

Resumo

A escola tem, enquanto instituição social, como uma de suas tarefas fundamentais a introdução do indivíduo no seio da sociedade. Essa inserção é definida nos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais) como a formação de autênticos cidadãos que participem ativamente na construção do País. Contudo a cidadania deve ser considerada, enquanto categoria sociológica, não simplesmente como exercício de direitos e deveres, mas como condição mínima de uma existência digna. Todavia a formação do indivíduo reveste-se sempre de uma clara opção ética de respeito à livre autodeterminação da pessoa.

Palavras-chave: pessoa – sociedade – educação – cidadania – ética – autodeterminação.

Abstract: Education, ethics and citizenship.

The school as a social institution has as one of its basic objectives the introduction of the individual to society. This insertion is clearly defined in official documents (The Law of Basic Directives in National Education and National Curricular Parameters) as the formation of authentic citizens who actively participate in the building up of the country. However, citizenship as a sociological category ought to be considered not just an exercise of rights and obligations, but as the minimum demanded for a dignified existence. Moreover, individual formation always maintains a clear ethical option of respect for the free self-determination of the human person.

Key words: person – society – education – citizenship – ethics – self-determination.

¹ Filósofo e Teólogo. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Introdução

Nunca antes, tanto no panorama mundial quanto no brasileiro, foi tão urgente manter um diálogo que seja realmente fecundo, entre a filosofia e a educação.

A construção da cidadania, enquanto projeto (teórico e prático) sempre inacabado, pode servir-nos de ponte no restabelecimento desse diálogo. De fato, o exercício da cidadania pede necessariamente uma prática educacional, voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva, e a afirmação do princípio da participação política.

Hoje, a conquista progressiva de significativos direitos sociais em diversas áreas, amplia a concepção restrita de cidadania. Falar de cidadania hoje importa em perguntar-se: de que cidadania estamos falando? Presa a uma concepção “liberal” passou a ser estigmatizada, o que levou a uma revisão do conceito, entendendo-o não apenas como *status* concedido, mas enquanto “prática” urgente e necessária à emancipação da sociedade. Em todas as abordagens o que se evidencia é a tentativa de pensar a cidadania deslocando o seu eixo, fazendo-a emergir do individual para o coletivo, compreendendo-a como *uma qualidade política conquistada através de prática consciente e fundamentada na construção de uma democracia participativa* (COELHO, 1990: 1-7).

Os movimentos sociais, em suas lutas e reivindicações, revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a urgência na consolidação de uma crescente equidade no exercício e ampliação dos direitos humanos individuais e coletivos.

No caso brasileiro, o povo, ao longo da história, carrega em seu corpo mazelas da escravidão, da exclusão, da miséria... favorecidas pela tradição, cinco vezes centenária, de um Estado patrimonialista com seus vícios de paternalismo e clientelismo na administração da coisa pública, sem nos esquecer dos longos períodos não democráticos. Ainda hoje a sociedade brasileira é marcada por relações sociais extremadamente hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Tal afirmação se concretiza no fato de que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna encontrando-se, pois, excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). É nesse sentido que

se fala de ausência de cidadania, caracterizando a discussão sobre a cidadania no Brasil.

Por isso, novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições entram no palco para redefinir o espaço das práticas cidadãs. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos e condições que lhe possibilitem participar da gestão pública.

Assim, tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como a LDB, por exemplo) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações da realidade. Portanto, discutir a cidadania no Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais, nas diferentes dimensões da existência social e particular, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.

Eleger, pois, a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva.

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória e plural, o que implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. Então é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, partilhando, porém, esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, pode constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação.

A concretização desse projeto passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas não são e não podem ser social e politicamente neutras e, ainda, de que não se trata de educar para o futuro. Na ação da mesma educação, educadores e educandos estabelecem um jogo complexo de relações com o trabalho que fazem (ensinar e aprender), e a natureza dessas relações pode conter (em maior ou menor medida) os princípios de uma vivência democrática.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola, assim como se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, *ad intra* (na forma como se define e estrutura a comunidade escolar); e *ad extra* (nos mecanismos de relacionamento com a comunidade); nas relações interpessoais (entre professor e aluno, entre aluno e aluno...) através do reconhecimento de uns e de outros como cidadãos; e nas relações formais (relação com o conhecimento, o currículo...).

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para "passar de ano", oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria existência. Por outro lado, o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas e metodológicas, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, as opções em relação ao material didático ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer, em maior ou menor medida, o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos.

A grande contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento integral da pessoa e de suas capacidades em ordem a facilitar uma intervenção mais eficaz na realidade para transformá-la.

