



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AMÁLIA LUIZA DE SANDRO NERY FERREIRA**

**O SABER FILOSÓFICO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO**  
**PARA A CIDADANIA**

**CUIABÁ – MT**  
**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**AMÁLIA LUIZA DE SANDRO NERY FERREIRA**

**O SABER FILOSÓFICO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO  
PARA A CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

**CUIABÁ - MT  
MAIO DE 2006**

## FICHA CATALOGRÁFICA

F383s Ferreira, Amália Luiza De Sandro Nery  
O saber filosófico como fundamento da educação  
para a cidadania / Amália Luiza De Sandro Nery  
Ferreira. – 2006.  
95p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de  
Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2006.

“Orientação: Profº Drº Ademair de Lima Carvalho”.

CDU – 37.01

### Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação – Filosofia
2. Educação e cidadania
3. Educação – Ética
4. Professores – Formação – Educação
5. Política educacional

**DOCENTES COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Martha Johanna Haug**  
**Examinadora Externa (UNIC)**

---

**Prof. Dr. Luiz Augusto Passos**  
**Examinador Interno (UFMT)**

---

**Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho**  
**Orientador (UFMT)**

Cuiabá, 29 de maio de 2006.

*Ao Júlio Cândido, companheiro de jornada.*

*À minha família, refúgio de todas as horas.*

Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

Jean Jacques Rousseau

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é uma reflexão sobre a possibilidade dos saberes da Filosofia atuarem como fundamento numa proposta de educação que pretenda formar os alunos para serem cidadãos, atuando de modo significativo na sociedade, fazendo escolhas autônomas que contribuam para o estabelecimento de um modo político que garanta a todos direitos iguais, rechaçando o privilégio de poucos. Acredito que a formação dos alunos tem como esteio a formação dos professores, na medida em que a educação, entendida como formação para a cidadania, precisa pensar as relações que a sustentam, ou seja, é necessário compreender que a educação, a política e a ética, estão de tal modo entrelaçadas, que a ausência de quaisquer destes elementos desfiguraria a educação. Isto ocorre porque a educação, a política e a ética possuem um nascedouro comum, que é a liberdade. Não é possível pensar em ser um ser humano sem a liberdade. Assim como também é impossível pensar o cidadão sem ser livre e ético, porque estas são condições indispensáveis para a atuação do indivíduo no meio no qual está inserido, de modo a ser visto e ouvido. A educação, portanto, é o instrumento para se formar o cidadão livre, cômico de sua interdependência com os outros cidadãos, responsável por suas ações e participativo em relação aos movimentos sociais e políticos.

Palavras-chave: ética, política, educação, cidadania, formação.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is a reflection about the possibility of knowing about how the philosophy will act like foundations in a proposal of education that is going to form the students to turn into citizens, acting in a significant way in the society, doing autonomous choices that contribute for the establishment of a political way that guarantee equal rights for everyone delving the privilege of few. I believe that the formation of the students has a prop the formation of the professors in a shape that the education is understood as formation for the citizenship it is necessary to review the relations that it maintain and it is necessary understand that the education political and ethic, are of such way connected, that absence of any of these elements would disfigure the education, this occurs because the education, politics and ethic, has a creation in common that is the liberty. It is not possible think the citizen without being free and ethical, because these are indispensable conditions for action of the individual in the environment which is inserted in a way to be seen and heard to therefore the education is an instrument used to form a citizen, conscient of his actions, and present regarding the political and social movements.

Key words: ethic, political, education, citizen, formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>REFLEXÕES SOBRE A ÉTICA</b> .....	23
1.0 O Início da Ética no Ocidente.....	26
1.1 O Cristianismo.....	29
1.2 Ética e a Política .....	33
1.3 Considerações sobre Ética e a Política .....	36
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>SOBRE A CIDADANIA</b> .....	39
2.0 Cidadania em Thomas Hobbes.....	42
2.1 Cidadania em John Locke .....	45
2.2 Cidadania em Jean Jacques Rousseau .....	49
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>SOBRE A EDUCAÇÃO</b> .....	53
3.0 Período Helenístico.....	58
3.1 A Idade Média .....	60
3.2 Período Renascentista.....	62
3.3 Período Moderno .....	64
3.4 O Iluminismo .....	67
3.5 A Contemporaneidade .....	71
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>CIDADANIA E ESCOLA</b> .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

A contemporaneidade parece querer nos fazer acreditar que a educação é a fonte da cidadania.

Constantemente nos deparamos com os meios de comunicação conceituando educação, cidadania, induzindo as pessoas a inferirem que a educação é causa final da cidadania.

Chamou-me a atenção um bordão utilizado pela Rede Globo de Televisão, de domínio público, que diz: “Educação, a gente vê por aqui”, “Cidadania, a gente vê por aqui”, para tratar de ações que são muito mais assistencialistas e apelativas, apontando para modelos de comportamentos adequados, do que propriamente de ações sociais, implementadas por políticas bem definidas, cujo valor se projeta na formação e qualificação da pessoa como sujeito emancipado, educado, cidadão.

Percebi que do mesmo modo que a mídia, as universidades, públicas e privadas, onde lecionei e leciono a disciplina Filosofia, também não estabelecem critérios e ações que levem a maioria dos alunos a terminarem o seu curso com uma formação que os transforme em sujeitos e não apenas em profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

Diante do desconforto que esta constatação me causou, coloquei-me diante da seguinte indagação: é possível formar alunos para a cidadania na contemporaneidade marcada pela “indústria cultural”<sup>1</sup> e pela sociedade “totalmente administrada”?<sup>2</sup>

Partindo da experiência pessoal, no ofício de professora de Filosofia, percebi a pouca importância que alunos e professores dão aos textos chamados clássicos. Os professores, para a alegria dos alunos em geral, quando sugerem ou tratam de um conceito ou pensamento dos vários autores que sua disciplina exige, o fazem oferecendo aos alunos porções de um texto completo, de modo a apenas tratar especificamente o tal conceito, como se ele não tivesse origem ou não estivesse ligado a fatos históricos, mas fora do tempo e do espaço.

Entendo que esta prática habitua o aluno a ter uma visão fragmentada do mundo e da realidade, dificultando o processo de entendimento, adestrando-o a responder apenas o que lhe é ordenado, pontuando acontecimentos ou fatos de modo desconexo, tornando-o incapaz de interpretar o todo.

O ensino baseado na fragmentação ou pulverização das ações e dos conceitos, desconsiderando as origens e motivações das ocorrências e fatos, pode apenas informar o aluno, mostrar-lhe como se faz determinadas coisas, mas concorre para que ele oblitere sua história, sua sociedade e com isso as causas se esvaecem, induzindo-o a pensar que as coisas na realidade seguem um nexos natural, inexorável.

---

<sup>1</sup> “Expressão cunhada por Theodor Adorno e Max Horkheimer numa obra intitulada *Dialética do Esclarecimento* para indicar uma cultura baseada na idéia e na prática do consumo de “produtos culturais” fabricados em série. A expressão indústria cultural significa que as obras de arte são mercadorias como tudo o que existe no capitalismo” (CHAUI, 2003, p. 290).

<sup>2</sup> Conceito que Adorno utiliza para demonstrar que na sociedade contemporânea tudo é organizado de forma a fazer desaparecer os indivíduos e portanto, há a constatação de que, conforme Olgária Matos, “a sociedade administrada produz uma massa acrítica e manipulável. Nela ocorre a extinção do sujeito cognoscente, do sujeito histórico, do sujeito responsável” (1986, p. 15).

A observação foi, inicialmente, o caminho utilizado para que eu pudesse recolher alguns conceitos que emergiam das conversas com professores, alunos, diretores e orientadores, no espaço das universidades.

Nas Instituições privadas de Ensino Superior (IES), freqüentei, muitas vezes, as “reuniões pedagógicas” promovidas pelos diversos cursos. Delas tirei alguns elementos que mereceram, de minha parte, análises mais acuradas. Sempre saía delas com a certeza de que ensino e educação eram sinônimos. Intimamente desconfiava que ensinar não era a mesma coisa que educar. Era necessário, portanto, buscar compreender o significado de cada um dos termos, saber suas referências, indagar sobre o papel que cada uma destas ações exerce na formação do aluno.

Diante das classes superlotadas, muitas vezes com mais de oitenta alunos, com visões de mundo diferentes, com pouca ou nenhuma leitura, mas com uma grande esperança de que o diploma de bacharel tivesse o dom mágico de abrir-lhes as portas da fama, da fortuna, do sucesso, questionava-me sobre a validade de lecionar uma disciplina, cuja existência na grade curricular, a maioria dos alunos não via o menor sentido e consideravam-na um mero exercício de exposição de opiniões variadas.

Este questionamento pôs a descoberto algumas noções que entendia estarem relacionadas, ou mais do que isso, ligadas de tal modo que não poderiam se separar, porque, além da fonte comum de nascimento, o entrelaçamento delas era necessário para discutir o que realmente é relevante e daí sim procurar responder a questão que foi a motivadora de toda a pesquisa desta dissertação.

A observação e a oitiva dos diálogos espontâneos entre os professores, que ocorriam nos intervalos, na informalidade, revelaram-me que uma parcela significativa deles preocupava-se apenas com a transmissão dos conteúdos específicos de suas disciplinas,

permitindo-se por vezes apenas um breve e superficial confronto de idéias entre dois ou três doutrinadores ou pensadores, mas, geralmente, não demonstravam preocupação com a construção de critérios que objetivassem a relação entre as disciplinas e entre as teorias e a vivência social, particular e coletiva, dos alunos na sociedade para se realizarem como cidadãos, sendo vistos e ouvidos pelos seus pares, valorizando a liberdade, a honra e a dignidade de iguais que buscam o justo meio.

Uma educação voltada para a reprodução de conteúdos não exige reflexão, não estimula a crítica, mas inibe a argumentação que precisa ser o ponto de convergência das ações democráticas. Não há democracia onde os cidadãos não podem se expressar livremente, argumentando e sustentando o seu modo de pensar, suas opiniões, esclarecendo idéias, perseguindo utopias.

Ao contrário, o modelo de educação baseado na repetição de conteúdos, propõe apenas a reprodução do saber nas suas várias nuances e a perpetuação de acadêmicos que deixam os cursos que escolhem com uma visão bastante tecnicista, como indivíduos aptos a desempenharem legalmente as funções que o curso lhes propicia.

Essas reflexões me sugeriam que o compartilhar dos saberes da Filosofia entre os alunos e professores poderia auxiliar na formação de ambos com vistas à cidadania.

Deste modo iniciei uma pesquisa bibliográfica teórica que visava elucidar, discutir, interpretar os seguintes conceitos: educação, cidadania, formação, política e ética.

Tal pesquisa levou-me a descobrir que a ética, a política, e a educação têm um nascedouro comum, a liberdade. Esta é condição primeira para que vivam aquelas. Não há como falar de cidadania sem entender que somente através da formação (educação entendida como “produção de uma consciência verdadeira”, como um processo emancipatório). O

sujeito ético, com o concurso da política, passa a ser sujeito autônomo, livre para fazer escolhas, virtuoso nas questões pertinentes à cidade e consciente da estranheza causada pelo fato de que ele é um ser humano dentre outros e não uma peça de um grande jogo, com o resultado pré-estabelecido.

A escolha dos autores que dão a fundamentação teórica para que eu possa sustentar o argumento de que a Filosofia é competente (competência esta que se estabelece através da reflexão, da análise e da crítica) para possibilitar a educação para a cidadania, mesmo nesta “sociedade administrada”, esmagada pela “indústria cultural”, levou em consideração a linha do tempo dentro da História da Filosofia, uma vez que há sempre a possibilidade de vislumbrar nos conceitos trabalhados pelos pensadores modernos e contemporâneos, os gregos antigos, numa interlocução saudável para a compreensão dos aspectos sociais, políticos, educacionais e éticos.

Através do olhar para a História da Filosofia, a organização deste trabalho está disposta de modo que, a partir dos capítulos elaborados, sejam oferecidas discussões principalmente sobre três conceitos, de ética, de educação e de política, a fim de se demonstrar sua origem comum e a impossibilidade da existência delas (ética, política e educação) separadamente, sob pena de desfiguração do sentido que as três encerram.

Há um quarto capítulo, no qual procuro evidenciar a necessidade de se fazer uma reflexão sobre a universidade enquanto participação fundamental na formação dos professores. Entendo ser necessário um questionamento sobre a realidade vivenciada pelas universidades brasileiras, tanto pública quanto privada, no quesito qualidade da formação de alunos e professores para que eles possam transformar e assegurar o espaço democrático que o sustentará como cidadão, ou seja como sujeito livre, ético e autônomo.



Estas reflexões me conduzem aos saberes da Filosofia como elemento obrigatório para uma educação emancipadora, exatamente porque a Filosofia não se apresenta como um método, mas como amizade pelo saber, que cura as feridas da alma daqueles que dela participam, libertando a todos os que nela se envolvem das crenças e superstições, dissolvendo as amarras que impedem que o sujeito seja autônomo, apontando as ideologias, remetendo-nos à felicidade, finalidade da educação.

Por fim, faço algumas considerações, não como uma conclusão, mas como um recurso, para que, posteriormente, possa repensá-las e também compartilhá-las com os leitores.

Atualmente está em moda falar-se em ética. Na verdade, o que temos assistido, é o estabelecimento de uma grande confusão entre os conceitos de ética e de moral. Para tratar do tema procurei em alguns filósofos a explicitação do que seria ética e como poderíamos pensar nela. Procuo inicialmente buscar em Aristóteles a noção de virtude (*aretê*). Será, especialmente, através dele que, na contemporaneidade, busco compreender a argumentação da filósofa Hannah Arendt, principalmente pela facilidade que ela demonstra na compreensão e explicitação dos textos e dos contextos da Grécia antiga.

Marilena Chauí é também uma referência preciosa, tanto pelo modo claro, preciso e corajoso com que analisa a universidade nos dias de hoje, como também pelos pensamentos sobre os filósofos gregos. Encontrei em ambas um caminho muito seguro, que é o da História da Filosofia. Parece-me que elas possuem em comum a facilidade no trânsito pela História da Filosofia, pelo domínio do assunto, pela profundidade e pela qualidade das leituras que fazem dos autores que estudam.

Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jacques Rousseau, fundamentam conceitos como cidadania, educação, política. Nilda Teves Ferreira me empresta o seu olhar exatamente para que eu possa pensar neste *lócus* comum da ética, da educação e da política.

Os frankfurtianos, especialmente Adorno, me conduzem a pensar na sociedade em que vivemos. Apesar de um certo desgosto e de uma descrença na sociedade consumista, fruto do capitalismo, sou tentada a acreditar que ainda assim o mundo é possível e que nós somos responsáveis por ele.

Detive-me mais a pensar nas idéias dos autores que me levaram a perceber que nós precisamos assumir o mundo e que é pelo educar-se que o homem poderá compreender a importância de sua realização política e ética. Neste quesito empresto de Epicuro a noção de autarquia, da liberdade interior, capaz de proporcionar a felicidade, ainda que todas as coisas na cidade estejam difíceis. É este domínio moral, tão atual, que fascina em Epicuro, filósofo que viveu no 3º século a.C.

Em Theodor W. Adorno, embora ele nunca tenha escrito sobre a educação especificamente, através da leitura de seus textos e principalmente das entrevistas nas rádios (posteriormente compiladas e divulgadas e em cujos momentos ele se manifestou sobre o assunto) aparece de forma indiscutível a questão da educação como possibilidade de emancipação do indivíduo, como o domínio de si mesmo. Rousseau também entendeu que a educação era o meio do indivíduo ser senhor de si mesmo, ou seja, livre, autônomo.

Para Adorno, esse domínio de si pode ser traduzido pelo termo kantiano “Mündigkeit”, que significa fazer uso da própria palavra, ser senhor de si. Isto nos leva imediatamente a pensar que a educação para Adorno é um ato de coragem, na medida em que esta maioria da razão só é possível quando houver conscientização do indivíduo de sua própria racionalidade.

Por isso, Adorno entende que a educação jamais será um processo de inculcação de conhecimentos, nem um processo de modelagem do indivíduo para servir bem a sociedade, mas, que ela está ligada à liberdade, à autonomia.

Hannah Arendt trata da educação como possibilidade do indivíduo existir efetivamente. Ela traça claramente a diferença entre ensinar e educar e propõe que a educação é uma questão de “natalidade”. O professor tem a incumbência de mostrar o mundo para o aluno e, portanto, ele precisa conhecer bem a disciplina que leciona, além de ser eticamente bem formado e ter autoridade, sem ser autoritário. Ela coloca sobre os ombros do professor a responsabilidade de educar as crianças, mostrando-lhes o mundo, e de guiá-las a perceber que o mundo é possível e que todos somos responsáveis por ele.

Rousseau, Adorno e Arendt consideram que a educação precisa começar em tenra idade, por isso a importância da filosofia para instigar o diálogo, a análise, a reflexão e a crítica dos conceitos e das teorias, através das quais as crianças e os alunos serão encorajados a construir um conhecimento.

A divisão dos capítulos obedeceu a critérios que visam esclarecer os conceitos de ética, de educação e de cidadania, com o objetivo de assumir um posicionamento fundamentado na idéia de que a ética, a educação e a cidadania possuem um *locus* comum, a liberdade, e que só podem se realizar num espaço político que seja democrático, significando que a educação para a cidadania somente é possível na democracia.

