranho a analisaria. Ao formar as novas gerações com o espírito de um cidadão do mundo, a educação superior está contribuindo, desse modo, à própria formação da cidadania democrática.

### 3.3 Imaginação narrativa

Por fim, chego ao terceiro pilar da cidadania democrática, o qual repousa na imaginação narrativa. Seu desenvolvimento é impulsionado pelas artes,

---

10 Contudo, um ambiente acadêmico favorável à formação para a cidadania universal só pode ser criado por meio de exercícios orgânicos e autênticos de interdisciplinaridade. Para uma boa justificativa de tal exercício na perspectiva hermenêutica ver o recente livro de Hans-Georg Flickinger, intitulado **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**, especialmente, o terceiro capítulo. Numa passagem do referido capítulo o autor afirma: “Em outras palavras: o diálogo interdisciplinar não nos abre apenas os olhos para enxergar melhor o que se passa em outras áreas, senão nos torna cada vez mais especialistas na nossa disciplina de origem. Somente assim se abre um leque mais amplo de conhecimentos, capaz de integrar os mais diversos acessos ao mundo” (FLICKINGER, 2010, p. 53).

especialmente, pela literatura. Do ponto de vista educativo, seu significado principal deriva da idéia de capacitar os educandos e as pessoas em geral para ver o mundo através dos olhos do outro ser humano, rompendo com o egocentrismo próprio de cada um. O potencial inerente à imaginação narrativa consiste, segundo Nussbaum, na “capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de interpretar com inteligência o relato dessa pessoa e de entender os sentimentos, os desejos e as expectativas que poderia ter essa pessoa” (NUSSBAUM, 2010, p. 132). A imaginação narrativa exerce um poder extraordinário para a construção de uma boa sociabilidade humana porque consegue fazer, talvez mais do que qualquer outra capacidade humana, o aspecto de abertura, de estímulo para ir ao encontro do outro, vendo-o não como um simples concorrente, mas também como um parceiro igual na longa e penosa caminhada humana. Nesse sentido, é por meio da imaginação narrativa que se desperta o sentimento de compaixão pelo outro. Contudo, assim como os demais pilares da cidadania democrática, esse também precisa ser formado (educado).

Antes de chegar aos currículos da educação superior, a imaginação narrativa precisa ser despertada ainda na infância, devendo constituir, portanto, o currículo da educação fundamental. Para pensá-la neste âmbito, a contribuição teórica de alguns autores, como Jean-Jacques Rousseau e Donald W. Winnicott<sup>11</sup>, tornam-se indispensáveis. Por meio do *Émile* Rousseau nos ensinou que nossa tarefa educativa com a criança só poderá ser bem sucedida na medida em que formos capazes de estimular o desenvolvimento de suas destrezas práticas. Ou seja, estabelecendo uma relação construtiva com as coisas, sabendo localizar-se nos mais diferentes contextos e situações naturais, como no meio da floresta, no quarto escuro ou diante do frio, a criança aprende a dominar seus receios, desejos e inclinações, educando-se a si mesma de modo autônomo. Sendo bem conduzida pelo adulto, por meio da arte da encenação e do jogo, a educação pelas coisas, além de aguçar os sentidos da criança, lhe desperta tanto a consciência de seus próprios limites como o interesse pelo outro.

Se Rousseau percebeu, ainda no século XVIII, a importância fundamental do jogo imaginativo para o desenvolvimento saudável da personalidade da criança, serão as experiências clínicas e pedagógicas de Winnicott, desenvolvidas bem mais tarde, já durante o século XX, que comprovarão isso de maneira convincente. Em sua obra **O brincar e a realidade** (1971) ele mostra como a criança por meio do jogo desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro. Isto é, o jogo imaginativo capacita a criança para dotar de uma vida interior formas alheias e distintas de vida, tornando familiar o que lhe é

11 Aqui poderiam ser referidos muitos outros autores, como John Dewey.



estranho e desconhecido. Como forma espontânea e criativa de relacionamento, o jogo ensina a criança, desse modo, a viver com o outro sem que precise exercer paranoicamente o desejo de controle total sobre seu parceiro de jogo. Esse é, portanto, um dos traços que torna o jogo um valor indispensável para a formação da cidadania democrática.

O papel desempenhado pelo jogo na formação da imaginação narrativa da criança deve ser ocupado amplamente pelas artes na educação superior, especialmente, pela literatura. Uma educação baseada só no conhecimento técnico e científico, não capacita o ser humano para o cultivo de si e para a convivência solidária e democrática com o outro. É a capacidade imaginativa que nos abre ao universo que o mundo dos outros representa, fazendo-nos perceber a importância de sua companhia. Neste sentido, a literatura possui a força para formar uma qualidade de visão particular, capacitando o ser humano para o cultivo de sua interioridade, tornando-o sensível às formas alheias de vida, aos seus desejos e às suas necessidades.

Do ponto de vista da sociabilidade humana, por exemplo, há decisões que precisamos tomar cotidianamente como cidadãos, as quais estão marcadas por um conjunto de possibilidades e limitações. A narrativa literária auxilia-nos, através do papel atribuído aos seus personagens, para desenvolver a compreensão imaginativa dessas circunstâncias que condicionam nossa ação e nossa tomada de decisões. Como afirma Nussbaum (2005, p. 121):

Por exemplo, entender como uma história que impõe estereótipos às raças pode afetar o amor próprio, conduzindo-o ao engano, e como o amor nos capacita a emitir juízos melhor fundamentados sobre temas referentes à discriminação positiva e à educação.