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais, procurando inscrevê-lo no horizonte ético, pela dimensão que este tem adquirido no mundo da ciência. Porque *nunca foi tão urgente a necessidade de uma ética que se pudesse tornar universal e, ao mesmo tempo, nunca se apresentou tão difícil a sua possibilidade* (cf. APEL, 1992: 114).

Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo mas é também um

assunto que escapa aos debates acadêmicos, invade o cotidiano de cada um, e faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos e dos grupos nas instituições, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com as várias dimensões da vida social.

O caráter social da vida dos seres humanos é um processo, uma construção da qual participa cada indivíduo na relação com os outros. As relações entre as pessoas são mediadas pelas instituições em que elas convivem, pelas classes e categorias a que pertencem e pelos interesses e poderes que nelas circulam. É por essa razão que, mais do que se falar numa natureza humana, como um universal abstrato, vale referir-se à condição humana, forma concreta de existência dos seres humanos na cultura e na história. As vivências particulares cruzam-se na construção coletiva das sociedades e culturas, e umas e outras ganham sua configuração específica em função das condições particulares dos seres humanos e dos ambientes em que vivem.

A cidadania é também uma condição construída historicamente. Abordagens diversas do conceito de cidadania são encontradas em contextos e situações diferentes. Seu sentido mais pleno aponta para a possibilidade de participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto. Ser cidadão é participar de uma sociedade tendo direito a ter direitos. Participar é ser parte e fazer parte; com seu fazer, sua interferência criativa na construção da sociedade, os indivíduos configuram seu ser, sua especificidade, sua marca humana.

É como cidadãos que as pessoas fazem suas escolhas, tomam partido diante das opções apresentadas socialmente.

As pessoas não nascem boas ou más: é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros. E, sem dúvida, a escola também participa dessa missão, mesmo com limitações. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela forma de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos.

Trazendo a ética para o espaço escolar significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e

aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas do conhecimento, uma constante atitude crítica de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam. Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação ética que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia, entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas.

Todas as sociedades buscam desenvolver meios de preservar suas formas de vivência coletiva, criando mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados e de valores aos seus membros mais jovens. Entretanto essa transmissão não se caracteriza pela mera reprodução de valores e conhecimentos. Ela se dá, na verdade, na articulação contraditória de permanência e mudança, manutenção e inovação, dado o caráter histórico da reflexão ética. As diversas instituições sociais são responsáveis por esse processo de formação e sua dimensão moral. A instituição escolar, que tem como tarefa específica a socialização do conhecimento, tem sido alvo de discussões sobre a pertinência ou necessidade de responsabilizar-se também pela formação ética de seus membros. Na história educacional brasileira, essa questão manifestou-se de diferentes maneiras em diferentes épocas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título II, artigo 2º, afirma que *a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Verifica-se, portanto, uma preocupação com a dimensão ética da educação e uma intenção de contemplá-la nas propostas que se apresentam à sociedade. Como instituição especificamente destinada à educação, a escola deve empenhar-se na formação moral de seus alunos, embora não seja a única instituição social que participa dessa formação.

A influência que as instituições e os meios sociais exercem são fortes, mas jamais chegam a assumir o caráter de uma predeterminação, porque a constituição da identidade, a construção da singularidade de cada um, se dá também na história pessoal, na relação com determinados meios sociais e sua configuração obedece a um jogo de interações entre as pressões sociais e desejos,

necessidades e possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito vividas em contextos sociopolíticos, culturais e econômicos diferentes.

O leque de valores, normas, modelos de comportamento que cada pessoa compartilha nos diferentes meios sociais a que está integrada ou exposta, colocam-se em jogo nas relações que estabelece quotidianamente. Pois bem, a percepção de que determinadas atitudes podem ser contraditórias entre si ou em relação a valores ou princípios expressos pelo próprio sujeito, nem sempre é simples e muito menos óbvia. Nesse caso se requer uma elaboração, mais ou menos complexa, implicando o reconhecimento dos limites para a co-existência de determinados valores e a identificação dos conflitos, assim como a incompatibilidade entre eles.

A forma de operar com a diversidade de valores, às vezes conflitantes também é dada culturalmente, ainda que do ponto de vista do sujeito dependa também, e sobretudo, do desenvolvimento biopsicológico. Os preconceitos, as discriminações, o negar-se a dialogar com sistemas de valores diferentes daqueles do seu meio social, o agir de forma violenta com aqueles que possuem valores diferentes, são aprendidos.