No primeiro capítulo faço uma reflexão sobre a ética, principiando pela diferenciação entre ética e moral. Para tanto busco nos gregos, aquela que creio ser, a melhor distinção para estas duas ações. Procuo mostrar que a ética nasce no ocidente, com Sócrates, mas é com Aristóteles que ela se define como *práxis*. Passeando pela História da Filosofia, procuro mostrar que as ações políticas, observando os diversos períodos, impunham determinadas

mudanças de atitudes, mudando com isso os valores e a concepção de virtude. Isto acontece, por exemplo, no período helenístico. Recorro a Epicuro para mostrar que no período em que a Grécia é dominada pelos macedônios (época em que os gregos perdem a sua condição de homens livres, porque estão submetidos ao domínio estrangeiro que lhes rouba aquilo que eles tanto prezavam, a liberdade) o comportamento moral também muda. Então, neste momento, a proposta que parece mais adequada é a de Epicuro, que busca a liberdade interior como forma de suportar esta adversidade.

O advento do cristianismo trouxe novas mudanças para as concepções éticas, pois, entre outras coisas, a noção de virtude é alterada. Por ser uma religião de interioridade, o cristianismo afirma que o homem, em face do pecado de Adão e Eva, herda uma tendência ao mal e que sozinho não consegue nem se salvar e muito menos praticar ações éticas. Ele precisa que um Salvador e as leis de Deus o guiem para a vida eterna e também nas relações entre os homens.

Essas duas visões de ética e moral nos levam a pensar sobre a vida política desses homens, uma vez que para os gregos a ética é inseparável da política, porque o homem só se realiza na *pólis* virtuosamente.

No período moderno, o homem se encanta com o conhecimento e se imagina senhor absoluto da natureza. Mas, marcado pela sociedade cristã, no ocidente, o homem não consegue se desvencilhar do sentimento de culpa, de pecado, e de todos os conceitos políticos ou morais que estão sustentados pelas idéias cristãs.

Refletindo sobre a condição do homem como um sujeito oprimido pelo racionalismo e pelos ideais cristãos, Nietzsche rechaça o cristianismo e critica o racionalismo, exaltando os desejos, propondo a vida (o amor fati) como valor para todas as ações humanas.

Por derradeiro, neste capítulo, trato da aproximação da ética e da política.

No segundo capítulo assinalo que uma das finalidades da educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, é o preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação da pessoa humana para o trabalho, sendo destarte, necessário averiguar e esclarecer os conceitos de cidadania.

Este capítulo, intitulado “Sobre a Cidadania”, discute o conceito de cidadão desde o período grego até os dias atuais, confrontando o enunciado de cidadão proposto pela Constituição da República com as das diversas concepções de cidadania concebidas pelos gregos e pelos contratualistas Jean Jacques Rousseau, John Locke e Thomas Hobbes.

Ainda, neste capítulo, procuro discutir a concepção de cidadão sob o ponto de vista da filósofa Hannah Arendt.

No terceiro capítulo apresento algumas reflexões sobre a educação, valendo-me mais uma vez da História da Filosofia, para discutir como ela era entendida nos diferentes períodos do pensamento ocidental e se nos dias atuais é possível pretender uma educação que não leve os educandos a se transformarem em fantoches sem vontade própria, à mercê de instituições que pretendem unicamente fazer deles sujeitos adaptados à sociedade, porém, incapazes de escolher de modo autônomo, livres, relegados à categoria de produtos saídos de uma fábrica de ensinar e aptos a serem consumidos pela sociedade.

Neste capítulo tenho como proposta uma reflexão com base na leitura de textos de Hannah Arendt, observando que ela não concebe o ser humano sem que este seja livre, ou seja, a única condição de o homem se apresentar como ser humano é sendo livre. Ela trata de especificar a diferença entre educar e ensinar. Disto decorre que uma das características do professor é que ele não pode ensinar a fazer, mas, deve ensinar a aprender.

Examinando os períodos helenista, medieval e renascentista, cada um com suas peculiaridades, percebi presente em todos eles o conceito de educação como adequação do indivíduo para se adaptar a sociedade. No período iluminista, século XVIII, um nome tem um estilo diferente de se posicionar frente aos métodos educacionais da época, Jean Jacques Rousseau, que apresentando um tratado de educação (“Emílio ou da Educação”), inova totalmente a concepção de educação como adequação. Em face disto ele propõe que, não sendo a criança um adulto em miniatura, ela deve ser respeitada, estimulada a observar o mundo para fazer no futuro escolhas adequadas. Propõe, como uma educação verdadeira, que a criança seja educada para que tenha o governo de si mesma.

Vejo nesta proposta de Rousseau a idéia de autonomia, tão cara à ética, à política e à educação.

Aqui me parece possível estabelecer um paralelo entre as idéias de Rousseau e a proposta de Adorno, na medida em que ambos entendem que a educação só é possível de se realizar se ela for servir para a autonomia do sujeito. Cabe, ainda, analisar a definição do que Adorno entende por autonomia, ou seja, ser senhor de si.

No capítulo quatro, principalmente através das leituras de Marilena Chaui e de Olgária Chain Feres Matos procuro compreender o momento vivido pelas universidades hoje no Brasil e a perspectiva da formação dos professores nas diversas áreas do saber.

Além desse aspecto apresento como uma proposta para a formação dos professores, a inclusão dos saberes da Filosofia como fundamento para a compreensão da importância da escolha e ações que os professores terão que fazer se quiserem ser educadores com vistas à formação de alunos para serem cidadãos.

Pensar esta proposta nos remete a imaginar uma universidade voltada muito mais para uma formação humanística do que técnica e penso que seria necessário a re-elaboração do sentido da universidade para a sociedade.

Finalmente, um último capítulo, proposto para algumas considerações, onde procuro discutir de que modo a Filosofia contribui efetivamente para a formação dos alunos para a cidadania, respondendo a questão, motivo desta dissertação, afirmando que é possível, sim, educar alunos para a cidadania, mesmo dentro desta “sociedade totalmente administrada”, mesmo dentro desta “indústria cultural”, se nos apropriamos dos conhecimentos e saberes e sabedorias filosóficos, refletindo sobre eles e, com eles, aprendendo a questionar, a discernir, analisar e a criticar para podermos compreender a nossa história, indagando sobre a origem e a validade das coisas, compreendendo a sociedade onde vivemos, não permitindo que a barbárie se instaure.

## **CAPÍTULO I**

### **REFLEXÕES SOBRE A ÉTICA**

Na sociedade contemporânea a questão do que é ético ou moral, dos comportamentos aceitáveis ou não pela sociedade, causam estranheza e dificuldades nas relações entre as pessoas. Os padrões de comportamento, estilos de vida e de postura pessoal são geradores de discussões, tendo em vista que os modelos comportamentais anteriormente propostos já não mais satisfazem as expectativas da sociedade, cuja tendência consumista gerada pela política econômica neoliberal, produz indivíduos preocupados com a satisfação imediata do prazer pessoal.

Esta busca frenética por novidades, por mudanças bruscas, dificulta a compreensão pela sociedade, como um todo, dos valores que devam nortear o comportamento de indivíduos que precisam se relacionar baseados no respeito mútuo.

Através de reportagens de jornais, televisão, mídia em geral, a sociedade percebe que o relacionamento entre as pessoas anda tenso, violento, firmado na desconfiança, no engano, na inimizade, porque o indivíduo é estimulado a ser um “vencedor”, a competir para vencer a qualquer preço o seu oponente.

Deste modo, o outro, na sociedade, passa a ser considerado como alguém que disputa, que é beligerante, rapace e que, por isso, deve ser utilizado de modo eficiente ou eliminado. Ele não é visto mais como um ser semelhante, mas como um concorrente, um ser que disputa



o mesmo espaço numa luta de sobrevivência. Em outras palavras, o ser que deveria ser visto como semelhante é visto como inimigo.

De outro lado, a solidariedade parece desaparecer, cedendo lugar ao individualismo e a afirmação pessoal de cada um dos participantes da sociedade, supervalorizando o desempenho individual e a satisfação imediata dos desejos particulares em detrimento do senso comum, que deve unir as pessoas numa relação de respeito mútuo, cooperação e responsabilidade.

Ao abordar o tema sobre ética e violência em palestra proferida em 1998, na Universidade de São Paulo - USP<sup>3</sup>, Marilena Chauí, mostra que esta constatação acaba por fazer com que a sociedade pense num retorno da ética, como se isso fosse possível. Não há como fazer a ética retornar porque ela não é uma coisa, um objeto que se utiliza ou não, que se guarda ou se lança mão dele conforme o momento e as necessidades. A ética é uma reflexão sobre os valores morais.

Os significados de ética e de moral se inter-relacionam, mas não são os mesmos, como define Adolfo Sanches Vazquez:

a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens na sociedade e mais [...] a moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral (1998, p. 12 e 14).

A palavra ética provém do grego *tá ethé* e significa o mesmo que a palavra latina *mores*, costumes, modos de agir de uma sociedade, de onde deriva a palavra moral. A palavra *tá ethé*, entretanto, dá origem à palavra *ethos*, que significa caráter ou temperamento individual, que precisa ser educado para corresponder aos valores da sociedade. Aristóteles,

---

<sup>3</sup> Ética e Violência – xérox – palestra proferida pela professora Marilena Chauí numa interlocução, na cidade de São Paulo – SP.

na obra “Ética a Nicômaco”, mostra-nos bem a diferença entre os termos. Enquanto a moral está ligada aos costumes, a ética pretende indagar sobre os seus sentidos, as finalidades e os fundamentos destes costumes.

Observa-se então que, quando hoje se clama pelo retorno da ética, numa visão saudosista, baseada na nostalgia dos bons tempos, o que se busca, na verdade, é reacender ou reativar os valores morais julgados perdidos ou mudados.

Este exame é de competência da ética, porque a ela cumpre verificar em que medida os valores morais colocados na sociedade atendem ou refletem a finalidade da reunião do que chamamos sociedade.

Utilizamos aqui a palavra reunião com o significado de operações pelas quais se aproximam ou se põem em contato as partes que sofreram solução de continuidade, conforme Caldas Aulete.

Caberá à ética, portanto, a reflexão sobre os valores morais postos na sociedade, para que se investigue se nela existe violência, pois ética e violência não podem coexistir. Embora ambas resultem de ações humanas, são excludentes, por isso a aproximação do que foi rompido precisa ser redimensionada para que haja solidariedade entre os componentes da sociedade.

Os indivíduos são seres humanos, dotados de racionalidade, sentimentos, emoções e palavra, não são objetos, por isso sua utilização ou manipulação como se fossem objetos inanimados, para a satisfação de alguns poucos, rebaixando-os à condição de coisas descartáveis, é uma violência. Este tipo de ação reifica o ser humano, retira a solidariedade e o amor que precisam permear as relações entre os homens.

As relações sociais então, tensas, desrespeitosas, apontam para uma gradação entre fortes (seres humanos) que comandam e de fracos (objetos) que precisam ser guiados e dispostos de acordo com as conveniências desses poucos.

## 1.0 O Início da Ética no Ocidente

Sócrates, filósofo grego (469 a.C. - 399 a.C.) introduz a ética no Ocidente ao questionar tanto o indivíduo quanto à sociedade no que diz respeito às ações praticadas. Este questionamento expunha a dificuldade no discernimento entre o que é escolha individual e pessoal e aquilo que era estipulado pela sociedade como regra de conduta para todos.

O filósofo demonstrou que a consciência moral precisa ser formada e para tanto se tornava necessário o questionamento sobre a validade dos valores morais postos pela sociedade, cuja aceitação só pode ser adequada quando o indivíduo entender o seu significado.

Isto significa dizer que o indivíduo precisa ser formado, precisa ser educado para escolher ações virtuosas baseadas nos valores da sociedade.

E a formação da alma neste ethos é precisamente o caminho natural do homem, o caminho pelo qual este pode chegar a venturosa harmonia com a natureza do universo ou, para dizer em grego, à eudemonia (JAEGER, W., 1995, p. 535).

Aristóteles nos ensina que a ética está na esfera do saber prático (*práxis*)<sup>4</sup> porque a sua existência é fruto das ações humanas: ela é fruto do hábito.

---

<sup>4</sup> O filósofo ensina que as ações humanas são baseadas nos saberes teóricos (que é o campo das ciências, apenas contemplativas: os homens podem conhecer o que se passa na natureza, mas não podem interferir no seu curso) e práticos, que ele divide em *práxis* e técnica. Estes conhecimentos dependem da nossa ação para a sua existência. A ética é um saber prático, com significado de *práxis* porque o sujeito, os meios e a finalidade da ação não podem ser separados, enquanto que o saber técnico significa fabricar algo.

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiências e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome (ἠθικῆ) por uma modificação da palavra εθος (hábito). Por tudo isso evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza (...) Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las, e nos tornamos perfeitos por hábito (ARISTÓTELES, 1973, p. 27).

Os gregos afirmam que o homem é um ser racional, dotado de vontade que pode submeter, através da razão, as paixões. Os homens, então, são capazes de realizarem ações morais porque compreendem a finalidade destas ações. Não há exatamente uma aceitação passiva dos valores postos na e pela sociedade, mas há o acatamento destes valores porque são analisados, escolhidos racionalmente. Estes valores não são frutos de desejos momentâneos, mas são frutos de uma força interior, a vontade racional.

Marilena Chauí diz que:

Os antigos afirmavam que a ética, cujo modo era a virtude e cujo fim era a felicidade, realiza-se pelo comportamento virtuoso entendido como a ação em conformidade com a natureza do agente (seu ethos) e dos fins buscados por ele. Afirmavam também que o homem é por natureza um ser racional e que, portanto, a virtude ou o comportamento ético é aquele no qual a razão comanda as paixões, dando normas e regras à vontade para que esta possa deliberar corretamente (1997, p. 347).

Vimos então que, para o grego, o homem só não fará ações morais por ignorância, pois, se a razão comandar as suas ações, ela saberá propiciar ao homem o deliberar, o escolher, refreando e submetendo as paixões e os impulsos.

Com o término da chamada época de ouro ou clássica da Grécia<sup>5</sup>, quando ela é invadida e dominada pela Macedônia e a *polis* não existe mais, Epicuro (341 a.C. - 271-70

---

<sup>5</sup> Época denominada “o século de Péricles” (440 a 404 a.C.), período de trinta e seis anos. Neste período consolidaram-se as tendências culturais, ampliaram-se outras e estas tendências prosseguem pelo século seguinte, cessando após a conquista da Grécia, primeiro pelos macedônios e depois pelos romanos. Os atenienses

a.C.) já propõe uma ação moral fundada na busca do prazer, através da libertação interior dos males e tormentos. Isto requer do homem, segundo a visão epicurista, a compreensão do seu interior, o conhecimento íntimo e a sabedoria para comandá-lo, domá-lo, buscando ser feliz mesmo nas situações adversas, dolorosas, tais como o momento em que viviam com a queda da Grécia, humilhada e dobrada em sua altivez pelo estrangeiro.

Se outrora desfrutavam da liberdade, exteriorizada pelas discussões nas praças públicas, o momento exigia o acatamento de ordens inquestionáveis, indiscutíveis, ditadas por estrangeiros dominadores, que vinham de longe.

O homem precisava exercitar o seu próprio domínio interior (autarcia), porque é nele que agora esse homem tem autoridade para comandar e é nesta circunscrição que pode e deve se exercitar para ser livre e feliz porque esta é finalidade para a qual ele foi criado.

Esse homem precisa buscar recursos que o ajudem a se afastar da dor e do sofrimento, de modo que possa estabelecer uma troca das idéias angustiantes e dolorosas por outras que lhe sirvam de bálsamo. Ele pode e deve fazer isso porque é livre e por isso capaz de buscar alternativas ou novas direções.

Num dos textos de José Américo Motta Pessanha, intitulado “As Delícias do Jardim” o autor afirma que esta idéia de autarcia anima o jovem Marx, quando da sua pesquisa sobre Epicuro. Ele a reinterpreta na obra “Diferenças entre as filosofias da natureza em Demócrito e

---

têm de si mesmos uma imagem de vencedores, basta apenas observamos o que Tucídides relata ao transcrever o discurso de Péricles durante um funeral dos primeiros guerreiros mortos durante a guerra do Peloponeso: “Sabemos conciliar o gosto pelo belo com a simplicidade e o gosto pelos estudos com a coragem. Usamos a riqueza para a ação e não para uma vã exibição em palavras. Entre nós, não é desonroso admitir a pobreza: mas o é não tentar evitá-la. Os mesmos homens podem dedicar-se aos seus negócios particulares e aos do Estado: os simples artesões podem entender suficiente das questões políticas. Somente nós consideramos quem delas não participa como um inútil, e não como um ocioso. É por nós mesmos que decidimos dos negócios da cidade e deles temos uma idéia exata: para nós a palavra não é nociva à ação: o que é nocivo é não se informar pela palavra antes de se lançar à ação” (Livro I. 40, 1-3).

Epicuro” e encontra nesta idéia libertária, que embora permaneça como algo interior, um elemento que, sem dúvida, é capaz de suscitar reflexões bem mais profundas:

Tanto em Epicuro quanto em Feuerbach, Marx se defronta com um materialismo que sustenta uma filosofia libertária, permanecendo todavia, nos limites da liberdade interior. Ultrapassá-la e forjar armas teóricas para a ação libertadora no nível social e político exigirá a reformulação do próprio materialismo, exigirá a construção do marxismo. Mas, de qualquer modo parece claro: é na companhia de Epicuro que Marx esgota as possibilidades de uma dimensão da liberdade e chega à fronteira além da qual prosseguir significa criar as suas próprias idéias (PESSANHA, 1992, p. 60).