Se tomarmos decisões baseando-nos em preconceitos de raça ou gênero, vamos certamente discriminar e excluir pessoas. De outra parte, se o que nos orienta é o sentimento de compaixão e de amor solidário pelo outro então não devemos tratá-lo com total indiferença ou simplesmente como um inferior a nós.

Além da formação ética e política que, por exemplo, o estudo da tragédia grega pode oferecer às novas gerações<sup>12</sup>, há outra parte significativa da literatura, sobretudo, de alguns romances de formação (*Bildungsroman*) que se ocupa com

---

12 Um dos papeis que a tragédia grega exercia na formação do jovem cidadão grego consistia, segundo Nussbaum (2005, p. 127), em familiarizá-lo com as coisas que poderiam suceder na vida humana muito antes mesmo que a própria vida se encarregasse de fazê-lo. Neste sentido, a arte cumpria o papel de antecipar imaginativamente a experiência futura. Além disso, a tragédia mostrava, talvez mais do que qualquer outro gênero literário, tanto as possibilidades como as debilidades humanas. Ou seja, por meio de seus recursos internos, o drama trágico explorava as igualdades e as diferenças humanas.

o tema da compaixão e seu significado à sociabilidade humana. Tais romances tornam-se importantes na medida em que mostram uma base comum dos sentimentos e sofrimentos humanos, os quais mais nos aproximam do que nos tornam distantes uns dos outros. Também deixam claro, por meio de seus personagens, que o sentimento de compaixão exige um conjunto altamente complexo de capacidades morais, entre as quais está a capacidade de imaginar como seria estar no lugar de outra pessoa que no exato momento passa por uma desgraça e que precisa de ajuda. Neste sentido, o próprio Rousseau já havia visualizado adequadamente o problema – e o *Émile* pode ser tomado como o livro-texto de todos os demais romances de formação - quando percebeu que para responder com compaixão ante a difícil situação do outro, os seres humanos imperfeitos necessitam crer que suas possibilidades são similares àquelas dos que sofrem.

Além do que já foi indicado, infelizmente não posso abordar aqui o modo como este tipo de literatura pode ser inserido na educação superior e, além disso, que outras obras seriam mais pertinentes à formação da cidadania democrática. De qualquer forma, penso ter deixado claro que as artes são indispensáveis à formação democrática das novas gerações, sobretudo, porque desafiam, muitas vezes de forma irreverente, a sabedoria e os valores tradicionais. Sua importância reside no fato de poder dialogar crítica e desinteressadamente com a tradição, sem o compromisso cerrado de querer preservá-la a qualquer custo. Com afirmação de Nussbaum (2005, p. 147): “A promessa política da literatura é que pode nos transportar, mesmo nos preservando como somos, à vida de outra pessoa, revelando a similitude, porém também as profundas diferenças entre o eu e o outro, tornando-as compreensíveis ou, pelo menos, acercando-nos dela”.

\*\*\*

Com o breve esclarecimento dos três pilares que sustentam a formação para a cidadania democrática ficam claras as razões que tornam insuficiente qualquer tipo de formação profissional que queira dispensar a presença de disciplinas humanistas e, em síntese, a própria formação cultural mais ampla. Contudo, a construção de tais pilares não é obra só da educação superior e nem pode ser reduzida somente à atividade curricular da educação formal. Ou ela se incorpora culturalmente no modo de ser e viver das pessoas e da sociedade como um todo ou corre o risco de permanecer meramente no plano dos sonhos. Tal processo formativo precisa iniciar ainda na infância, como já mostraram grandes pedagogos, pois não é somente quando alcançar a idade adulta que o ser humano irá assumir a cidadania democrática. Isso nos mostra ao menos o

fato, aparentemente trivial, de que a educação superior precisar estar profundamente vinculada com a educação inicial, mantendo laços estreitos com outras instituições, como, por exemplo, com a família e a escola.

## Referências

- ARENDDT, H. **Zwischen Vergangenheit und Zukunft**. München: Piper, 1994.
- ARENDDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRANDT, R. **Wozu noch Universitäten?** Ein Essay. Hamburg: Meiner, 2011.
- BRÖCKER, W. **Platos Gespräche**. Frankfurt am Main: Klostermann, 1990.
- DALBOSCO, C. A. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011a.
- DALBOSCO, C. A. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.
- DALBOSCO, C. A. Intelectualismo pedagógico e crítica à *éducation barbare*. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. (Org.). **Pensar sensível**. Homenagem a Jayme Paviani. Caxias do Sul: EDUCS, 2011c. p. 355-371.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GOERGEN, P. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs). **Sobre filosofia e educação**. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 25-63.

KESSERLRING, T. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades européias. **Revista Chronos**, Caxias do Sul, v. 34, n. 1, p. 15-29, 2007.

MEAD, G. H. **Mind, self & society**. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 1992.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad**. Uma defesa clássica de la reforma en la educación liberal. Barcelo: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las huanidades. Tradução de María V. Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.

PLATÃO. **Sämtliche Werke I**. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1991.

ROUSSEAU, J. J. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2003.

VORLÄNDER, K. **Immanuel Kant**. Der Mann und das Werk. Wiesbaden: Fourier Verlag, 2003.

WINNICOTT, D. W. **Playing and Reality**. Londres: Tavistock Publications, 1971.

YOUNISS, J. **Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung**. Frankfurt am Main: suhrkamp, 1994.

Cláudio Almir Dalbosco – Universidade de Passo Fundo  
Passo Fundo | RS | Brasil. Contato: vcdalbosco@hotmail.com

Artigo recebido em 23 janeiro de 2013  
e aprovado em 14 de março de 2013.