A escola, como uma instituição pela qual se espera que passem todos os membros da sociedade, ou pelo menos a imensa maioria, coloca-se na posição de ser mais um meio social na vida desses indivíduos. Ora, a escola enquanto instituição, também veicula valores que podem convergir ou contrastar com os que circulam nos outros meios sociais que os indivíduos frequentam ou a que são expostos (família, classe social, credo religioso, convicções políticas... Deve, portanto, assumir explicitamente o compromisso de educar os seus alunos dentro dos princípios democráticos, do diálogo crítico e da escuta.

Se entendida como apenas mais um meio social que veicula valores na vida das pessoas que por ela passam, a escola encontra seu limite na legitimidade que cada um dos indivíduos e a própria sociedade venham conferir-lhe. Se entendida como espaço de práticas sociais em que os alunos não só entram em contato com valores determinados pela ideologia dominante, mas também aprendem a estabelecer hierarquia entre valores, ampliam sua capacidade de julgamento e a consciência de como realizam escolhas, na mesma proporção da abertura, ampliam-se suas possibilidades de atuação na formação moral, já que se ocupa de uma formação ética, da formação de uma consciência moral reflexiva cada vez

mais autônoma, mais capaz de posicionar-se e atuar em situações de conflito.

Encontramo-nos, pois, diante da tarefa de sistematizar uma nova teoria do valor humano, não só como fator econômico ou de produção (seja ela também intelectual) mas como uma nova síntese ético-cultural.

Não somente apresenta-se indispensável uma nova educação, como também uma novíssima alfabetização de corte ético-cultural que habilitem, capacitem e tornem competentes as novas gerações na criação de novos "códigos" (ou melhor, ainda, princípios éticos) para os relacionamentos humanos, para a organização e exercício do poder e a respectiva participação de todos, para o cultivo e resguardo dos direitos humanos, para a superação de toda e qualquer forma de discriminação, enfim, para a construção de sociedades mais equitativas, mais justas.

Uma educação básica de crianças e jovens para enfrentar, positivamente, os atuais desafios deve superar a forma e os conteúdos da pedagogia limitada às disciplinas presentes nos currículos tradicionais, dado que estas se tornaram inoperantes, e criar estratégias que permitam estabelecer as bases de uma formação contínua que demandará a evolução constante de conhecimentos, de "saberes" e de "fazeres", assim como o exercício constante de novas competências para o trabalho, para o exercício democrático e, também novas atitudes diante da radical transcendência do outro e dos outros enquanto essencialmente diferentes.

Em virtude do que foi dito, é evidente que estamos diante da necessidade de fundamentar novamente nosso discurso sobre o ser humano. É preciso, ainda, que estabeleçamos as bases para esta estratégia muito acima das lógicas frias e calculistas do mercado, do potencial grau de consumo, do modelo industrial em vigência e das hierarquias que são fatores culturais e políticos que têm definido a tentativa de homogeneização a partir do ciclo do capitalismo moderno.

Desencadeada por Marx no século passado ("Sobre la cuestión judía") e, posteriormente, por Marshall (1967), a literatura sobre a questão da cidadania é por demais significativa para que fosse, pelo menos enumerada nos limites e na pretensão de um artigo como este. Nossa pretensão é bem mais modesta: contribuir com os estudos existentes, tentando entrar na discussão, de modo a contemplar outros matizes que configuram a atual concepção de realidade, que se pretende não apenas como realidade desvelada, mas construída em relações inter-

subjetivas. E ainda, justifica-se nosso esforço ao levar em conta que a formação do cidadão é um dos pressupostos básicos da escola, sendo uma evocação permanente nos textos oficiais que tratam sobre a educação.

Muitos autores, no Brasil, se têm preocupado com a relação existente entre escola e cidadania no Brasil. Igualmente chama a atenção o esforço que está sendo realizado atualmente por alguns organismos internacionais, preocupados com o assunto: UNESCO, OEI... e seus programas: *"educação em valores"*, *"educação e cidadania"*. Assim, por exemplo, em estudo recente, onde situa a questão da educação para a cidadania a partir das origens desse conceito e sua relação com os princípios do Estado Moderno, Ferreira (1993) observa que a cada nova concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação. Da mesma formã, GIROUX (1986) demonstra que *...diferentes concepções de racionalidade fundamentam diferentes teorias de educação, por essa razão, a educação para a cidadania reivindica uma atenção especial, uma vez que traz em cena a questão dos valores subjacentes a esta formação.*

A problemática em questão

A pergunta que perpassa toda a LDB é: *Que educação precisa a democracia brasileira para que ambas se tornem verdadeiros e eficientes eixos do desenvolvimento humano?*

Como afirmei acima, sob diversos enfoques vem colocando-se no Brasil a articulação entre educação e cidadania como componente essencial dos objetivos estratégicos da transformação social e econômica necessária para o país.