O processo de decadência e ruína do mundo grego, através das invasões dos grandes impérios (macedônio, romano) e sua posterior queda, desloca o eixo da visão moral grega. A moral já não se define mais em relação à *pólis*, mas ao universo; porque o mundo se ampliou, as fronteiras foram alargadas e como resultado a premissa da ética, tanto epicurista quanto estoíca, passa a ser a física, porque o homem é um ser do mundo e nele deve cumprir o seu destino. Sábio é aquele que compreende que o mundo é regido pela necessidade e ausência de liberdade e age de acordo com a razão, com a consciência de seu destino e de sua função no universo, de modo imperturbável.

Neste contexto aparece uma nova corrente de idéias, o cristianismo que propõe um outro modo de se pensar as relações humanas denominadas éticas.

## 1.1 O Cristianismo

De origem judaica, o cristianismo vai modificar o sentido da ética entendida pelos gregos como ações virtuosas realizadas na *pólis* e por isso mesmo ligada à política, guiada por uma vontade racional, que levava o homem a escolhas conscientes porque era conhecedor das finalidades das ações.

O cristianismo mudou o sentido da ética porque surgiu como uma religião de interioridade, de individualidade, e por isso as ações dos indivíduos (que para o grego só poderiam se completar na *pólis*) são vistas como uma relação pessoal e individual com Deus. Isto determinou uma alteração no entendimento do que era a virtude e nos modos das ações dos indivíduos.

“Diferentemente de outras religiões da Antiguidade, eu eram nacionais e políticas, o cristianismo nasce como religião de indivíduos que não se definem por seu pertencimento a uma nação ou a um estado, mas por sua fé num mesmo e único Deus. (...) Isto significa, antes de mais nada, que a vida ética do cristão não é definida por sua relação com a sociedade, mas por sua relação espiritual e interior com Deus” (CHAUI, 2003, p. 314).

O cristianismo introduz a idéia, retirada do judaísmo, de um Deus único, criador do universo.

Afirma que Deus criou todas as coisas, todos os seres, incluindo o homem.

Este foi criado perfeito, imortal, porque formado à imagem e semelhança de seu criador. Foi posto no mundo como administrador de todas as coisas e como a Sua mais perfeita obra.

Um dia desobedece ao Criador e amalha para si e os seus pósteros (toda a humanidade) o castigo da morte do corpo e a marca do pecado original.

Marcado pelo pecado, o homem não consegue sozinho realizar ações morais, porque não mais carrega consigo a vontade racional, proposta pelos gregos, capaz de refrear as paixões, mas o sinal causado pelo pecado original, a inclinação para o mal.

Destarte, a vontade racional cede lugar ao livre-arbítrio, à culpa e ao pecado. O homem, do ponto de vista cristão, sem auxílio divino, sem regras estabelecidas por Deus, está morto, incapaz de atos virtuosos porque a sua inclinação primeira é para o mal.

O apóstolo Paulo assim se referiu ao homem, enquanto sujeito dotado de vontade, definindo-o, não como um ser mau, porque apesar de tudo ainda guarda em si a imagem e semelhança com o Criador, mas como um ser com inclinações para o mal:

De maneira que agora já não sou eu que faço isso, mas o pecado que habita em mim. Eu sei que em mim, em minha carne, não habita bem algum. Com efeito, o querer está em mim, mas não consigo realizar o bem. Pois não faço o bem que quero, mas o mal que não quero, esse faço. Ora se eu faço o que não quero, já não faço eu, mas o pecado que habita em mim (Carta de Paulo aos Romanos. Cap. 7, Versículos 17, 18, 19 e 20 - Bíblia de Referência THOMPSON, 1993).

À vontade, deste modo, não é mais capaz de submeter, por si, as paixões, mas a ética cristã trará toda uma reflexão sobre os valores que precisarão permear a vida do cristão, para que ela seja virtuosa, feliz, e para que ele, portanto, possa almejar uma outra forma de vida, a vida eterna.

Esta aspiração revela a necessidade da vontade humana se submeter e obedecer às leis e à vontade de um Ser transcendente, que se revela aos homens, bem como a sua lei, através da palavra dos profetas no Velho Testamento e de Cristo no Novo Testamento, instituindo regras que devem nortear as ações humanas para que estas sejam morais.

O cristão depende de sua relação pessoal com Deus. É desta relação que lhe é assegurada a salvação da alma. A ética cristã, portanto, não visa à felicidade terrena, mas



preconiza que o cristão é cidadão de outro reino; o reino de Deus e importa-lhe assegurar a sua permanência nesse reino através da realização das virtudes cristãs: a fé, a esperança e a caridade. O evangelista Mateus, nos capítulos 5, 6 e 7, fez, por assim dizer, um resumo da ética cristã, enfatizando a necessidade da busca pelo reino de Deus como uma ação fundamental nas relações entre os indivíduos.

Mas buscais primeiro o seu reino e a sua justiça, e todas estas coisas vos serão acrescentadas. Portanto, não andeis ansiosos pelo dia de amanhã, pois o amanhã se preocupará consigo mesmo. Basta a cada dia o seu próprio mal (MATEUS, 6:33, Bíblia de Referência THOMPSON, 1993).

Esta mudança de pensamento na sociedade ocidental, originada pelo cristianismo, resulta em algumas conseqüências nos conceitos pensados pelos gregos. Exemplo disso é a noção de liberdade, que deixará de pertencer ao campo político para se interiorizar. O homem não é livre, mas marcado pelo pecado e pela culpa. Só será livre se, não pela razão, mas pela submissão, cumprir as leis e regras definidoras do comportamento e dos valores morais, inquestionáveis, boas e eternas. Desde modo a finalidade da ética também se modifica: ela deixa de ser política social, que busca alcançar a felicidade na *pólis*, para ser extraterrestre, porque se refere à salvação da alma.

A virtude moral deixa de ser a forma de agir conforme a natureza, sob o comando da vontade racional, para se traduzir em ações de conformidade com a vontade de Deus. Portanto, este dever (o homem deve agir de acordo com a vontade de Deus, condição única possível para as realizações das ações morais, porque ele é marcado por uma vontade inclinada para o mal) doma a liberdade e a atrela ao cumprimento das leis divinas. Moral é o indivíduo que obedece às leis de Deus e cujas ações refletem as virtudes cristãs.

## 1.2 Ética e a Política

Durante todo o período medieval a moralidade cristã permeou as ações políticas, porque o rei medieval precisava ser dotado das virtudes cristãs. Ele era um modelo para o povo; tanto assim que este período é denominado do bom governo, porque o rei demonstrava suas virtudes nas ações para com o povo. Sua bondade o levava a distribuir esmolas entre os inúmeros pobres da sociedade e a forma justa de governo baseava-se no merecimento dos súditos. A cada um o rei premiava conforme o seu merecimento. Assim, os que permaneciam leais ao rei, ou aqueles que se destacavam, recebiam como presentes propriedades, pequenos feudos ou algo de valor, consoante as suas ações.

As ações morais durante o período medieval eram aquelas que demonstravam obediência à vontade de Deus e à do rei, porque o rei possuía um poder espiritual doado por Deus. Era responsável, perante Deus, pela vida e pelas ações dos seus súditos e, como governavam em nome de Deus, suas ações eram inquestionáveis e estavam acima da lei. A justiça baseada numa relação de merecimento não tinha outra origem senão a vontade do rei. O rei personificava em si, na sua pessoa, o poder, o senhorio, a força, o domínio e a justiça, assim como Deus.

As ações boas, virtuosas e politicamente aceitáveis eram aquelas que refletiam a obediência à vontade de Deus, representada pelo papa e pelo rei.

A modernidade recompõe a idéia de que a ação virtuosa é aquela que submete as paixões à razão. Reavalia a questão dos valores e considera que há valores universais a que o ser humano está sujeito e que a liberdade é fruto de escolhas racionais.

O homem moderno é capaz de enfrentar as adversidades e as contingências porque ele é o senhor da sua história; nada está pré-determinado, ele poderá dobrar os seus impulsos e

desejos e enfrentar a realidade por si com responsabilidade, porque nas suas relações interpessoais reconhece o sujeito como um igual, alguém dotado de racionalidade, de emoções, de sentimentos, de liberdade, alguém capaz de criar, redimensionar, produzir e participar como ele próprio dentro da sociedade.

Neste ponto consideramos necessárias algumas reflexões sobre as ações morais contemporâneas e seus reflexos políticos ou na política, na medida em que sentimos a necessidade de compreender o porquê da violência em todas as suas modalidades, do ódio, da exclusão e da sobreposição do individualismo em relação à coletividade.

Como pensar a ética contemporânea? Haveria efetivamente a possibilidade de se pensar no retorno da ética? Como sustentar a possibilidade da existência da ética na política?

O ponto de partida para essas reflexões encontra-se justamente na diferenciação entre o que é ética e o que é moral. O entendimento da ética como uma reflexão sobre valores morais nos autoriza a concluir que, na verdade, o que se deseja é o retorno dos valores morais.

Imaginamos que ao renomearmos os valores e desmembrarmos a ética em pequenas porções, como se fora um objeto usual qualquer, estaríamos mais próximos de a recompormos (a ética), uma vez que, se cada grupo particular tivesse comportamentos adequados em relação ao seu código de conduta específico, o todo estaria recomposto.

Entretanto, a ética não é um valor moral, portanto fragmentá-la, pulverizá-la, não nos ajuda a resolver o problema porque ela não é o objeto, mas a reflexão sobre os costumes. As várias “éticas” surgidas (ética profissional, ética médica, ética política), reduzem-na a um objeto, retirando-lhe a universalidade e o estatuto de ser uma análise acurada sobre os costumes.

Aderir aos costumes, ao hábito vigente na sociedade, aos valores morais postos nela, não significa absolutamente ter uma postura ética, mas sim uma postura moral.

O sujeito ético escolhe a ação baseada nos costumes e valores porque entende o significado do que é proposto para si e para a coletividade.

De igual modo, a compaixão, a tolerância, e o assistencialismo não podem ser considerados como ações éticas, porque esses sentimentos trazem consigo a idéia de relações graduais (superior e inferior), o que, além de discriminatório, denota muito mais a importância do doador da ação do que propriamente a relação com o outro.

Entendemos que as relações éticas só são possíveis quando há uma relação de alteridade entre os indivíduos, pois se assim não for, o outro passa a ser um objeto, o alvo de satisfações pessoais e não um indivíduo igual porque é racional, possuidor de sentimentos, emoções, os mesmos desejos, as mesmas aflições, com quem se compartilha emoções, desejos, reflexões, numa relação de igualdade e, portanto, de liberdade, porque as ações só serão ações éticas se também forem ações livres.

Se as ações éticas exigem a liberdade como garantia de sua realização devemos também voltar as nossas reflexões para uma outra forma de ação humana que só pode ser realizada se tiver como pressuposto a liberdade: esta ação é a política.

A ética e a política pertencem a domínios diferentes; enquanto o espaço reservado à primeira é o espaço privado, a segunda se realiza no espaço público; entretanto, entendemos que tanto uma quanto a outra só podem existir se tiverem como pressuposto ações livres.

O homem é marcado pela liberdade porque é capaz de fazer escolhas, diferentemente de outros seres que apenas vivem porque suas ações giram em torno do que está determinado. Os homens, ao contrário, marcam as suas existências por escolhas livres, sem as quais viveriam como os outros seres, mas não existiriam, não garantiriam para si a posição de,

através de ações deliberadas, poderem reconstruir, estabelecer, reagir, construir, modificar a realidade aonde se inserem.

Se a ética, domínio privado, parte da liberdade e encontra a política, domínio público, que proclama a liberdade como característica fundamental das relações humanas, ambas enunciam um outro elemento básico para essas relações: a igualdade.

Para a ética a igualdade significará que as relações humanas só serão possíveis e desejáveis eticamente se estiverem fundadas na alteridade.

De outro lado, a política só poderá anunciar que todos são iguais se na esfera pública as relações entre os indivíduos forem baseadas em deveres e direitos iguais para todos.

Dotar todos os indivíduos de iguais direitos e deveres não significa amalgamar, mas assegurar as diferenças, abolindo as desigualdades. Isto só será possível num regime genuinamente democrático, porque nele o indivíduo é capaz de exercer dois direitos primordiais, consagrados na democracia grega: a isonomia (todos com iguais direitos) e a isegoria (o direito de poder falar e ser ouvido, de votar, de opinar).

Portanto, penso que é oportuno, num próximo passo, tecer algumas considerações sobre a aproximação entre a ética e a política, no sentido de mostrar que ambas só podem estar entrelaçadas num modelo político que não permita a extirpação daquilo que as sustenta, ou seja, a liberdade.

### **1.3 Considerações sobre Ética e a Política**

Se a modernidade recolocou o homem como o senhor do universo, porque através da racionalidade pode entendê-lo, interpretá-lo, e dominá-lo, no âmbito ético, político e social o

que assistimos é a fragmentação da sociedade, a divisão dentro dela em grupos aceitos e excluídos e a reificação do homem.

As relações humanas tendem ou ao aprisionamento do homem pelos ideais totalitários, que põem em movimento a idéia da necessidade de um comando político exercido por aqueles que possuem preparo para exercê-lo, ou ao abandono do homem a pretexto da idéia de liberdade absoluta.

Percebe-se que a busca pela ética, ou o que na verdade seria a volta a certos padrões morais, prende-se ao fato de a sociedade contemporânea estar baseada na fragmentação, no individualismo competitivo, no elogio à agressividade como se esta fora uma virtude, na produtividade do homem como objeto integrante do mercado, criando um sujeito narcisista, que cultua a própria imagem, que põe seus sonhos na lógica do mercado, cuja vida está fundada na satisfação insaciável dos desejos imediatos, jamais saciados porque são fomentados pela mídia, a qual propõe um modelo único de sucesso pessoal, a qualquer preço, de beleza, de comportamento, baseado na vontade do mais forte.

A felicidade, finalidade da ética e da política, está tão distante, tão inatingível, tão além das possibilidades da maioria da sociedade, porque os padrões a serem seguidos estão fixos, que, frustrados, enterram na sociedade sua angústia, o seu medo, a sua fraqueza, ensejando o aparecimento de um libertador.

O homem livre está distante, pois, instado a consumir, usar e seguir padrões de comportamento pré-determinados, para ser aceito na sociedade e arrastado pelas promessas de sucesso fácil, entrega a sua liberdade sem o perceber, pois na aparência é livre, entretanto não consegue enxergar que se tornou tão servil quanto qualquer escravo e por isso perdeu a liberdade. Nem ético, nem livre. A sociedade o transformou numa coisa.

Marilena Chauí, num colóquio de abril de 1998, proferido na Universidade de São Paulo, tratou do tema “Ética e Violência” e interpretou a violência como tudo aquilo que contribui para transformar o homem numa coisa, num objeto, porque tira dele a liberdade e a condição de sujeito ético, na medida em que a ética tem como pressuposto fundamental de sua existência a liberdade.

Se a violência não convive com a ética, porque transforma indivíduos em coisas, a política só poderá ser ética se tratar destes indivíduos de modo não-violento, isto é, se puder abolir da esfera pública a repressão, a desigualdade, instituindo o diálogo como forma de se inventar, projetar o novo nas ações éticas e, portanto, políticas.

## **CAPÍTULO II**

### **SOBRE A CIDADANIA**

Pensar a educação para a cidadania envolve a compreensão do que significa ser cidadão.

Procuro através dos saberes da Filosofia elucidar o significado que este termo encerra e a sua relação com a educação porque de acordo com a Constituição Federal é dever do Estado promover a educação visando, entre outras finalidades, o preparo do brasileiro á cidadania.

De acordo com a Constituição Federal é dever do Estado promover a educação visando, entre outras finalidades, o preparo do brasileiro à cidadania.

Constituição da República Federativa do Brasil

Título I – Dos Princípios Fundamentais.

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

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

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

V - o pluralismo político;

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

(...)

Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais.

(...)

Capítulo II – Dos Direitos Sociais

Ar. 6º. – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

(...)

Título VIII – Da Ordem Social



(...)

Capítulo VIII – Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I – Da Educação

Artº. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O conceito de cidadão tal como descreve a Constituição Federal brasileira é bastante diverso daquele que expressava os sentimentos dos gregos antigos porque, segundo ela, cidadão é aquele que está em gozo de seus direitos civis e políticos, maiores de dezoito anos e que se alistarem eleitores na forma da lei.

Se olharmos a história do povo grego, anterior ao período do século de Péricles, veremos que os atenienses orgulhavam-se de serem originários da Ática e que de maneira competente conseguiram instituir uma nobreza agrária que deu origem a uma forma de regime aristocrata, escravagista. Entretanto, Sólon (594 a.C.) cria um código de leis que estabelece direitos e deveres para todos e uma divisão de classes que não mais repousa sobre a origem do sangue, mas sobre a fortuna. Após a reforma de Clístenes (510 a.C.) fica estabelecida uma Assembléia Geral de todos os cidadãos atenienses, que se reúnem para discutir os problemas concernentes a *pólis*.

Vemos o nascimento da democracia, que em muitos aspectos se diferencia das democracias modernas, pois, para os gregos nem todos eram cidadãos; somente os homens adultos, livres e naturais de Atenas. Além disso, tratava-se de uma democracia participativa, porque os cidadãos participavam diretamente das discussões e tomavam suas decisões através do voto.

Este modelo de sociedade novo vai modificar substancialmente as relações pessoais, sociais e políticas e será através da educação que os gregos virão a ser formados para a nova *areté* (virtude). A sociedade grega aristocrática tratava de formar o bom e o belo guerreiro

(*Kalós Kagathós*), formado fisicamente, de corpo perfeito e com a coragem para suplantar as dores das guerras. Agora, com a democracia, os gregos precisam de uma nova *areté*, ou seja, a formação de cidadãos para conduzirem de modo excelente a *pólis*.

Werner Jaeger assim explica a nova *areté*:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. A educação profissional, herdada do pai pelo filho que lhe seguia o ofício ou a indústria, não se podia comparar à educação total de espírito e de corpo do nobre *καλός καγαθός*, baseada numa concepção total do Homem. Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da polis (...) O nascimento da *paidéia* grega é o exemplo e o modelo deste axioma capital de toda educação humana. A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a *areté* só era acessível aos que tinham sangue divino (...) A *areté* política não podia nem devia depender da nobreza do sangue se não se quisesse considerar um caminho falso a admissão da massa no Estado, a qual se afigurava já impossível de travar (1995, p. 336-337).

Democracia ainda, no sentido explicitado pelo grego, está alicerçada em duas pilstras que garantem dois direitos àqueles que eram cidadãos: isonomia e isegoria.

Embora fossem escravistas, as sociedades grega e romana promoveram em suas cidades um certo exercício de cidadania. Contudo, no período que vai do século V ao XIII, surgiu a sociedade feudal – que era rural. Foi só com o desenvolvimento da sociedade capitalista (cujo início podemos situar no séc. XV), com a longa ascensão da burguesia em luta contra feudalismo, que se retorna pouco a pouco ao exercício da cidadania, como parte da existência dos homens vivendo novamente em núcleos urbanos (COVRE, 1998, p. 17).

(...) Assim, creio que uma forma de compreender a cidadania é ver como ela se desenvolve juntamente com o capitalismo, pois estará também vinculada à visão da classe que o instaurou: a classe burguesa. [...] A concepção de que todos os homens podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm – eis aí a visão de mundo burguesa, que preza o individualismo e um tipo de cidadania. [...] Quando temos o conceito de cidadania vinculado reciprocamente à propriedade, trata-se da cidadania mais formal, a que serve à dominação. Num tipo de cidadania mais efetivo, os direitos são extensivos, quantitativa e qualitativamente, a todos (Idem, 1998, p. 25).

A concepção liberal de cidadania vai ser formulada a partir de alguns pressupostos: o direito natural, a liberdade de pensamento, de religião, de expressão e de igualdade perante a lei.

A Constituição Federal brasileira no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, artigo 5º, *caput*, assim diz:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantido-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...).

Acreditamos ser oportuno verificarmos como ou quais são os posicionamentos dos pensadores que viabilizaram a consecução do Estado liberal, doador da cidadania e quais as conseqüências que sobrevieram destas formulações.

## **2.0 Cidadania em Thomas Hobbes**

Thomas Hobbes, filósofo do século XVII, parte da observação do homem para posteriormente estudá-lo dentro da sociedade porque considera que, sendo ele o elemento principal para a formação social, convém estudá-lo e analisá-lo pormenorizadamente. Afinal a sociedade é feita por ele e para ele.

Este pensador defende um posicionamento baseado no conhecimento da alma humana, suas paixões, na razão e supõe como seria o homem primitivo.

As faculdades da natureza humana podem ser reduzidas a quatro espécies: força corporal, experiência, razão e paixão. Partindo delas para a doutrina que se segue, exporemos, em primeiro lugar, que modo de inclinações os homens dotados com tais faculdades manifestam uns em relação aos outros. Veremos pois se, e por que faculdade, eles nascem aptos para a sociedade e para se preservarem da violência recíproca. Mostraremos, então, que conselho foi necessário tomar para chegar a tanto, e quais são as condições

para a sociedade, ou a paz humana; isto é – mudando apenas as palavras, quais são as leis fundamentais da natureza (HOBBS, 1993, p. 25).

Os homens são iguais no estado de natureza e, movidos pelas paixões e por interesses próprios, são egoístas. Agem mediante o sentimento de apropriação daquilo que os satisfazem, porque cada um se vê mais forte que os outros.

Não há leis, quer morais ou civis, e portanto, o homem será senhor daquilo que puder possuir pela força. “O homem é o lobo do homem”, assim expressa Hobbes seu pensamento sobre o homem no estado primitivo.

Porque não há leis, governo e Estado, o homem é autônomo, livre; são iguais exatamente porque são livres, mas também vivem em constante insegurança e temor, precisando estar sempre alertas, antecipando-se às ações dos outros homens por medo da morte violenta.

Se para Hobbes o homem possui por um lado paixão e desejo, sendo o desejo do poder, da dominação, um elemento forte, intrínseco a ele, de outro ele possui um elemento igualmente forte: a razão. Através dela, por meio de um pacto, os homens criam o Estado, o grande Leviatã, de tal maneira que é como se cada homem dissesse:

Cedo transfiro o meu direito de governar-me a mim mesmo e a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações. Feitos isto, à multidão assim unida numa só grande pessoa se chama Estado, em latim civita. E esta a geração daquele grande Leviatã ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus Mortal ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa (Idem, 1997, p. 144).

Para Hobbes a associação é produto do medo. A criação da sociedade civil se dá por medo da morte violenta.

Devemos, portanto concluir que a origem de todas as grandes e duradouras sociedades não provém da boa vontade recíproca que os homens tivessem

uns para com os outros, mas do medo recíproco que uns tinham dos outros (Ibidem, 1998, p. 28).

A renúncia à liberdade individual é fator primordial para que o homem possa conservar a sua própria vida. O Estado aparece como a fonte principal e doadora da justiça e do direito, porque, proposto e aceito o pacto, o homem se obriga a obedecer às leis e à vontade do Estado e por isto este se torna o legítimo representante de todos e de cada um individualmente, ou seja, de todos os súditos.

O Estado aparece como um deus que pode premiar os que se lhe submetem e que, além de doar direitos, está lá para coibir as ações destrutivas do povo.

Hobbes nos coloca frente a uma difícil questão: será que ao abrir mão da liberdade, ao renunciar aos desejos e aos anseios, a submissão do homem ao Estado não o transforma simplesmente numa peça de um grande jogo? Será que o homem ao projetar o Estado como um deus a quem todos devem obedecer e por isso mesmo necessitando abdicar de seus desejos, não estaria também perdendo a condição de cidadão? Será possível pretender falar de cidadania quando alguém é submetido, obrigado a obedecer por medo? Será que coerção pode coexistir com cidadania?

Para Hobbes, no estado de natureza não há lei moral, não há “o meu” e “o seu”, não há o justo ou injusto o homem é dono daquilo de que puder se apossar. A instituição das leis morais somente se dará na passagem do estado de natureza para a sociedade civil.

Deste modo, se não há a suposição de um ente moral, também não há o dever de cada um perante a escolha do justo.

Isto significa dizer que não se pode falar de existência da ética ou da moral sem que se suponha a existência de um sujeito livre, capaz de deliberar e escolher o melhor para si e para o grupo (sociedade).

A lei civil é, para todo o súdito, constituída por aquelas regras que o Estado lhe impõe, oralmente ou por escrito, ou por outro sinal suficiente da sua vontade, para usar como critério de distinção entre o bem o mal; isto é, do que é contrário ou não é contrário à regra (Ibidem, 1997, p. 207).

## 2.1 Cidadania em John Locke

Assim como Hobbes e Rousseau, John Locke também é jusnaturalista, isto é, suas idéias políticas têm como pressupostos os direitos naturais do homem, que não provêm das ações dos homens, mas, ou fazem parte da natureza do homem ou são autorgados por Deus.

John Locke é predecessor do empirismo, corrente de pensamento que advoga ser o conhecimento oriundo das experiências sensíveis, as quais formam idéias através da sensação e da reflexão. Para este pensador não há idéias inatas, conforme proposta cartesiana, mas a mente humana é como uma “tábula rasa”, um papel em branco no qual os conhecimentos vão se inscrevendo, constituídos, portanto, a partir das sensações e da reflexão.

Quando os homens descobriram certas proposições gerais que não podiam ser questionadas logo que entendidas, compreendemos como isto passou a ser a maneira rápida e fácil para concluir que elas eram inatas. Sendo isto aceito, liberou o preguiçoso das penas da pesquisa e deu fim à investigação dos duvidosos que se interessam pela denominação inata (LOCKE, 1999, p. 53).

Do ponto de vista político, Locke, assim como Hobbes, propõe que a passagem do estado de natureza para a sociedade civil se dá a partir de um pacto, mas este pacto está baseado no consentimento dos homens e não na submissão por medo da morte violenta.

(...) todo homem é naturalmente livre e nada pode submetê-lo a qualquer poder sobre a terra, salvo por seu próprio consentimento; é preciso, portanto, considerar em que condições a declaração pela qual um indivíduo faz conhecer seu consentimento será considerada como suficiente para sujeitá-lo às leis de um governo qualquer. (...) (Idem, 1999, p. 153).

Há uma diferença fundamental entre Hobbes e Locke e esta reside justamente no fato de que há limites para a renúncia dos poderes em prol da comunidade, à obediência e aos direitos naturais. Isto porque, segundo a reflexão de Locke, no estado de natureza os homens vivem em liberdade, paz e em cooperação com os outros homens.

Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, para que se servissem dele para o maior benefício de sua vida e de suas conveniências. A terra e tudo o que ela contém foi dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência. Todas as frutas que ela naturalmente produz, assim como os animais selvagens que alimenta, pertencem à humanidade em comum, pois são produção espontânea da natureza; e ninguém possui originalmente o domínio privado de uma parte qualquer, excluindo o resto da humanidade (...) (LOCKE, 1994, p. 97-98).

O que faria, então, os homens desejarem a sociedade civil, se no estado de natureza suas vidas eram harmônicas, organizadas e viviam num estado de paz e liberdade?

Mais ainda, se o homem no estado de natureza possui a moral natural, que o impede de se utilizar do outro, de seus bens e posses, por que ele desejaria abrir mão de sua liberdade?

No transcorrer de sua história uma grande ameaça ronda a estabilidade do homem: a fome. Cada um é obrigado a tomar conta de si mesmo e este cuidado muda o caráter do homem, pois ele, com medo da penúria e da miséria, deixará de ser generoso, cooperador, capaz de doar o produto excedente de seu trabalho e passará a fiscalizar mais de perto e com maior rigidez aquilo que produz.

O medo da miséria torna o homem avarento e mesquinho e, se preciso for, matará ou enveredará pelos caminhos da delinqüência, para não morrer de fome.

A autora Nilda Tevês Ferreira assim expressa o pensamento de John Locke sobre este assunto:

A fome está, portanto, na origem de tudo, da produção à troca, da propriedade à posse, da acumulação à disputa. Em última instância, a sociabilidade do homem e a idéia de propriedade provêm da necessidade de se manter livre da fome. E só em sociedade o homem é efetivamente livre, pois só nela pode preservar a si mesmo e à sua propriedade. Daí a necessidade de instituir o Estado (1993, p. 73).

Para John Locke somente através do trabalho o homem pode acumular bens; entretanto não lhe cabe ser dono de alguém porque o trabalho está ligado diretamente ao modo como o protestantismo (não podemos nos esquecer que Locke é de origem puritana) o associa com a finalidade de vida. No dizer de Marx Weber “(...) o mais importante é que o trabalho constitui antes de mais nada, a própria finalidade de vida” (1999, p. 113). Todos têm a obrigação de trabalhar porque as Escrituras recomendam-no como a possibilidade da própria existência, expressa pelo apóstolo Paulo na Segunda Epístola aos Tessalonicenses, capítulo 3, versículo 10: “Pois quando ainda estávamos conosco vos ordenamos isto: Se alguém não quer trabalhar, também não coma” (Bíblia de Referência THOMPSON, 1993).

Segundo a lógica lockeana, numa sociedade natural não há lugar para a desigualdade porque, se todos trabalham, todos podem ser possuidores de bens e de riquezas. Todavia, esta não é a situação encontrada na sociedade. Por que?

O modo de troca utilizado pela sociedade é a moeda; ora, a utilização dela como mercadoria, como possibilidade de troca, vai favorecer o hábito da poupança e, posteriormente, da acumulação, uma vez que esta mercadoria não é perecível.

Em virtude desta situação o homem passa a possuir, não aquilo que produz com o “suor de seu rosto”, mas o trabalho do outro, pois, quem adquire por moeda não produz o que é seu, toma de outrem, apossa-se do trabalho do outro, da pessoa do outro.



O trabalho cria, portanto, o valor, porque com a instauração da moeda a noção de propriedade (bens oriundos do trabalho, do esforço pessoal de cada um) se perdeu, deixando o lugar vago para a noção “daquilo que se pode comprar”. Os bens, então, são todos os objetos, mercadorias que podem ser compradas mediante moeda, bastando para possuí-los que se pague o valor ajustado pelo mercado. Assim, a equivalência das mercadorias é feita pelo mercado, que regulará as trocas baseando-se no conceito de liberdade individual, ou seja, apregoando que cada um é livre para negociar o que é seu, competindo ao Estado a função de mediador quando houver riscos para a propriedade privada.

Ao Estado não cabe interferir na livre concorrência, isto é, na liberdade que cada um tem de poder negociar o que lhe pertence, ou de adquirir, mediante uma troca justa, o que outrem produziu; justa porque originada da vontade livre.

O modelo de sociedade proposto por Locke, gerenciado pelo Estado, não põe à mostra as desigualdades, as diferenças, os movimentos e, porque não dizer, as contradições, gerando uma grande parcela de excluídos e uns poucos cidadãos. Dentre os excluídos estão os negros, as mulheres, os pobres, os doentes mentais. O próprio Locke nos indica quem faz parte da sociedade civil: são os iguais, os proprietários.

Mas há uma outra categoria de servidores, a que damos o nome particular de escravos, que, sendo cativos aprisionados em uma guerra justa, estão pelo direito de natureza sujeitos à dominação absoluta e ao poder absoluto de seus senhores. Como eu disse, estes homens tiveram suas vidas capturadas, e com elas suas liberdades, perderam seus bens e estão, no estado de escravidão, privados de qualquer propriedade e não podem ser considerados parte da sociedade civil, cujo principal fim é a preservação da propriedade (LOCKE, 1999, p. 131-132).

Deste modo, compete ao Estado garantir através das leis a propriedade privada, porque ela é um direito natural.

Os filósofos que examinavam os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até

lá. Uns não hesitaram em supor, no homem, nesse estado a noção do justo e do injusto, sem preocuparem-se com mostrar que ele deveria ter essa noção, nem que ela lhe fosse útil. Outros falaram do direito natural que cada um tem de conservar o que lhe pertence, sem explicar o que entendiam por pertencer. Outros dando inicialmente ao mais forte autoridade sobre o mais fraco, logo fizeram nascer o Governo, sem se lembrarem do tempo que deveria decorrer antes que pudesse existir entre os homens o sentido das palavras autoridade e governo (ROUSSEAU, 1973, p. 241).

Se com Locke a cidadania vai se esvaindo até chegarmos a delimitar quem são e quem não são cidadãos, com Rousseau encontramos uma construção de cidadania baseada nas relações justas entre os homens.

## **2.2 Cidadania em Jean Jacques Rousseau**

Rousseau abre o livro “Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político” demonstrando preocupação com a liberdade do homem, por entender ser ela o elemento primordial, o constitutivo do ser humano e expõe: “Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser” (1972, p. 27).

A busca de Rousseau é no sentido de procurar demonstrar que além da força não se constituir em fonte de direito, ainda a sociedade civil deverá garantir a liberdade dos cidadãos.

Então Rousseau precisou demonstrar que a sociedade civil é capaz de produzir cidadãos, assegurando-lhes o gozo de direitos e de deveres, eliminando-se, desta forma, a exploração de um homem sobre outro.

Rousseau combate uma idéia que era defendida por Aristóteles e que foi assumida pelos filósofos e pensadores durante todo o transcorrer da história da sociedade, que é a idéia da escravidão justa, ou seja, a escravidão por natureza.

Para Aristóteles o homem é talhado pela natureza ou para ser senhor ou para ser escravo. Aqueles que têm um corpo forte, robusto, devem fazer o trabalho pesado e é justo que o façam, porque a natureza os dotou com atributos para esta finalidade; a outros, a natureza dotou de atributos intelectuais e estes deverão, portanto, se dedicarem às artes da política. Nisto nada há de injusto porque a escravidão não foi provocada por ações humanas, mas ela é por natureza.

Não pretendemos agora estabelecer nada além de que pelas leis da natureza há homens feitos para a liberdade e outros para a servidão, os quais tanto por justiça quanto por interesse, convém que sirvam. No entanto, é fácil ver que a opinião contrária não seria inteiramente desprovida de razão. Além da servidão natural, existe aquela que chamamos servidão estabelecida pela lei; esta lei é uma espécie de convenção geral, segundo a qual a presa tomada na guerra pertence ao vencedor (ARISTÓTELES, 1991, p. 13-14).