A educação vem transformando-se, no Brasil, num aspecto chave das agendas das políticas públicas e dos organismos multiculturais. O país vem promovendo a longo destes últimos anos a reforma educativa com a finalidade de tornar seu sistema escolar mais eficiente e eqüitativo para o exercício da cidadania. Pelo menos é isso que aparece nos discursos oficiais e nas propagandas veiculadas através dos meios de comunicação.

Minha opinião é que a articulação entre educação, ética e cidadania é efetivamente um dos assuntos-chave na política pública brasileira e sustentáculo da nova Lei de Diretrizes e Bases e de seu desdobramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso, porque os modelos "produtivistas" não têm se mostrado suficientes

para nortear o debate e as ações, tornando-se necessário colocar o tema num enfoque de desenvolvimento humano baseado no paradigma sistêmico ou da complexidade, onde outros fatores como os culturais e subjetivos tenham um lugar junto aos econômicos e políticos e aos simplesmente produtivos.

Igualmente, faz parte das minhas convicções que os desafios da educação não estão referidos unicamente à sua capacidade de adaptação às demandas da economia senão também à sua condição para animar a transição para um novo paradigma de pensamento e de organização social.

Por essa razão, faz-se necessária a articulação da cidadania com os processos de acesso às novas competências no âmbito da economia (trabalho). Igualmente, torna-se necessário colocar a discussão sobre os meios mais pertinentes para fazê-lo não só desde o ponto de vista técnico, senão também ético. Só dessa forma tornar-se-á possível a inserção exigida pela globalização visando, ao mesmo tempo ao desenvolvimento de toda a população e de todas as dimensões da existência, numa sociedade eqüitativa.

O processo de redemocratização do país, que se traduziu na promulgação de uma nova Constituição, em 1988, tem sido marcado pela busca de novos caminhos para a educação, parte dos quais convergem para o esforço de elaborar uma legislação educacional compatível com os desafios da contemporaneidade.

Esse novo espírito democrático se deixou sentir quando: *A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo do início dos debates, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central "A Educação e a Constituinte". E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a "Carta de Goiânia" contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação... o que se conseguiu quase totalmente. Iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2000:35).*

A Constituição Federal tratou da educação nos artigos 205 – 214 da seção I do capítulo III em seu título VIII: Da Ordem Social, definindo-a como um direito de todos os cidadãos e uma obrigação do Estado.

O espírito da Constituição encontrou sua concretização na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Darcy Ribeiro – sancionada em dezembro de 1996 (lei nº 9394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996), força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação no país. Entretanto o reordenamento dos sistemas educativos, inscrita na nova LDB, poderá, sim, criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional, como parte do processo de “regulação social”.

Com o avançar dos anos 90, as posições no campo educacional, longe de se tornarem mais convergentes, ficaram mais embaralhadas. Elas convergem apenas na identificação da existência da crise dos sistemas e das políticas educacionais. Divergem na análise dos encaminhamentos das soluções e práticas sociais. A riqueza dessa pluralidade foi praticamente ignorada na nova LDB devido à forte disputa de interesses particulares e de cores político-partidárias.

O compromisso com a construção da cidadania pede, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e à afirmação do princípio da participação política.

O Brasil da década de 80 e, particularmente da década de 90, testemunhou mudanças vertiginosas e profundas no que se refere à estruturação da vida social e ao planejamento e organização do cotidiano das pessoas. Lenta, porém, firmemente, o país foi encontrando o caminho da democracia, da participação e da solidariedade social, até consolidar-se hoje num processo social de amadurecimento.

As instituições enquanto tecido social, inclusive as mais tradicionais, (família, igreja...) viram-se também obrigadas, pelo menos em parte, a adaptar-se à nova realidade, e hoje não são mais as mesmas de algumas décadas atrás. Entretanto não podemos negar, e isso é um fato facilmente constatável, que essas transformações deixaram marcas indeléveis no ser e no funcionamento dessas instituições que antes pareciam incólumes. Ao mesmo tempo, todos sabemos a importância que as instituições têm na elaboração, consolidação e manutenção dos princípios éticos que norteiam a estrada percorrida pelos grupos e pelas sociedades.

Ora, pode-se constatar, simultaneamente, a idéia bastante disseminada de inadequação ou descompasso de algumas destas instituições, até ao ponto de serem

consideradas como extemporâneas e retardadoras dos inevitáveis progressos sociais. Essa problemática parece indicar-nos um paradoxo: de um lado, as rápidas transformações sociohistóricas dos últimos anos, inegavelmente, propiciaram à sociedade brasileira uma vivência civil mais democrática, mas pluralista, ao mesmo tempo, elas são tomadas, não poucas vezes, como motivo de instabilidade, de acirramento na afirmação dos subjetivismos e relativismos.