Rousseau estabelece que no estado de natureza os homens são livres, dotados de uma benevolência inata porque possuem inscrita em seus corações uma lei da natureza *“a mais importante de todas, que não se grava nem no mármore, nem no bronze, mas nos corações dos cidadãos, que faz a verdadeira constituição do Estado”* (ROUSSEAU, 1973, p. 75).

Por que haveria necessidade do contrato entre os homens, se no estado de natureza eles eram livres? Rousseau dirá que na sociedade civil o homem não perde, não abdica de sua liberdade, apenas a transforma; o homem não se utiliza mais do “eu” pessoal, particular, mas trata do “eu coletivo”, uma figura, uma pessoa que é o Estado governado pelo povo. Este povo elege o legislador, figura altruísta, que através de leis materializará a Vontade Geral, a qual nada mais é do que a vontade do povo. Seu desejo expresso em lei movimentará o Estado.

A comunidade só se institui quando os instintos dão lugar a sentimentos grandes e estáveis. A sociedade que dela procede é, pois, uma nova realidade, que se sobrepõe à geografia dos grupos e se configura pelos vínculos entre o todo e as partes (...) É assim que nasce o indivíduo: quando percebe a importância que tem para os outros, quando reconhece o valor da coletividade, cuja utilidade vai além da segurança ou da subsistência. A sua

utilidade é outra: é ser o espaço em que o indivíduo realiza o seu eu comum, onde forja a sua identidade (FERREIRA, 1993, p. 121).

Caberia aqui uma reflexão sobre a identidade do cidadão na sociedade rousseauiana. Este parece ser um homem dotado de razão e liberdade, capaz apenas de se realizar na coletividade. Sua liberdade não se restringe à liberdade de escolha, mas o homem deve servir ao bem comum. Ele é livre, mas também é responsável pelo outro, pois é na relação com o outro que se sustenta a sua liberdade. A preocupação de Rousseau é a de não separar jamais a igualdade da liberdade.

O pensador genebrino nos faz vislumbrar que as diferenças econômicas não podem ser os motivos da sustentação da desigualdade, porque embora os homens sejam diferentes economicamente, todos podem ser livres politicamente e a ninguém jamais é dada a prerrogativa de ser possuidor do outro. Do mesmo modo assim ninguém tem o “direito” de se vender a outrem.

Esta relação só pode existir num regime verdadeiramente democrático, pautado no ideário de direitos e deveres iguais para todos.

Das reflexões sobre cidadania, legadas por vários filósofos, algo parece ser claramente evidenciado em Rousseau: a possibilidade da existência do cidadão enquanto um ser livre.

Se o homem é livre e por isso entrega a sua liberdade para se preservar na sua integridade física, segundo Hobbes, ou consente na entrega da liberdade para que seus bens sejam garantidos, conforme Locke, ou para partilhá-la com seus iguais, conforme o ideário rousseauiano, o homem pode e deve educar-se para ser cidadão, alguém pleno de direitos e de deveres, participante de sua comunidade de iguais, não dominando e nem se deixando dominar por seus pares.

Mas, este ideal só poderá ser atingido se o homem começa por educar seu *ethos*, para que ele reaprenda a discutir as questões, para que busque junto com as outras soluções que visem o bem comum, que reaprenda a partilhar, a observar o todo social, a reencontrar-se na comunidade reativando a noção de solidariedade, que o capitalismo fez questão de expurgar, alimentando o ideal do indivíduo vencedor, autônomo, eficaz e competidor, esculpindo com isto a figura de um sujeito narcisista, mesquinho, que procura na competição desvairada a realização de sua existência.

O homem está solitário, no sentido tomado por Hannah Arendt, (1999), porque já não possui um tempo só para si, como possibilidade de uma volta interior, de uma reavaliação de suas ações, mas está abandonado porque não se reconhece e nem reconhece aos outros, tal é o apelo, de executar tarefas em velocidades cada vez maiores, proposto pelo capitalismo.

Que tipo de sujeito queremos formar? O modelo submisso, incapaz de exercer sua liberdade, ou aquele que sabe conviver com os seus semelhantes e procura ser feliz porque esta felicidade não está baseada na sujeição do outro, quer moral, física ou intelectualmente?

Se quisermos formar cidadãos, no sentido mais profundo do termo, precisamos repensar o modelo de cidadania legalista, para vislumbrar um sujeito livre, autônomo, portador do sentido de alteridade e isto só é possível dentro de um regime democrático, educando-o para e pela liberdade.

A liberdade (...) é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d'être* da política é a liberdade e seu domínio de experiência é a ação (ARENDRT, 1997, p. 192).

Entendemos ser o momento de refletirmos sobre a possibilidade de um regime genuinamente democrático, que afirme as diferenças e assegurem direitos e deveres para todos na contemporaneidade marcada por um movimento que chamamos de globalização.

## CAPÍTULO III

### SOBRE A EDUCAÇÃO

(...) ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade. O que normalmente permanece intacto nas épocas de petrificação e de ruína inevitável é a faculdade da própria liberdade, a pura capacidade de começar, que anima e inspira todas as atividades humanas e que constitui a fonte oculta de todas as coisas grandes e belas. Mas enquanto esta fonte permanece oculta, a liberdade não é uma realidade tangível e concreta: isto é, não é política (ARENDDT, 1997, p. 217-218).

A filósofa Hannah Arendt, em sua obra “Entre o Passado e o Futuro”, tece uma série de reflexões sobre o problema da educação e começa por fazer uma distinção entre ensinar e educar, na medida em que conceitua o ensinar apenas como mostrar como se faz algo, e educar como fruto de uma ação consciente, de uma escolha racional porque esta escolha implicará uma responsabilidade com o mundo, com o perpétuo vir-a-ser em que o projeto do mundo se realiza.

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional, diz a filósofa.

É muito fácil, porém, ensinar sem educar e pode-se aprender durante todo o dia sem por isso ser educado (...)

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também onde decidimos, se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios

recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós preparando-os em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1999, p. 246-247).

Para a filósofa a questão da educação é a *natalidade*, porque a criança nasce para o mundo, portanto precisa ser auxiliada para poder compreender este mundo e futuramente modificá-lo. Esta é a função do educador: formar cidadãos cômnicos, responsáveis, capazes de criar o novo, expurgando de seu meio todo preconceito e pré-juízos.

Não parece ser tarefa de pouca monta escolher educar para a formação de cidadãos, porque assumir educar alunos requer alguns elementos indispensáveis para quem se propõe a tal tarefa.

Em primeiro lugar, o professor deve possuir um *ethos* uma formação pessoal, política e profissional suficiente para sustentar uma postura cidadã como educador que lhe confira autoridade. Esta não pode ser fruto da violência física ou de qualquer forma de violência, mas deve nascer da observação e da delimitação de espaços, propiciando ao educando condições de estar no grupo. O “eu” é plural, pois sou “eu” no mundo, na medida em que o indivíduo só existe no mundo na relação com os outros. Ele só existe quando pode participar com opiniões e ações, portanto quando faz parte com seus pares de uma sociedade. Assim o indivíduo é (existe), dentro de um espaço público, porque a preocupação que se tem é com o todo, o indivíduo e o grupo.

Em segundo lugar, o professor precisa conhecer a matéria que ministra, afinal ele está tratando com pessoas que “vêm ao mundo”, conforme explica Arendt. Como poderia educar se ele próprio não conhece o mundo que expõe. As técnicas adotadas modernamente levam com frequência à aprendizagem, mas não à educação, uma vez que o professor é treinado para

explicar o que está posto e só raramente é visto como um auxiliar que está disponível e atento às necessidades dos alunos.

Em terceiro lugar, o professor precisa ensinar a aprender e não ensinar a fazer. A nossa sociedade, que é pragmatista, apregoa que só é capaz aquele aluno que consegue resolver aquilo que já foi visto. “A função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDDT, 1999, p. 246).

Quando traçamos o perfil do professor em relação aos alunos, podemos notar que, diferentemente do ensinar, a educação visa uma finalidade mediata que é justamente preparar o educando para o trabalho, a ação, que precisa ser a inspiração primordial da educação. Não se trata de ensinar alunos para o mercado de trabalho, porque trabalho aqui não significa produção de mercadorias, mas ação que motivará a criação do novo.

Isto exigirá grande habilidade do professor, uma vez que ele precisará conhecer o passado, não no sentido de conhecer os fatos ou relatos históricos, mas no sentido de relacionar-se com este passado, para não o esquecer, para torná-lo presente, algo que tem sido muito desprezado nos dias atuais, para compreender o mundo que o cerca e apresentá-lo ao aluno. Ele deverá conhecê-lo e ser instado a questioná-lo, usá-lo, desfrutar dele e, em última análise, vivê-lo.

A autoridade do professor deve repousar na sua escolha responsável pelo mundo. Escolher o mundo significa vivenciá-lo e acreditar que, por maiores que sejam as dificuldades, ainda assim é possível recriá-lo, sem esquecer as suas dificuldades.

Ser responsável pelo mundo não é idealizá-lo, mas assumi-lo e, portanto, assumir a todos individualmente e na sua totalidade. Esta é uma ação política, porque educar é um ato político.



O ensino e a educação passam pela história da humanidade como uma forma de projetar o aluno, a criança, o jovem, para aquilo que já está posto na sociedade.

Contemporaneamente, a escola tem sido obrigada a se adequar ao modelo pré-estabelecido de sujeito social, mostrando-lhe o caminho a seguir se este sujeito quiser conviver dentro de um determinado grupo. Cabe, portanto, à escola (em qualquer nível), na visão contemporânea, a função de capacitar indivíduos para ingressarem no mercado de trabalho.

Não tomamos aqui a palavra trabalho entendida como *poiesis*, isto é, como fruto de ação livre, de criação livre. Atualmente, *poiesis* passou a ser confundida com *tecné* e isto faz do indivíduo um ser alienado, despossuído; alguém sem criatividade, mas assujeitado pela sociedade, porque produz apenas pelo sucesso imediato, satisfazendo desejos que muitas vezes não são genuínos, mas inculcados por grupos de poder, que induzem o indivíduo a se sentir livre no possuir, na posse dos bens e não no entendimento do significado daquilo que produz.

Os gregos, nas diversas fases de sua história, trataram sempre do problema da educação enquanto formação da totalidade do homem para estar na sociedade. Em Atenas a educação pressupunha a liberdade. O ateniense não era formado para ser guerreiro apenas, esta liberdade prevalecia não somente no mundo das letras, mas também na sua conduta moral, pessoal e política.

Assim se expressa Werner Jaeger sobre a educação ateniense:

Inicia-se no tempo de Sófocles um movimento espiritual de incalculável importância para a posteridade. (...) É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a *paidéia*. Foi com os sofistas que esta palavra, que no século IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância é a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta areté humana e, a partir da “criação dos meninos” em

cujo simples sentido a vemos de Ésquilo, pela primeira vez, acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a kalokagathia, no sentido de uma formação espiritual consciente. No tempo de Isócrates e Platão, está perfeitamente, estabelecida esta nova e ampla concepção da idéia de educação (1995, p. 335).

O nascimento da *paidéia* liga-se ao modelo político da época porque, no período em que viveram os sofistas, os gregos desfrutaram da democracia e por isso o homem precisava ser educado para novos valores. Uma nova *areté* (virtude) era exigida, na medida em que o homem precisava ser bem educado para saber governar a cidade (*pólis*).

A *pólis*, entretanto, deixa de ser o centro de toda a cultura grega no momento em que a Grécia se vê dominada por Alexandre da Macedônia. Então a educação deixa de ser vista como a formação do homem para capacitá-lo a se orientar dentro da *pólis*, a governá-la, a viver nela, porque agora o homem é cidadão do mundo e sua orientação é outra.

A *paidéia* passa a ser entendida como uma técnica de desenvolver o potencial das crianças com a finalidade de prepará-las para a vida, como o esforço educativo continuado para atingir o ideal humano mais perfeito. Com isso a *paidéia* toma o sentido de civilização.

Com o caminhar da humanidade, com novas perspectivas de ação, novos obstáculos a serem superados, os homens sentiam a necessidade de se adequarem a cada novo tempo e com isso a educação assumiu diversas matizes, pois os pensadores se propunham a oferecer um modo diferente de educar os indivíduos para assumirem as obrigações que os novos tempos demandavam.

No medievo a educação se torna um meio de transformar o indivíduo no homem piedoso, erudito, apto a fazer boa figura nas elites aristocráticas.

No período moderno, o homem é encantado pelo poder da razão e das descobertas da ciência. O fascínio pelas matemáticas o leva a descartar a fé como sustentáculo da verdade.

Ele opta pelo exercício da razão como possibilidade de descoberta da verdade e a utiliza para o bem de sua saúde física e moral.

De igual modo, o iluminismo (século XVIII) se deslumbra com a razão e supõe que ela, como senhora absoluta, pode compreender e conhecer o mundo e com isso libertar o homem de seus medos e da superstição. Será ela o instrumento aclarador de tudo o que o homem puder conhecer.

A contemporaneidade, com acontecimentos históricos que marcaram indelevelmente a humanidade, luta para que seja a educação o instrumento através do qual os seres humanos não se aprisionem e nem se escravizem através de suas próprias produções, mas que os prepare para mudar totalmente os rumos de uma forma política que embora se apresente como democrática, possui no seu âmago propostas que não primam pela igualdade e direito de todos, mas cria uma massa de excluídos e transforma aquilo que deveria ser direito de todos em privilégios de poucos.

### **3.0 Período Helenístico**

Durante todo o período helenístico os alunos eram formados a partir de três estágios, sendo o último deles o correspondente ao que chamaríamos hoje de terceiro grau. Este era um privilégio de poucos porque a criança era educada por um pedagogo<sup>6</sup>. As escolas primárias eram bastante difundidas e lá se aprendia a ler, a escrever e a contar. Ao *grammatistés*, professor primário, sucedia o *grammaticós*, professor secundário a quem cabia proporcionar uma formação de caráter predominantemente literário. Além dos estudos literários, os alunos

---

<sup>6</sup> No período da Magna Grécia o pedagogo era um escravo a quem competia levar e buscar as crianças na escola (pais = crianças + ago = conduzido). Além disso, cabia ao pedagogo inculcar na criança regras de civilidade ou boas maneiras, por exemplo, respeitar os mais velhos, portar-se convenientemente à mesa.

No período helenístico, freqüentemente, o pedagogo perde esta função e passa ter o significado de educador tal como a modernidade o conhece.

eram iniciados na geometria, aritmética, astronomia e teoria musical, ou as chamadas ciências.

É curioso notar o destaque dado à educação musical que perpassa todo o ensino da Grécia. Primeiramente, a música é ensinada para a guerra e, posteriormente, para a elevação do espírito. De qualquer modo, a educação musical é entendida com um componente capaz de abrandar o espírito.

O ponto alto da educação helenística era o ensino superior, que constava da retórica e da filosofia. A primeira disciplina encontrava uma maior abrangência, enquanto que o ensino da filosofia era acessível apenas a uma minoria que acompanhava um determinado filósofo, adquirindo, com ele, novos hábitos e uma visão do mundo consoante a do mestre.

A educação helenística reflete a tendência da época; tornar o homem o valor supremo: “Livre, totalmente livre diante dos muros desmoronados de sua cidade, abandonado por seus deuses, o homem helenístico, procura, em vão, diante do mundo ilimitado e um céu vazio, algo a que se ordenar; não encontra outra solução que se curvar sobre si mesmo e procurar em si mesmo o princípio da realização” (GIORDANI, 2001, p. 238).

Conforme propõe Thomas Ransom Giles (1987, p. 67):

A helenização do mundo provoca outros rumos na evolução da cultura grega, novo estilo de vida, novos ideais. Em termos do processo educativo trata-se de transmitir ao homem livre um conhecimento enciclopédico, processo cujo desempenho também dependerá sobremaneira do Estado, ao qual incumbe codificar as prescrições e vigiar as instituições visando a formação do homem erudito, universal.

Também em Roma o processo educativo tende a formar o bom cidadão, aquele que deverá servir à pátria, o que além do caráter prático vai exigir a inculcação de valores, valores estes que transcendem o individual para se universalizar. Por isso, “*o principal valor do processo educativo será a formação do caráter do educando, em sentido universal, cosmopolita, humanista*” (Idem, 1987, p. 68).

### 3.1 A Idade Média

Durante o período medieval a Igreja assume o controle da cultura intelectual. A educação era pensada por clérigos e para os clérigos, por isso ensinava as “artes liberais”, em detrimento das “artes mecânicas”, consideradas próprias para os escravos.

O aluno das “artes liberais”, num primeiro momento, estudava Gramática (Latim e Literatura), Retórica (Estilística, textos históricos) e Dialética (iniciação filosófica). Essas disciplinas compunham o *trivium*.

Numa segunda etapa, o aluno se dedicava à Aritmética, Geometria (vale ressaltar que a Geografia estava inserida nesta disciplina), Astronomia (Astrologia e Física) e Música. Esta etapa era denominada *quadrivium*. Vencidas estas duas, encontrava-se o motivo da dedicação e de todo o esforço empreendido pelo aluno medieval: o estudo da Teologia.

Erroneamente designamos a Idade Média como a Idade das Trevas, porque a ela se imputa o fato de não produzir um conhecimento científico e até mesmo de recusá-lo. No entanto, houve exuberante produção artística e cultural, embora, atreladas às idéias da Igreja Católica. A época medieval abrangeu um período de aproximadamente mil anos, com fases denominadas alta, média e baixa Idade Média, caracterizadas pelo caráter sagrado da monarquia (o poder é ato divino), pelo feudalismo e por crises nos séculos XI e XIII, que estabelecerão nossas estruturas rumo à modernidade: os descobrimentos, o renascimento, o protestantismo e o absolutismo.