Nossa sociedade, cada vez mais complexa, coloca-nos diante da necessidade de escolher e, escolhendo, colocamos em jogo o sagrado direito de nossa liberdade. Diante de situações dilemáticas somos “obrigados” a optar, a decidir. Toda negativa ou vacilação nesse sentido é vista como uma falta de personalidade, de compromisso. Quem não manifesta suas convicções é imediatamente rejeitado. Ora, o grande problema é, ao mesmo tempo, a questão mais grave é se de fato essa mesma sociedade está preparando seus membros para o exercício da autonomia, para o amadurecimento da consciência e para o reto uso da liberdade de todos e de cada um de seus membros. O que se observa mais freqüentemente é a aceitação passiva das imensas maiorias diante de situações que a própria sociedade e a mídia se encarregam de apresentar como as mais adequadas.

Se, como cidadãos (ou mesmo usuários), sentimos constantemente a necessidade de avaliar certas práticas sociais, não se pode dizer que o mesmo venha ocorrendo explicitamente e com a mesma freqüência quando colocamos a educação escolar em pauta. Raras são as vezes em que a discussão ética é colocada de modo explícito no campo pedagógico, principalmente entre os envolvidos na ação educacional, e a lacuna bibliográfica sobre o tema é uma evidência mais que suficiente do estado incipiente das discussões na área.

Entretanto é preciso reconhecer que, apesar dessa espécie de auto-isenção, alguns esforços concretos vêm sendo formalizados com o intuito de inaugurar uma base de discussão sobre a questão ética na educação escolar. Estamos nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁶ e, particularmente, aos “temas transversais” neles inseridos.

²⁶ BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: SEE 1997. p.146

Visando à formulação de um conjunto de diretrizes pedagógicas gerais e específicas capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos em escala nacional, os PCN são, sem sombra de dúvida, uma iniciativa digna de interesse. No volume 8, dedicado à apresentação dos temas transversais e especificamente à ética, podemos ler o que segue:

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética ... Parte-se do pressuposto que é preciso posuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade.²⁷

Dentro desse espírito, quatro eixos de conteúdos relativos ao tema foram selecionados, todos eles atrelados ao princípio básico da dignidade do ser humano, a saber, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade:

Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma "vida boa". Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.²⁸

Também, um dado importante refere-se ao fato de que não basta ensinar conceitos e valores que busquem uma consolidação da democracia, é preciso que eles sejam "vivificados" no convívio intra-escolar, entre os membros da comunidade escolar, especialmente entre professores e alunos. É esse, no nosso entender, o grande diferencial, ou ponto de partida, para uma discussão abrangente sobre a ética no terreno escolar – e neste sentido, os PCNs ainda deixam a desejar.

Não seria ousado afirmar que o elemento ético de uma determinada prática social se dá a conhecer tam-

bém, pelo menos em parte, por meio das expectativas e da avaliação que a clientela e o público mais geral (a comunidade e as famílias, por exemplo) fazem da ação e do compromisso dos agentes/profissionais. Estamos sendo avaliados, mesmo que informalmente, o tempo todo, e a imagem social da escola e do professor é um bom exemplo do vigor de tal processo.

Não é preciso reiterar que um nível significativo de descrédito ronda a imagem que se cultiva de nós, tanto quanto uma considerável desesperança que nós próprios acalentamos sobre nosso trabalho. Em geral, vemos essa profissão como algo "difícil", "penoso", um campo de trabalho povoado por obstáculos, que vão desde aqueles ligados ao reconhecimento financeiro até aqueles de ordem metodológica, processual. Para alguns mais insatisfeitos, chega-se à imagem da docência como "fardo" ou até como "sina".

É bom lembrar que essa imagem não parece ser tão arbitrária, ou mesmo maquiavelmente "tramada", como alguns gostam de pensar. Temos contra nós uma evidência fatural: grande parte do contingente de crianças que ingressam nas escolas não consegue "atravessar" impunemente o ensino fundamental, sedimentando a célebre "pirâmide" educacional brasileira. Isto é, a repetência renitente, a evasão e a baixíssima qualidade do ensino brasileiro findaram por constituir aquilo que alguns teóricos, com propriedade, denominaram "cultura do fracasso escolar". As estatísticas mais recentes confirmam estas afirmações. Se bem o Brasil tem melhorado, até o ponto de quase conseguir a universalização do ensino fundamental, a mesma coisa não pode ser dita em relação à qualidade do mesmo.

Nesse aspecto, o trabalho escolar atual seria responsável por uma contra-produção. Em vez de produzirmos alunos/cidadãos, estaríamos, de fato, produzindo futuros excluídos em larga escala.

O que estaria acontecendo com essa instituição secular a ponto de, na prática, invertermos seus preceitos formais? Por que a existência extensiva de uma escola que, além de não produzir os frutos esperados, expurga sua clientela? Mais ainda, por que a persistência de uma escola que não consegue se democratizar plenamente, tanto do ponto de vista do acesso/permanência da clientela quanto do ponto de vista da qualidade dos serviços prestados? Por que fracasso em todo canto, tanto dos excluídos quanto dos incluídos? Com essas e outras eventuais questões, estamos perguntando pela dimensão ética das práticas educativas.

³ Id. *ibid.*, p. 69

⁴ Id. *ibid.*, p. 80

Interpelações ao âmbito ético das práticas escolares

Quando somos empurrados, unicamente, por uma perspectiva politizante, acostumamo-nos a atribuir a suposta causa dos desencontros escolares a diferentes instâncias: o Estado, o governo, os órgãos governamentais, os setores burocrático-administrativos, o aparelho técnico-administrativo da escola, etc. Mas não é só. Frequentemente atribuímos a suposta "culpa" de nossas dificuldades profissionais às condições conjunturais da clientela. Aí então surgem: a sociedade, as transformações históricas, a bagagem cultural da clientela, a (des)estruturação das famílias, as carências de diferentes ordens... etc.

É aí, então, que a figura do "aluno-problema" tem despontado, principalmente a partir da década de 80. E como essa figura é apresentada? Em geral, é aquele que não apresenta as "condições mínimas" para o aproveitamento pedagógico ideal, ou seja, aquele que porta algum déficit, ou mesmo um superávit, em relação ao padrão pedagógico clássico ou ao perfil de desenvolvimento psicológico esperado, por exemplo, alunos limítrofes x alunos superdotados, imaturos x precoces, apáticos x hiperativos. Nesse particular, o baixo rendimento e a indisciplina dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea e os dois principais entraves ao trabalho docente na atualidade.

O que fazer? Talvez uma reflexão crítica em torno dos argumentos que suportam esse tipo de raciocínio, de certa forma superficial, possa nos auxiliar grandemente. O primeiro passo para reverter esse estado de coisas exige que repensemos nossos posicionamentos, que revejamos algumas supostas evidências sobre a clientela escolar que, no final das contas, apenas justificam o fracasso escolar, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos do nosso trabalho cotidiano.

Não há necessariamente pré-requisitos morais e/ou cognitivos e, muito menos, econômicos e/ou culturais, para que se atinja o aproveitamento escolar desejado. A não ser em casos extremos, a ação escolar prescinde de qualquer tipo de "a priori" psicológico e/ou cultural, assim como de competências especiais para além daquelas que uma criança, um jovem em idade escolar apresentam. É bom lembrar que não há clientela ideal (a não ser nas expectativas dos agentes, como oposição à clientela concreta) e que a resposta bem-sucedida ou fracassada da clientela não é algo de véspera, mas um produto da intervenção escolar, ou seja, das relações aí forjadas.

Decorre desse ponto de vista que o baixo rendimento e a indisciplina dos alunos devem ser compreendidos como efeitos sintomáticos das práticas escolares, nunca como suas causas.

Alguns encaminhamentos éticos para a prática escolar

Apontamos até aqui as "limitações" éticas no interior das práticas escolares; cabe-nos agora a tentativa de apontar alguns elementos que precisam ser levados em consideração a qualquer custo na intervenção pedagógica.

O primeiro remete às questões que envolvem a avaliação da aprendizagem, tão presentes nas preocupações dos educadores. Não é raro que encontremos afirmações do tipo "é preciso avaliar constantemente", ou então, "se não houver reprovação, não há ensino de verdade", ou mais drasticamente ainda, "professor bom é aquele que reprova". Note-se que, a partir de enunciados como estes, acabamos tomando a avaliação (e não a ética) como reguladora da ação pedagógica. Se a avaliação se naturaliza como a estratégia dominante ou exclusiva da intervenção pedagógica, corremos o risco de também naturalizar o fracasso como o objeto inevitável da ação escolar. Porém o extremo oposto, que constitui a "norma" nos dias de hoje, não parece ajudar-nos e muito menos pode apresentar-se como solução à problemática indicada. Enquanto não seja a pessoa o fim último do processo educacional e os elementos avaliativos, curriculares, econômicos, políticos, disciplinares, meios ou caminhos que conduzam mais ou menos apropriadamente ao encontro interpessoal, não teremos feito grande coisa.