Respalhada em Hilário Franco Júnior posso concluir que:

(...) o ritmo histórico da Idade Média foi se acelerando e com ele nossos conhecimentos sobre o período. Sua infância e adolescência cobriram boa

parte de sua vida (século IV-X), no entanto as fontes que temos sobre elas são relativamente poucas. Sua maturidade (séc. XI-XIII) e senilidade (séc. XIV-meados do século XVI) nos deixaram, pelo contrário, uma abundante documentação (1995, p. 14-15).

As escolas urbanas ligavam-se estreitamente às influências do clero, mas por volta do século XIII as escolas se fixam, se corporativizam, dando surgimento às Universidades: Bolonha (1158), Paris (1200), Cambridge (1209), Nápoles (1224) e Toulouse (1229).

Todas as Universidades estavam divididas em faculdades, que abrangiam quatro ramos do saber: a Preparatória (dos 14 anos aos 20 anos) chamada também de Faculdade de Artes; Direito (canônico ou romano) ou Medicina, cujo estudo abrangia cinco anos, e Teologia, exigência de quinze anos de aprendizado, firmados através do método escolástico: a leitura (*lectio* - comentário e análise do texto) e o debate sobre aquilo que foi lido e comentado (*disputatio* - disputa).

A educação medieval mostra preocupação com o homem, visto como um ser cheio de conflitos e inquietações. Assim, a educação servia de instrumento para formar o homem disciplinado que orienta sua vida em busca da serenidade. Agostinho, bispo de Hipona, em sua obra “A Cidade de Deus”, nos diz que a filosofia tem como tarefa levar o homem à beatitude. Trata-se, portanto, de um processo de interiorização do saber, assim como o cristianismo também o é.

Destarte, a trajetória da educação medieval visa ao cultivo das artes liberais e científicas com o intuito de levar o homem ao saber universal.

### 3.2 Período Renascentista

O período renascentista, que abrange os séculos XV e XVI, tem como maior fonte de inspiração a cultura clássica grego-romana, porque de um lado há o ressurgimento do grande orador, tomando como modelo Cícero<sup>7</sup>, e de outro a revitalização da cultura helênica. Estes fatores vão criar o ideal da educação renascentista que é a formação integral do homem, conforme o modelo grego antigo. De acordo com este paradigma se pretende inculcar no jovem a cultura do espírito e do corpo. Basicamente, pretende-se nesta época estimular o educando à virtude e à bondade.

Algumas críticas sobre este modelo de educação vão ser formuladas no século XV por Montaigne<sup>8</sup>, isto porque este filósofo acredita que a tarefa da educação é formar o homem para o mundo, o homem que sabe viver.

Nunca vi pai, por corcunda ou tinoso que fosse o filho, deixar de dá-lo por seu. Não, entretanto, por estar cego pela afeição e não se aperceber do defeito, mas tão somente porque é seu. Assim eu vejo melhor do que outro não haver aqui senão devaneios de homem que das ciências só provou a casca em sua infância e apenas reteve delas um aspecto geral e informe; um pouco e até nada de nada, à francesa. Porque, em suma, sei que há uma medicina, uma jurisprudência, quatro partes na matemática, e, grosseiramente, o que visam elas. Porventura saberei ainda, de modo geral, qual seu objetivo e sua utilidade em nossa vida (MONTAIGNE, 2000, p. 147).

A educação do aluno não deve ser baseada em um modelo repetitivo, no qual o educador repassa o conhecimento e o educando apenas o recebe passivamente, mas a função do educador é a de despertar curiosidade no aluno, deixando que posteriormente decida como

---

<sup>7</sup> Marco Túlio, político, orador e filósofo romano (106-43 a.C.) apesar de não ter sido um filósofo original, mas eclético, foi influenciado especialmente pelo platonismo. Suas obras principais são: “Sobre a Natureza dos Deuses”, “Sobre os Ofícios” e “Acadêmica”.

<sup>8</sup> Michel Eyquem de Montaigne (1553-1592), pensador francês, cético, acredita que só existem opiniões, portanto, crê que toda verdade é relativa e critica a pretensão humana de atingir a verdade, considerando-a nula. Propõe a moral da eficácia tranqüila, pois aceita que somente através do domínio das paixões o homem pode se livrar do fanatismo e das violências, cujas origens estão nas paixões. Deixa-nos uma obra: “Ensaio”.

manejar as palavras. É, portanto, necessário educar a partir da própria realidade do aluno e não apenas através de palavras, porque somente quando este aprende sua própria realidade ele aprenderá a discernir e a efetuar escolhas.

Essa noção de liberdade que inspira os humanistas renascentistas também está presente, mesmo que de forma particular, no pensamento da Reforma Protestante, iniciada com Martinho Lutero, na medida em que ele acredita que a salvação é algo pessoal, intransferível, cuja fonte são as Escrituras Sagradas, como regra de fé e prática de vida. Ora, para se ter fé e compreender o projeto salvífico na vida de cada um, é necessário que cada qual, por si mesmo, possa exercitar a sua razão pessoal. É por este motivo que a educação deve ser oportunizada a todos, sem qualquer distinção.

É curioso notar nos dias atuais que algumas denominações protestantes, como é o caso da Igreja Presbiteriana, originária das propostas de João Calvino, quando da cerimônia do batismo das crianças, os pais são questionados e instados a assumirem o compromisso de ensinarem os filhos a ler para que possam, sozinhos, estudar as Escrituras (Novo e Velho Testamento). Mecanismo este que pretende evitar o falseamento da Palavra de Deus.

A luta religiosa que havia neste período desemboca na Contra-Reforma e a Igreja Católica Apostólica Romana procura retomar as rédeas do poder, afrouxadas pela Reforma Protestante, através da educação, encarregando deste mister a Companhia de Jesus (jesuítas), com a intenção de combater o que consideravam as forças do mal (os reformados) com o exército de Deus (os católicos romanos).

Para combater os vícios, os pecados, é necessária vigilância constante porque o homem é mau, de natureza pervertida. A educação fará o trabalho de inculcar regras de conduta que levarão o homem a brilhar, não só como erudito, mas também como piedoso, nas elites aristocráticas.



A escola tradicional visa formar o homem culto, com rígida formação moral e estudos humanísticos. Por isso, em toda a Europa se espalham os internatos religiosos, presentes também no Brasil desde o início de sua colonização.

### **3.3 Período Moderno**

O século XVII é bastante revolucionário em termos das ciências. Há um desenvolvimento bastante significativo delas, notadamente na Matemática e na Física, com a substituição do modelo aristotélico qualitativo pelo modelo newtoniano. Além disso, a ciência abandona a submissão à teologia, ocorrida durante toda a Idade Média, para ser investigativa, ligada à técnica.

O homem não se utiliza mais da fé como critério de certeza, mas busca na razão o poder de análise, distinção e comparação dos fatos. O saber deixa de ser contemplativo para dar lugar à ciência associada à técnica. A ciência busca na observação e na experimentação da realidade a possibilidade de descobrir as verdades e modificar o mundo.

Com este novo modelo de estudo da realidade, baseado no método e na experimentação, assistimos também a laicização dos conhecimentos: a verdade não é mais uma questão de fé, precisa ser provada pela razão.

“Este período, conhecido como o Grande Racionalismo Clássico, nasce procurando vencer um ambiente de pessimismo teórico reinante no final do séc. XVI e início do XVII” (CHAUI, 2003, p. 48).

O Grande Racionalismo Clássico pretende mudar o eixo das especulações filosóficas porque deseja começar pela reflexão, pelo sujeito do conhecimento as suas investigações. Conclui que a realidade precisa ser concebida como um sistema de causa e efeito que pode ser

não só conhecida, como também alterada pelo homem. A razão humana é capaz de conhecer a origem, as causas e os efeitos das paixões humanas.

Neste período surgem as idéias de experimentação científica e o ideal tecnológico. São construídos laboratórios que possibilitam a experimentação científica e se instala a arrogância da supremacia da razão capaz de frear as paixões e construir sistemas sociais e políticos, porque, o homem senhor da razão, é capaz de dobrar a natureza e de a sujeitar, conforme a sua vontade.

Politicamente a Europa se reorganiza após os conflitos religiosos (Guerra dos Trinta Anos – 1618-1648) e os Estados se recompõem. Há um leve indício do capitalismo na Inglaterra porque a burguesia lança as bases da indústria moderna, reagindo contra a supremacia da Holanda que se tornara, assim como a Suécia protestante, uma grande potência.

Neste quadro político nasce um racionalismo diferente daquele da antiga Grécia, porque se lá o mundo era concebido racionalmente como organizado, unificado; nos novos tempos não há um Estado (polis), uma Igreja, a realidade apresenta-se dispersa, múltipla e caberá à razão a tarefa de reunificar o mundo, de o representar (tornar de novo presente).

Isto requer a negação da transcendência da realidade visível e sensível para a apresentação de um mundo compreensível, porque reordenado pela própria razão.

Não é por acaso que a matemática (ta mathema – conhecimento completo) é o grande modelo de ciência deste período e que a existência do método seja o elemento crucial para o conhecimento. A razão deve operar de modo absoluto, a razão é o fundamento do mundo transformado em objeto de conhecimento.

Este novo ideal requer também outra visão da educação. Não mais se baseia todo o processo educativo em livros já tidos como mortos, mas se trata de levar o aluno a fazer coisas, porque o processo educativo deve ter, segundo a visão moderna, a finalidade de desenvolver habilidades tais como: o pensar, o falar e o atuar.

O século XVII foi marcado, sobretudo, pelas descobertas da Física, Astronomia e da Matemática, enquanto que no século XVIII o avanço foi predominantemente no campo da Química e das Ciências Naturais. Na transição, entre os dois séculos fundam-se as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos.

Com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades através da pesquisa.

Até o século XVII o cientista não tem um papel especializado na sociedade, mas a partir daí desencadeia-se uma mudança profunda no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se não sem conflitos, a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral (TRINDADE, 2000, p. 14).

Para John Locke, um dos principais teóricos do naturalismo, o processo educativo deve ser pragmático, pois sendo o homem um ser racional, somente o exercício constante o estimula a bem utilizar a sua racionalidade. Este homem precisa, além disso, ser preparado fisicamente e ser virtuoso para que possa discernir e bem escolher e assim cuidar de seus interesses habilidosamente.

O homem pensado por Locke está inserido num Estado que garante que cada um pode ser livre e de modo seguro desenvolver suas habilidades para a manutenção da propriedade privada.

A concepção de mundo que norteia toda a formação do sujeito está fundada em conceitos como o individualismo (crença que propõe que o sucesso de cada um depende exclusivamente da própria atuação na competição com os outros e que a vitória é a consequência do aproveitamento dos talentos individuais), a liberdade como garantia de sucesso de todos, a igualdade (no sentido da não admissão da escravidão e da existência de

leis válidas para todos), a propriedade (corpo, vida, trabalho, bens e patrimônio) que tem como origem o trabalho e a segurança, entendida como um modo de justiça que assegure a todos os direitos de conservação da pessoa e da propriedade privada.

(...) Não teremos motivos para nos queixar da estreiteza de nossas mentes se as empregarmos tão-somente no que nos é utilizável, e para o que são muito capazes; pois não será apenas imperdoável, como impertinente criança, se menosprezarmos as vantagens de nosso conhecimento e descuidarmos de aperfeiçoá-lo para os fins aos quais nos foi dado, porque certas coisas se encontram fora de seu alcance (...) Sendo bem examinadas as capacidades de nossos entendimentos, divisando o horizonte entre as partes iluminadas e as escuras das coisas entre o que podemos e o que não podemos compreender – os homens concordariam, talvez com menos escrúpulos, em reconhecer nossa ignorância acerca de umas coisas, e empregariam seus pensamentos e discursos com mais proveito e satisfação na solução de outras (LOCKE, 1973, p. 147).

### 3.4 O Iluminismo

“Todo século XVIII está impregnado dessa convicção: acredita que na história da humanidade chegou finalmente o momento de arrancar à natureza o segredo tão ciosamente guardado, que findou o tempo de deixá-la na obscuridade ou de se maravilhar com ela como se fosse um mistério insondável, que é preciso agora trazê-la para a luz fulgurante do entendimento e penetra-la com todos os poderes do espírito” (CASSIRER, 1994, p. 78).

O período iluminista, que na História da Filosofia corresponde ao século XVIII e ao começo do século XIX, afirma que a razão é o instrumento através do qual o homem poderá se libertar de seus medos, conhecer e se apropriar da natureza e conquistar sua felicidade.

Convém destacar que a Revolução Francesa de 1789 teve, nas idéias dos pensadores deste período a sua sustentação teórica.

O homem, detentor da razão poderá finalmente se libertar dos preconceitos religiosos, das superstições, porque a razão iluminadora dará conta de explicar todos os acontecimentos,

auxiliando o homem a se aperfeiçoar nos seus aspectos morais, sociais através do progresso das ciências.

Neste período, a idéia do progresso da civilização através do aperfeiçoamento constante do homem se traduz pelo interesse pelas ciências e pela compreensão da diferença entre natureza (local das relações causais necessárias) e civilização (local da liberdade humana, das ações livres).

Destacam-se notadamente neste período Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, David Hume, Diderot, D'Alembert e Fichte.

“O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 97-98).

Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse apreendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos é-nos dado pela educação (ROUSSEAU, In: FORTES, 1989, p. 104).

O homem rousseauiano é dotado de razão e de paixões. Através da primeira ele consegue silenciar a voz da natureza que é parte integrante dele. Pela razão cria o Estado, procura aperfeiçoar-se, afastando-se cada vez mais da natureza.

Deste modo o homem que é dotado de moralidade inata, de uma liberdade natural, se torna cruel, desejoso da posse dos bens dos outros homens; toma-se mau e egoísta porque perde o seu referencial, que é a natureza.

A volta ao estado de natureza, não no sentido do retorno à vida primitiva, mas no de dar atenção à voz da natureza, é o único modo de recuperar o homem e trazê-lo de volta à felicidade e ao domínio de uma sociedade igualitária, justa e ordenada, porque fundada e baseada na Vontade Geral (a vontade do povo), expressa através das leis que movimentam a sociedade. É o Estado fundado pela vontade. Ora, neste Estado os cidadãos precisam ser vistos e ouvidos porque precisam tomar decisões, precisam agir e, para que possam livremente se movimentar nesta sociedade, devem receber desde crianças uma educação que vise a cidadania.

Apesar de iluminista, Rousseau critica o primado da razão e valoriza os sentimentos, porque se de um lado ela cria o Estado e proporciona o desenvolvimento das ciências, das artes e toda sorte de mudanças dentro do Estado, de outro ela afasta cada vez mais o homem de suas origens, tornando-o surdo à voz da natureza, levando-o a sua própria destruição.

A vida pura, original, sem as marcas das convenções sociais instauradas pela razão, precisa ser resgatada e com ela aqueles sentimentos primeiros, que são o amor de si mesmo, o temor da dor, o horror da morte e o desejo do bem-estar. Estes sentimentos se completam e por isso podemos dizer que existir é sentir.

Rousseau valoriza os sentimentos, mas vai encontrar um lugar adequado à razão. Cabe a ela conduzir os impulsos naturais; revelar ao homem o que deve e o que não deve fazer. Orientar a liberdade, princípio ou marca distintiva do homem, para levá-lo à felicidade, este é o papel da razão.

Pelos deveres o homem aprende a controlar os seus impulsos e a dirigir sua liberdade de modo a que, nas possíveis perdas, ele as saiba ultrapassar, evitando com isso se tornar cruel, assassino ou um indivíduo inclinado a vilezas: tudo ele pode aprender a abandonar, inclusive pode aprender a lidar com as adversidades para não se tornar perverso.

É por acreditar na transformação dos homens em sujeitos, que buscam recuperar a bondade inata, roubada pela sociedade civil, que a educação torna-se fundamental.

É através dela que se desencadeará o burilamento necessário da vontade, orientando a liberdade na direção da felicidade.

O processo educativo, portanto, é um trabalho que pressupõe um conhecimento profundo do homem, com o objetivo de orientá-lo na observação da natureza, rumo ao futuro, porque todas as outras etapas da vida da criança serão reflexos de como esta observação foi feita; por isso a individualidade do aluno precisa ser respeitada. A criança não é um adulto em miniatura, ela precisa ser respeitada para que se evite o equívoco de tratar-se a infância apenas como fase passageira. A criança precisa ser vista como um ser humano completo, portador de vontade, desejos e liberdade.

A função do educador é acompanhar pacientemente todo o desenvolvimento natural do educando, esperando para colher os frutos no momento oportuno e não antecipadamente, afastando com isso o risco de “queimar” etapas importantes. O educador, para tanto, necessitará ser perspicaz, atento, interferindo o mínimo possível na ação do educando, preparando seus sentidos para a aplicação posterior de conteúdos que o auxiliem a escapar do erro e para que, na idade própria, possa reconhecer a verdade e amá-la, não como algo imposto, mas como algo desejável.

Desde que nasce o homem precisa ser dono de si mesmo e seu desenvolvimento passa pela primeira infância, como fase observatória, importante para que saiba avaliar e julgar a realidade apresentada, seguindo pela adolescência, fase na qual deverá aprender a avaliar a si próprio e aos outros, completando com a educação sexual, através da qual todas as suas dúvidas possam ser esclarecidas, para que afinal, na fase adulta consiga avaliar o homem na

sociedade e ser também um deles, através dos fatos ensinados pelo educador. Agora o homem está pronto para participar livremente da sociedade civil.

### **3.5 A Contemporaneidade**

O historiador Eric Hobsbawm descreve o século XX, como um período que passou por um breve espaço de tempo que ele chama de “Era de Ouro” e terminou apontando para um futuro problemático e assustador, mas que de qualquer modo, não apocalíptico. Ele traça um perfil do, século que se iniciaria em 1914, após a primeira guerra mundial que “assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral (...)” (1995, p. 16).

Este conturbado período político, do século XIX até os nossos dias, fortemente marcado por uma diversidade de postulações na filosofia, mas, sem dúvida, dentre elas a de Karl Marx (1818-1883), que investigando as questões políticas e econômicas, aponta-nos para um poder diferente, invisível, que nos faz acreditar que pensamos e agimos por um ato de liberdade, e, no entanto, não é isso o que acontece. Este poder, ele chamou de ideologia, uma produção de representações coletivas feitas pela classe dominante com o propósito de dissimular a luta de classes e de negar as desigualdades sociais.

Em meados da década de 80, um novo modo de olhar as questões sociais, culturais e políticas propostas numa sociedade que foi denominada de pós-moderna (porque seus pensadores acreditam que a sociedade moderna (sociedade industrial) cede lugar àquela em



que o domínio se faz pelo capital financeiro (não mais pela exploração do trabalho produtivo) e pelo setor de serviços das redes de automação e informação).

Marilena Chaui (2003, p. 54-56) aponta algumas características do chamado período pós-moderno:

1- Considera infundadas e ilusórias as pretensões da razão no conhecimento e na prática;

2- Julga que o conhecimento se define pelos critérios de utilidade e eficácia:

3- Considera infundada a distinção entre sujeito e objeto. As ciências, a filosofia são construções subjetivas de seus objetos.

4- Não admite a distinção entre ordem natural necessária e ordem histórica ou cultural;

5- Não admite a definição do ser humano como animal racional dotado de vontade livre, mas o concebe como um ser passional.;

6- Desconfia da política. Desconfia da distinção entre o público e o privado e dá importância à esfera da intimidade individual;

7- Dá importância à idéia da diferença. Concebe o social como uma teia fragmentada de grupos diferentes.

O modelo pós-moderno, assumido pela educação, notadamente dentro das universidades, fruto de uma política neoliberal, pode transformar o ideal rousseauiano do homem, livre, educado e cidadão portanto visto e ouvido, ensejando teorias que sustentam a auto-suficiência do ser humano, apelando para um tipo de homem que sozinho, isolado do

mundo poderia se comunicar, se divertir, comprar, vender, enfim, agir, confinado em um quarto.

Um bom exemplo disso são os internautas que acreditam poderem usufruir o mundo sem estar nele.

A consequência disto é bastante grave porque esta exclusão do mundo cria uma classe de indivíduos amesquinados, narcisistas, que por ser considerarem proprietários de si mesmos e de seus bens, independentes e “autônomos”, esquecem-se da solidariedade, da alteridade, ao ponto de perderem a noção de liberdade, para se sujeitarem aos apelos das máquinas.

Seus relacionamentos estão além do que é imaginoso, possuem uma realidade contestável porque a sensibilidade deixa de operar para dar vazão à ingênua paixão à imagem. Com isto a fraternidade fica excluída e os relacionamentos, então, são construídos a partir das trocas e do oportunismo.

Em razão disso a possibilidade da instalação de um sentimento de poder pessoal indisfarçável aponta para a substituição da benevolência, da solidariedade, pela troca de favores e pela competição desmedida em prol do acúmulo de bens materiais. Assim a fraternidade é uma miragem.

A cidadania social dentro do capitalismo gera uma enorme perversidade porque seus ideais liberais, tais como a liberdade do indivíduo, a livre concorrência, e a competitividade, levam o Estado a interferir cada vez mais na sociedade para garantir o funcionamento do mercado; este por sua vez gera, mais e mais, uma enorme massa de exclusão.

Esta marginalidade revela a crueldade do sistema do modo de produção capitalista, pois, onde a preocupação é com o acúmulo de bens, é inimaginável uma relação de

fraternidade entre patrão e empregado ou entre tomador e prestador de serviços. Aqueles procuram retirar destes, tudo o que podem, dando-lhes o mínimo garantido pelas leis do Estado, à guisa de remuneração para a sobrevivência, enquanto multiplicam seu patrimônio através da compra do outro, sob a forma de trabalho.

O cidadão, segundo a ótica legalista, é livre porque pode dispor de seus bens do modo que melhor lhe aprouver, além disso, consoante a Constituição Federal brasileira, é aquele que pode votar e ser votado. Entretanto, aquilo que o Estado expõe não é acessível a qualquer um.

É notória a concepção de clientelismo e do funcionamento indevido da burocracia, que não serve como instrumento impessoal da gestão do Estado, conforme seria a sua função, mas seleciona segundo o critério de poder (econômico, social, político) aqueles que usufruirão de privilégios que, na verdade, seriam direitos de todos.

O resgate da cidadania que queremos passa pela educação, pela formação de alunos que cultivem as virtudes necessárias ao resgate da solidariedade, da alteridade e da sociedade feita por indivíduos livres, livres não no sentido daquele que é proprietário de si e do outro, mas no sentido daquele que é dono de si mesmo e compartilha com o outro o espaço na sociedade.

A convivência social se desenvolve com determinantes econômicos, políticos, históricos e culturais. A vida cotidiana tem dimensões econômicas, mas também estéticas, religiosas, morais e políticas. Todo esse elenco precisa ser considerado quando se enfoca a formação do cidadão, aquele que precisa aprender a difícil arte de viver no espaço público, não fazendo dele **lócus** da violência, nem se transformando em um pusilânime súdito sem rei. Com-viver, então, demanda reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e, acima de tudo, generosidade. É um péssimo cidadão aquele que não consegue ser generoso a ponto de limitar, minimamente que seja, seus próprios interesses diante de interesses coletivos (FERREIRA, 1993, p. 220).

A educação para a cidadania precisa se basear num conhecimento intelectual, na medida em que somente através dele é que o indivíduo é capaz de afastar crenças, fantasias, mitos, ilusões, que não contribuem para uma consciência crítica.

Somente através da reflexão, do pensar, é que o sujeito pode abandonar seus preconceitos e não permitir que seja enganado pelo outro.

Portanto, a tarefa da educação é a de “abrir os olhos” do indivíduo para que ele resista ao fascínio de discursos bem articulados e proferidos com o intuito do engano, da trapaça, da sujeição do homem, tolhendo-lhe a capacidade de enxergar os conflitos, as dificuldades, sem que isso obstaculize soluções apropriadas.

A escola, portanto, é o espaço político onde o aluno através de pesquisa, questionamentos, diálogos e de discussão, aprenderá, através de um conjunto de disciplinas, o suficiente para não se deixar enganar, para que ele possa atingir, por assim dizer, a maioria do pensamento, ultrapassando a consciência espontânea, fruto da ausência de leitura, de conhecimento, e de análise de textos que aguçariam a criticidade, rompendo a visão superficial e ingênua da sociedade, permitindo o aprofundamento das reflexões sobre o meio no qual vive, quer nos aspectos políticos, econômicos, sociais, históricos ou psicológicos.

Ao abandonar a ingenuidade o jovem ganhará um mundo a ser interpretado e resolvido.

Dada a importância da educação, o critério de seleção dos professores precisa ser outro, diverso daquele meramente formal, no qual são avaliados currículos, escolaridade e titulação, de molde a permitir um salto qualitativo.

Os professores precisam conhecer o mundo, precisam mostrar ao aluno este mundo enigmático e cheio de mistérios que aguarda um sentido.

O professor deve apontar os caminhos e o jovem ter condições de interpretar e dar um sentido ao mundo. Para tanto é mister o entendimento de que somos iguais e que esta igualdade não é abstrata, mas que é por causa dela que cada um é capaz de dar um sentido novo ao que está posto.

(...) Na formação para a cidadania, a ruptura que precisa ser feita vai além da ordem de opinião e do senso comum. Ela se incorpora em outra dimensão da vida social, exigindo uma nova ordem ética e uma outra estética. Inicia-se pelo questionamento dos valores em que se sustenta a ordem social, cobrando que se esclareça em nome de que e de quem essa ordem pretende se perpetuar. Significa, pois, buscar legitimidade do sistema vigente, que precisa explicar-se, passando pela cognição e justificar-se mostrando os valores sobre os quais se assenta (FERREIRA, 1993, p. 224-225).

A Educação para a cidadania vai muito além da mera fixação de um conteúdo de qualquer ordem, porque educar desta maneira não estimula o diálogo, não auxilia no nascimento do novo, não promove uma postura sensível diante dos fatos.

Ao contrário, estaciona o indivíduo num conhecimento que não é dele.

Na ilusão de ter transformado um ser embrutecido pela ignorância num sujeito polido pelo saber acumulado, transforma-o num repetidor de fórmulas, tal qual o mágico frente a um encantamento, mas não lhe dá o direito de explicar, de compreender que a grande mágica reside exatamente na compreensão do não-visível, daquilo que não é aparente, do não-manifesto.

Embotando-lhe o entendimento, a “Educação eficaz”, a formal, a qual visa unicamente levar os alunos a receberem um diploma, emascula a crítica e forja indivíduos que não compreendem o mundo, não entendem o seu significado, que não estão aptos a identificar seus medos, anseios. Criando seres sem utopias, transformados tão-somente em seres votantes, números numa estatística, impedem o nascimento de sujeitos construtores da

sociedade formada por cidadãos livres, capazes de se governarem e de se relacionarem com seus semelhantes que, como todos, são livres.

(...) podemos dizer que a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes. Esta pode ser a cidadania crítica que almejamos. Aquele que esqueceu suas utopias sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante de toda e qualquer injustiça social, não é um cidadão, mas também não é um marginal. É apenas um NADA que a tudo nadifica (FERREIRA, 1993, p. 229).

Portanto, a Educação para a cidadania não se limita à transmissão de conteúdos, apenas exigindo dos alunos que eles sejam capazes de reproduzir aquilo que foi posto, ao contrário, exige que estes conteúdos apresentados façam sentido dentro da sociedade em que estão inseridos. Se o aluno não reconhecer o mundo como sua morada, como o local de realização de seus sonhos e utopias, nada lhe restará a não ser a passividade de ser tão-somente um ser votante desprovido de espírito crítico, incapaz de exercer tal mister de maneira responsável.

## **CAPÍTULO IV**

### **CIDADANIA E ESCOLA**

Etienne de La Boétie, filósofo do século XVI, apontava para uma escolha incompreensível que os homens fazem: a entrega voluntária de sua liberdade. La Boétie assegura que a liberdade é natural, mas que por força do hábito, entregamos de bom grado a nossa liberdade. Essa entrega não se dá para salvarmos a nossa vida, mas porque queremos servir.

O hábito que formamos é fruto da educação. “É da natureza do homem ser livre e querer sê-lo; mas muito facilmente toma outra feição, quando dada pela educação” (1999, p. 88).

A educação tem um lugar primordial na formação do indivíduo livre, autônomo, admirador da liberdade e pode também, por outro lado transformá-lo em peça que compõe a sociedade, sem voz e sem vez, anonimamente servindo porque não sente o gosto pela liberdade, uma vez que nunca a teve.

Embora a educação precise ser entendida como um processo e como bem apontam tanto Rousseau, quanto Adorno, ainda que por caminhos diferentes, deva iniciar em tenra idade pela família, cabe à escola em todos os níveis, o maior peso sobre a formação dos sujeitos. Por este motivo considero conveniente tratar da formação dos professores.

Entendo que não seja oportuno neste instante tratar da educação nos chamados níveis fundamental e médio, discutindo os currículos, os conteúdos, o espaço físico, condições de trabalho dos professores ou modos de gestão escolar, porque isso demandaria um outro tipo de pesquisa que não tem acolhimento neste trabalho, até porque a preocupação maior está afeita á formação dos professores que estarão realizando a tarefa de formar as crianças, os jovens e os adultos.

Portanto, o foco mais objetivo é a universidade que formará professores nas diversas áreas do conhecimento. Estes, por sua vez, terão a incumbência de, a partir do seu capital cultural, ético e político, assumir uma postura de educador.

Em outras palavras, todas as vezes que se trata de educação, ou para utilizar o chavão atual, de “educação com qualidade”, a tônica sempre recai no ensino fundamental, acreditando-se que a utilização de tecnologias e recursos materiais no ensino fundamental produz necessariamente um ensino de qualidade.

É inegável a importância de se estabelecer uma escola de níveis fundamental e médio com recursos materiais e culturais para todos, entretanto, o que escapa sempre nessas discussões é o elemento imprescindível, sem o qual nada do que se fizer para a educação, em qualquer nível, trará a tão propalada qualidade: a formação do professor, a sua formação acadêmica. De nada adiantará a inclusão de métodos de ensino, de conteúdos significativos e quaisquer mirabolâncias que se pretender, se não se questionar o conhecimento do professor, indagar sobre a sua pretensão em relação à educação, esclarecer seus objetivos e sua formação.

“Torna-se difícil defender a qualidade da educação básica sem a proposição de uma educação superior também de qualidade, na medida em que, por exemplo, um dos fatores decisivos para se obter o primeiro intento consiste no tipo de profissional que irá atuar nesse nível de ensino. Para tornar-se técnica e politicamente capacitado para esse fim, o profissional deverá ter



sólida formação, a qual constitui tarefa indelegável da educação em nível superior” (CORBUCCI, 2004, p. 686).

Adorno ressalta que o professor traz consigo uma imagem desfigurada, como um cidadão de segunda classe. “De maneira inequívoca, quando comparada com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade” (2003, p. 99).

Considero, portanto, que tratar do complexo problema que envolve a educação para a cidadania (que se sustenta na formação do sujeito autônomo, escudado na ética e na política, como sustentáculo da liberdade), requer um questionamento e uma reflexão sobre o desempenho das universidades na formação dos professores, porque eles terão obrigatoriamente que se posicionar quanto a sua vocação: técnicos ou educadores?

É sempre bom lembrar aquilo que a Escola de Frankfurt denominou de “sociedade administrada”, ou seja, o modo como o capitalismo considera a produção dos objetos: como um movimento que transforma tudo em mercadoria, produzindo um sistema universal de equivalências (o dinheiro como o equivalente universal).

Este pensamento, no plano social, (e por consequência estendido às universidades) institui que, sendo todas as coisas regidas pelas mesmas regras (porque tudo é equivalente), a administração delas se reduz aos mesmos critérios, que é o da eficácia, entendida como gestão apropriada de recursos. Assim, do mesmo modo se deve administrar o comércio, a escola, a saúde, não levando em conta as peculiaridades de cada instância social. Afinal, a qualidade fica também subsumida na gestão eficaz.

Além disso, porque o modo de produção capitalista fragmenta os diversos setores com a finalidade de torná-los mais produtivos, reorganizando-os de acordo com a necessidade do mercado, a universidade, vista como produtora de um tipo de mercadoria, também entra neste

ritmo de fragmentação, produzindo as especializações objetivando a profissionalização, separando a pesquisa do conhecimento (este entendido como o saber suficiente para a competição no mercado de trabalho), como formação técnica.

“Esta passagem para uma concepção puramente utilitária e instrumental dos conhecimentos, muito afastada dos ideais acadêmicos tradicionais, ameaça a liberdade intelectual. De fato, essa mudança de foco utilitarista e mercantil da universidade levanta de modo particularmente agudo a questão da autonomia da pesquisa. Ora, a especificidade da universidade, desde sua fundação medieval, sempre foi a de constituir um espaço único, singular, onde o saber é ao mesmo tempo produzido e transmitido. Onde, portanto, o ensino não pode ser separado da pesquisa” (CHARLE, C. et al., 2004, p. 972-973).

A percepção de que a universidade está comprometida com o projeto neoliberal, sustentado, segundo Marilena Chauí, sem o saber, numa ideologia pós-moderna, pode e deve questionar seus rumos, norteando a sua vocação de molde a requerer e a garantir para a sociedade o espaço público e democrático, onde todos os cidadãos têm o direito de falar e de serem ouvidos. Afinal, a

“cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de luta (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão permanente (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais) que criem, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos” (CHAUI, 2001, p. 12).

Na reflexão sobre a universidade e sua vocação, ou seja, sobre o papel social na formação de professores (educadores), considero oportuno estabelecer um perfil deste sujeito que contribuirá significativa e necessariamente na formação de alunos para a cidadania.

Danilo R. Streck traduz muito bem o perfil desejado do educador, num estudo que faz sobre Rousseau. Ele o considera não como um “técnico ou gerente de competências”, mas alguém atento, mais preocupado com os acontecimentos políticos, culturais e sociais que estão à sua volta do que com métodos e técnicas de ensino que levariam ao adestramento do

aluno. “O comportamento do preceptor, de fato, tem mais de artista do que de cientista” (2004, p. 84, 85).