Outro preceito que conviria ser lembrado é aquele referente aos modos de relação que estabelecemos em sala de aula. Uma prática abominável, mas muito em voga, nas escolas brasileiras é a de "mandar o aluno para fora da sala" ou encaminhá-lo para outras instâncias sempre que uma atitude dissonante se faz presente (sistemas disciplinares coercitivos ou punições). Diante desse tipo de atitudes torna-se necessária a busca do diálogo. Dessa forma, uma conduta não excludente implica o confronto das divergências, a negociação, os ajustes das demandas, a procura de um consenso salutar.

Assim, um posicionamento ético efetivo por parte do profissional da educação pressupõe necessariamente um caráter inclusivo e, de certo modo, incondicional –

porque "para todos". Desse modo, a premissa da inclusão passa a ser a regra "número um" do educador cioso de seus deveres tanto profissionais quanto sociais. Longe de configurar um ato de benevolência, a relação que se deve ou se pode estabelecer é de parceria, tendo em mente, contudo, uma disparidade estrutural que condiciona a relação professor-aluno.

Há uma assimetria de base entre os lugares docente e discente, a qual deve ser preservada a todo custo, posto que a partir dela se pode exercitar a autoridade do professor. É importante que as "regras do jogo" estejam razoavelmente claras para ambas as partes e que se limitem ao campo do conhecimento em pauta, mesmo que as cláusulas contratuais tenham de ser relembradas ou transformadas intermitentemente.

Isso não significa, porém, que as regras tenham de ser sempre idênticas, partilhadas por todos os professores indiscriminadamente, uma vez que o campo ético dispensa configurações apriorísticas, apontando sempre uma processualidade pontual. Mas as particularidades e exigências funcionais de cada um devem ser explicitadas.

Portanto há que se ter, como educador, uma certa permeabilidade à mudança e à invenção de novas estratégias. Dessa forma, a sala de aula passa a se confundir cada vez mais com um laboratório pedagógico. O que deu certo com uma turma provavelmente não persistirá com outra – o que nos torna, de certo modo, privilegiados, visto que nos recoloca na salutar posição de permanentes aprendizes.

À maneira de conclusão

Em primeiro lugar, torna-se fundamental a busca de um consenso acerca das finalidades da educação. Devemos dar prioridade a uma educação visando às novas exigências do trabalho? Ainda é pertinente que o sistema educativo assuma a formação de cidadãos críticos e participantes? Devemos enfatizar a massificação plena da educação escolar ou devemos trabalhar com elites?

Em segundo lugar, devemos colocar as questões sobre a eficácia social, os conteúdos e a qualidade da educação. O que se deve ensinar e como garantirmos a qualidade deste ensino e dos aprendizados obtidos? Como avaliarmos e medirmos o rendimento do sistema ao nível de sua gestão e de sua relação com o processo de ensino-aprendizagem? É a descentralização (ou municipalização) um bom veículo para democratizar o sistema e melhorar a gestão e a qualidade da educação?

Em terceiro lugar, assinalemos os problemas relacionados com a profissão e as atividades docentes que se podem reduzir a: degradação de seu estatuto social; questionamento de suas competências, de seus conhecimentos e de suas capacidades para assumir novas tecnologias e metodologias de pesquisa e gestão pedagógica; novos modelos para o recrutamento e a formação dos docentes; sistemas mais eficientes para enfrentar o problema dos salários dos professores e sua relação com a rentabilidade de seu trabalho.

Em quarto lugar, devemos sublinhar os assuntos de financiamento, condução, administração, descentralização e gestão de todo o sistema educativo, o que nos situa diante de problemas tão sérios como a complexidade do sistema, suas paralisias e sua capacidade para originar conseqüências nocivas (passividade, rotina, discriminações).

As transformações requeridas pela educação são bem improváveis, se não se adota um enfoque sistêmico ou de complexidade. O sistema educativo é extremamente complexo e, para efeitos de definição de estratégias de mudança (econômica, política, social...), suas fronteiras tornam-se muito imprecisas.

A educação é ainda um sistema complexo pela natureza de seu objetivo (a transformação de seres humanos), pela multiplicidade de seus objetivos específicos, pelas expectativas que os sujeitos têm em torno dele, pelo seu tamanho, pela quantidade de regras formais que possui, pela multiplicidade de suas práticas informais, pelos conflitos e tensões que vive, pelo horizonte aparentemente longínquo sobre o qual se estendem seus efeitos, porque é um sistema burocrático e hierárquico.

A complexidade ainda se origina das numerosas articulações que dele se esperam com seu mundo exterior: o mercado de trabalho, os meios de comunicação, as famílias, a comunidade científica, a instituição política, os atores sociais envolvidos no ensino, etc..

Todos esses antecedentes da complexidade têm levado muitos analistas e gestores de importantes reformas educacionais a assinalar que no campo da educação a forma de enfrentar as mudanças é tão importante quanto o conteúdo da própria mudança.

Para finalizar, não poderemos estabelecer programas políticos e culturais viáveis para permitir a construção de cidadanias participativas em nosso país se não levamos em consideração esses processos que vão assinalando o sentido das transformações educacionais, identificando aquelas situações mais decisivas para nosso país, por exemplo, as discriminações e exclusões sociais de

diversa origem (por conta de razões de marginalidade econômica, de descaso político, de gênero, de etnia, de regionalidade), a insegurança psíquica e moral que provoca tais rejeições, o trabalho não valorizado, as diferentes formas de violência urbana, o tráfico, as censuras intelectuais, artísticas e políticas, a incapacidade moral do Estado para modernizar-se democraticamente, a falta de lideranças políticas eticamente corretas, a demagogia, o autoritarismo e a própria corrupção.

No Brasil, precisamos de uma educação que venha abrir as instituições (no sentido de comprometê-las solidariamente, que fortaleça a sociedade civil, que dê poder às pessoas no exercício da sua cidadania hoje enfraquecida porque alicerçada em conceitos restritos e pouco estimulantes.

Voltamos assim ao assunto inicial: o do lugar do sujeito social (educação) em nossa reflexão, dado que não é possível imaginar uma democracia participativa sem uma cidadania crítica e competente, capaz de ser e de se comportar como sujeito, com capacidade de juízo e pensamento crítico que o faça capaz de transcender a lógica básica de seus interesses individuais e os problemas da comunidade e da sociedade mais ampla, com senso social crítico e autônomo.

Referências bibliográficas

- APEL, Karl-Otto. *Transformación de la Filosofía*. Madrid: Taurus, 1989.
- _____. *Ética do Discurso como ética da responsabilidade política na situação atual do mundo*. USP, *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.18, n.1, p.113-121, janjun.1992.
- _____. *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BARBALET, J. M. *A Cidadania*. Trad. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989. (Coleção Ciências Sociais, n.11).
- BUFFA, Esther, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papyrus, 1991.
- CEDES/ANPED/ANDE. *Sociedade Civil e Educação*. Papyrus, 1992. (Coleção CBE).
- CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*
- COELHO, Lígia Manha C. da Costa. *Cidadania/emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/100, jan./mar., 1990.
- COHN, Gabriel. *A teoria da ação em Habermas*. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. de. *Teorias da Ação em debate*. São Paulo: Cortez, 1993.
- DEMO, Pedro. *Cidadania & Emancipação*. In: COELHO, L. M. C. da Costa. *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/100, jan./mar., 1990. p.53-72.
- _____. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. 10ª ed. Papyrus edit. Campinas, 2000, p.111
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henri. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Pressupostos ético-políticos da questão da democratização da comunicação*. In: PEREIRA, C. A., FAUSTO NETO, A. (orgs.). *Comunicação e cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993. p.47-94.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Tomos I e II. Madrid: Taurus, 1988.
- _____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990a.
- _____. *Pensamento Pós-Metafísico*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário/90, Ed. Tempo Brasileiro, 1990b.
- LESOURNE, Jacques. *Educación y Sociedad: los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas*. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.

MAFFESOLI, Michel. *A Ética Pós-Moderna*. In: USP, Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.17, n.1/2, jan./dez. 1991.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl "Sobre la cuestión judía" In: *La sagrada familia*. México, ed. Grijalbo, 1959. P. 35-38. Trad. Por Maria Elisa Mascarenhas.

MORIN, Edgard. *Tierra-Patria*. Barcelona : Kairos, 1993.

NUNES, Clarice (org.). *Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão*. Salvador, OEA/ UFBA/EGBA, 1989.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

ROBIN, Jacques. *Changer D'Ere*. Paris : Seuil, 1988.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Ética iluminista e Ética discursiva*. In: *Jürgen Habermas: 60 anos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SAVIANI, Dermeval, *A nova lei da educação – ldb trajetória, limites e perspectivas*, ed. Autores Associados, 6ª edic. Campinas, 242p.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires : FCE, 1994.

SIEBENEICHLER, Flávio B. *Sobre a possibilidade de uma ética universal*. Reflexão. Campinas, n.7(24), set./dez., 1982.