Ler Rousseau, de certo modo, embala o educador na utopia de sonhar um mundo diferente, porque, para o filósofo, o preceptor sonha o mundo antes de iniciar o acompanhamento do seu educando. Este sonho se revela pela paixão que acompanha o preceptor. Entretanto, sonhar o mundo diferente é estabelecer um sonho que se debate entre a razão que instrumentaliza os objetos e a razão crítica. Enquanto a primeira pressiona pela instauração do mundo matematizado, a segunda denuncia as desigualdades, não se entorpece com as estatísticas, não minimiza os sofrimentos, não se retrai frente ao que é torpe e à baixaza.

A razão crítica sabota o hábito, figura criada por uma forma de educação autoritária, cuja finalidade é oprimir a sociedade, retirando-lhe a liberdade. Ela é capaz de enxergar o horror ainda que muito bem escamoteado pela construção de imagens bem editadas pela mídia.

O educador apaixonado é atento e se expõe. Ele não pode jamais obnubilar a sua finalidade, transformando-se num produto da indústria cultural. Ele reconhece o jogo e as manobras políticas que pretendem retirar a liberdade e as repele, jamais se submete.

“O ingresso e a influência da indústria cultural na educação resulta em que o mestre, segundo Lefort, perde a razão de seus fins. Sua tarefa pode ser executada sem interesse ou talento – **tecnicamente**” (MATOS, 1997, p. 161).

A coragem de ousar é uma característica do educador, porque se posicionar frente a uma determinada situação, seja ela política ou social, não significa estar impactado entre duas correntes e ser obrigado a escolher uma ou outra, sem reflexão. Ter ousadia significa negar-se

a simplificação ou homogeneização das coisas bem ao gosto da “sociedade administrada”. Isto, porém, requer do educador um profundo conhecimento daquilo que pretende ensinar, além de uma formação ética e política que dê sustentação àquilo que verdadeiramente escolhe.

A ousadia talvez seja, por esse motivo, a arma mais poderosa contra a preservação do sistema administrado erigido pelo modo de produção capitalista.

“O educador não é um facilitador da aprendizagem, mas ele se coloca como testemunha do processo de conhecer. Ele é alguém que faz e refaz, diante dos educandos e com eles os caminhos do conhecimento. Neste sentido, o educador é também uma testemunha de cidadania, ao explicitar suas convicções ao mesmo tempo em que as coloca sob o crivo da crítica, sua e dos outros” (STRECK, 2003, p. 110).

A educação pretendida e levada a termo por educadores cidadãos fundamenta-se num modo de docência reflexiva, que propõe disciplinas formadoras como atividade paciente de leitura, análise e crítica dos textos e contextos, não como uma reinterpretação técnica, mas como revitalização e apreensão das mensagens.

Este estilo de docência demanda tempo, porque sua proposta não está vinculada à produção calcada na volaticidade do tempo, nem no imediatismo, que disfarçado em eficácia se consome no mercado sob a forma de produto. É preciso tempo, para que, através do burilamento espiritual, o sujeito seja capaz de desfazer a imobilidade gestada pela razão instrumental, através da homogeneização do conhecimento, impedindo o exercício do pensamento, bloqueando, deste modo, toda forma de reflexão que gere decisão e participação.

Os saberes da filosofia obrigatoriamente estão envolvidos com esta educação emancipadora. Ela se apresenta não como uma disciplina ou matéria, numa visão reducionista que a transforma num método, cujo objetivo seria a adaptação do aluno na sociedade, o que obviamente é o contrário do que propõe a filosofia. Estes saberes podem ser vistos como

*pharmakon*, isto é, como remédio que dissipa e dissolve, na medida certa as crenças e as superstições, impulsionando a autarquia do corpo e da alma. Isto só é possível porque, a filosofia, antes de ser compreendida, como panacéia, ela é entendida como amor à sabedoria e isto implica em amizade pelo saber. Este domínio não se constitui pela esfera daquilo que se insere em porcentagens, naquilo que pode ser matematicamente medido, ou instituído pela economia.

O domínio da filosofia é sempre uma recusa do instituído, porque ela “é o acto de concentração pelo qual o homem se torna autenticamente no que é e participa da realidade” (JASPERS, 1998, p. 19). Através da amizade pelo saber e não a sua posse, a filosofia se propõe a compartilhar com os outros, numa relação amorosa, de respeito pelo outro, porque ela é *philia*, os conhecimentos.

Esta amizade, que se traduz numa troca respeitosa dos conhecimentos, aparece para os envolvidos como um bálsamo, ou um alívio para as dores da alma, por isso ela é *pharmakon*.

O relacionamento que se estabelece entre os participantes que compartilham o conhecimento, acalmados na dor da alma nos remete a uma felicidade de todos, porque todos os envolvidos estão comprometidos nesta mesma busca, que, afinal de contas é a finalidade da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pessoal, no ofício de professora de Filosofia, nos diversos cursos em universidades pública e privadas sempre me ensejaram questionamentos: como deve ser a educação? A quem deve servir?

Dilvo I. Ristoff (2000, p. 203) nos diz que *o primeiro matador silencioso da educação é, portanto, a crise financeira*, porque aos poucos e silentemente a falta de investimentos na Educação e de uma política educacional estendida também às universidades privadas, através da melhoria das bibliotecas, espaço para a pesquisa e qualificação dos professores, leva a um nivelamento cada vez mais para baixo.

Não basta titular os professores para qualificá-los formalmente, é mister que sejam adotados projetos e pesquisas que envolvam todos os professores de modo a poderem exercer sua profissão com denodo. Antes de tudo o professor é um pesquisador. Ele precisa conhecer o mundo, precisa se exercitar nele, caso contrário não poderá mostrá-lo e nem oferecer questionamentos sobre ele.

Além disso, a educação deve servir à sociedade e por isso o aluno precisa se reconhecer nela. Deste modo é necessário que a sociedade ofereça, no momento adequado, as condições necessárias para que o aluno possa participar da universidade, afinal ela é criada pela sociedade.

Entretanto, quando nos deparamos com o problema das vagas nas universidades públicas, constatamos uma imensa massa de excluídos que jamais alcançarão o nível superior,

somente uma elite, composta do grupo daqueles bafejados pela sorte, possui o curso universitário. Com o nível médio público em condições insatisfatórias, ao aluno de origem econômica menos privilegiada restará participar das universidades privadas, nem sempre tão bem preparadas para ministrar cursos de qualidade indiscutível.

A Universidade precisa se reciclar, se repensar, de forma a estancar o elitismo que perpassa por ela e analisar até onde está efetivamente contribuindo para o desenvolvimento de projetos que visem garantir a democracia como forma adequada de resgate político e ético das relações humanas.

A democracia está fundada na idéia de direitos e deveres e, portanto, é preciso separar o privilegio da carência de direitos.

Marilena Chaui nos adverte para a passagem da universidade, como instituição social, para organização social, mostrando a estratégia política que modifica as práticas da universidade, conformando-as às mudanças sociais.

Assim esta professora mostra as etapas percorridas pela universidade para se colocar na atualidade:

A passagem da universidade, da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital e ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira etapa, tornou-se universidade funcional, na segunda, universidade de resultados e na terceira, operacional (CHAUI, 2000, p. 219-220).

No primeiro caso, segundo a professora Marilena Chauí, por volta dos anos 70, a Educação estava voltada para a obtenção de mão-de-obra altamente qualificada, então a universidade apresentou à sociedade um modelo que convinha à classe média, que era justamente aquele que dava a oportunidade qualificar o sujeito para o mercado de trabalho.

A etapa seguinte dá-se por volta dos anos 80 e o modelo permanece o mesmo, mas com a introdução da aproximação da universidade pública das empresas privadas. Deste modo a universidade passa a garantir bons empregos a partir dos resultados alcançados.

Por último, a universidade se torna operacional a partir dos anos 90.

Ela aparece regida por contratos de gestão, avaliada por índice de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos meios e dos objetivos (idem).

Este modelo de universidade não é o que desejamos porque ela não credita à admiração, à curiosidade, e ao desejo de criação do novo, a possibilidade de formação de indivíduos críticos, contemporâneos dos acontecimentos de sua cidade, desejosos de participar efetivamente da construção de um espaço político desejado onde todos possam se realizar como cidadãos.

(...) A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2000, p. 220).

Pensar a educação como formação para a cidadania é pensar no conjunto das condições, nos níveis de escolaridade, não privilegiando nenhum, mas compreendendo que se o aluno precisa ter a oportunidade de vivenciar suas experiências pessoais e compartilhá-las com os outros, tendo assegurado o respeito, sua voz e sua vez, é necessário compreender que isso só acontecerá se o professor também tiver recebido uma educação (formação) que o leve a atitudes que demonstrem que ele é cidadão.

Atitudes cidadãs implicam em exercício permanente de postura ética e posicionamento político.



Significa dizer que a educação para a cidadania traduz a postura do professor que é livre, autônomo, senhor de si, que fala por sua própria boca.

O professor cidadão não repetirá e nem repassará fórmulas ou conteúdos visando apenas o inculcamento e a posterior repetição pelo aluno daquilo que foi programado.

Tal atitude pode ser considerada violenta, porque minimiza ou desconsidera um elemento constituinte de ser humano: a racionalidade, como possibilidade de avaliar, refletir, criticar, analisar e procurar dar um significado para o que é pensado e proposto.

Deste modo, a filosofia e o saber filosófico, podem apontar caminhos na formação dos professores para que estes compreendam e questionem a realidade posta, estimulando os alunos a se tornarem sujeitos, livres, autônomos, cidadãos.

A reflexão filosófica pode auxiliar para a formação para a cidadania, na medida em que questiona os modelos propostos como válidos e bons e radicalmente (ir à raiz) busca as causas, as razões pelas quais os indivíduos agem na sociedade.

É também através dos saberes da filosofia que podemos pensar até que ponto a educação oferecida nas instituições não é produto daquilo que a mercantilização das representações sociais nos apresenta.

Em outras palavras, é necessário pensar se nesta sociedade de consumo, onde os bens de valor são aqueles aptos a serem consumidos de modo rápido e fluente, para que as reposições se sucedam até que outra novidade os descarte, a educação não está sendo colocada como mercadoria que vai se modificando para se tornar atrativa para o mercado.

Com isso os modismos, muitas vezes, de teorias pouco refletidas ou de bases pouco sólidas, se tornam substitutas de outras simplesmente porque o aspecto da novidade (não do novo) precisa se renovar constantemente.

Adorno, ao ser perguntado sobre a sua concepção de educação assim se manifesta:

(...) gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política, sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (2003, p. 141-142).

Buscando, em Adorno, respaldo para pensar a educação como o instrumento adequado para a *produção de uma consciência verdadeira*, gostaria de ressaltar que há uma ligação íntima, necessária, entre ética, política e educação, na medida em que a formação interna, pessoal, particular, aliada à possibilidade de escolhas soberanas, autônomas, independentes, refletirá nas ações também livres de uma forma política: a democracia.

Somente uma educação emancipadora assegurará o repúdio à barbárie e assumirá o papel de mostrar a verdade e permitir que o ser humano escolha a verdade, não porque isto lhe fora inculcado, mas porque a reconhece e a ama.

Deste modo entendo que

*“a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular tal como ela se sintetiza nas instituições das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”* (ADORNO, 2003, p. 169).

Por fim, entendo que cabe ao professor a tarefa de dizer que este mundo é possível e por isso a reflexão precisa ser sua companheira inseparável, convidando seus alunos a se exercitarem no sentido de amarem a verdade e de terem a coragem de assumir atitudes que repudiem a barbárie.

Para isto não há saberes mais úteis e necessários que os da filosofia porque todos estes assuntos lhe são caros, para todos estes assuntos filósofos legaram e continuam atentamente convidando seus leitores a proporem um sentido para este mundo que é a nossa morada (ethos).

Na jornada a ser percorrida pelo educador é necessário que sempre haja a possibilidade do momento no qual ele se disponha a empreender um retorno sobre os seus propósitos para que através da reflexão possa se pensar, se questionar, cuja finalidade será sempre a de poder se colocar para os seus alunos não como alguém que esteja apto a trazer prontas as soluções reivindicadas pelos alunos, mas que esteja pronto a auxiliar os alunos no exercício da liberdade.

O educador cuida de seus alunos e:

Cuidar significa aqui o mesmo que educar – pois o segredo de toda a verdadeira educação é a libertação, no sentido de arejamento, iluminação, promoção, abertura de espaços e horizontes, desabrochamento, emancipação (GIACÓIA JUNIOR, O. 2004, p. 101-102).

Finalizando estas reflexões, sobre a participação da filosofia como colaboradora imprescindível para a educação para a cidadania, empresto de Nietzsche o pensamento que ilustra o papel do educador:

Teus verdadeiros educadores e formadores te revelam o que é o verdadeiro sentido originário e a matéria fundamental de tua essência, algo inteiramente não ensinável, não modelável, em todo caso dificilmente acessível, atado, entravado: teus educadores conseguem não ser mais que teus libertadores. E esse é o segredo de toda educação: ela não confere próteses artificiais,

narizes de cera, olhos oculizados, – pelo contrário: o que consegue proporcionar tais dons é antes imitação de educação. Esta, porém, é libertação, remoção de toda erva daninha, entulho, vermes, que querem atingir a delicada semente da planta, jorro de luz e calor, amoroso murmúrio de chuva noturna; ela é imitação e adoração da natureza, onde esta é maternal e misericordiosamente disposta; é aperfeiçoamento da natureza, quando previne e volta para o bem os cruéis e impiedosos acessos, quando estende um véu sobre as exteriorizações de sua disposição madrasta e de sua triste incompreensão (NIETZSCHE apud GIACÓIA, 2004, p. 101).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Intervenciones**: Nuevo modelo de crítica. Version Castellana, Roberto J. Vernego. Caracas/Venezuela: Monte Ávila, 1963.

\_\_\_\_\_. **Crítica Cultural y Sociedad**. Traducion castellana de Manuel Sacristan. Barcelona: Ediciones Ariel, 1970.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, 9. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 4. ed., São Paulo: Perspectiva, 1968.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco**: Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross, v. II, São Paulo: Nova Cultura, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BÍBLIA de Referência Thompson: Tradução João Ferreira de Almeida, São Paulo: Vida. 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria da Ação. Tradução de Mariza Corrêa, Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal**. 27. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARVALHO JR, Pedro Lino. **Ritos e Práticas nas Faculdades de Direito**: uma abordagem inicial. O Neófito. Disponível em: <http://www.neofito.com.br>. Acesso em: 18 jan. 2000.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. Tradução Álvaro Cabral. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

CHARLEC, C. et alli. Ensino Superior: o momento crítico. In: Educação & Sociedade: **Revista de ciência da Educação**. v. 25, n. 88. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 7. ed., São Paulo: Cortez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução à História da Filosofia**: Dos pré-socráticos a Aristóteles. V. I, 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ética e Violência - Interlocução com Marilena Chauí** - xérox. USP, São Paulo: Abril. 1998.

\_\_\_\_\_. Público e Privado. In: **Ética**. NOVAES, Adauto (Org.). São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

\_\_\_\_\_. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Helgio (Org.). **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. 2. ed., Porto Alegre, RS: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CORBUCCI, Paulo R. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação superior no Brasil: Da deserção do estado ao projeto da reforma. In: Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. v. 25, n. 88, São Paulo: Cortez, 2004.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania**. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1998. Dicionário Caldas Aulete, 3. ed., Rio de Janeiro: Delta, 1980.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Rousseau**: O Bom Selvagem. São Paulo: FTD, 1989.

FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média**: Nascimento do Ocidente. 6. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA. M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GIACÓIA JUNIOR, O. Sobre o filósofo como educador. In: ZUIN, Antônio A. S., et. al. (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**: Antiguidade Clássica I. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Tradução de Renato Janine Ribeiro, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**: Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

HOBBS, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. ADORNO T.W. Conceito de Iluminismo. In: Col. **Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

\_\_\_\_\_. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

JASPERS, Karl. **Iniciação Filosófica**. Tradução Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães Editores Ltda, 1998.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. Tradução de Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LA BOËTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária**. Tradução Layment Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LE GOFF, Jacques. **O Apogeu da Cidade Medieval**. Tradução de António de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. Tradução de Anuar Auser. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

\_\_\_\_\_. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos: ensaio sobre a origem, os limites os fins verdadeiros do governo civil**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 2. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MATOS, Olgária C.F. **Filosofia. A polifonia da Razão: Filosofia e Educação**. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução de Sergio Milliet. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

NASCIMENTO, Carlos Arthur. **O que é Filosofia Medieval**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

NIETZSCHE, F. *apud* GIACÓIA JUNIOR, O. Sobre o filósofo como educador. In: ZUIN, Antônio A. S., et all. (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVAES, Adauto (Org.). et. al. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PAQUAY, L. et all. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSANHA, José Américo M. As Delícias do Jardim. In: **Ética**. NOVAES, Adauto (Org.). São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, Dilvo I. Privatização não faz Escola. In: **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução Lourdes Santos Machado, 1. ed., São Paulo: Abril Cultura, 1973.

\_\_\_\_\_. **Do Contrato Social**: Tradução de Lourdes Santos Machado, 1. ed., São Paulo: Abril Cultura, 1973.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TINTI, Valter. **Direito Política e Justiça**. O Neófito. Disponível em: <http://www.neofito.com.br>. Acesso em: 24 maio 2000.

TRINDADE, Helgio et al. Universidade. Ciência e Estado. In: **Universidade em Ruínas, na república dos professores** - TRINDADE (Org.). 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000.

WEBER, Max. **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 13. ed., São Paulo: Pioneira, 1999.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 18. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)