

Coincidentemente ou não, entendo que a ordem das três palavras que dão título a este texto, com a educação ao centro, resulta adequada. Por certo, a educação não gera a ética e também não institui a cidadania. Entretanto, a educação, como assinalou Mauriac se referindo à palavra francesa “instituteur”, que significa professor, mestre, educador, “institui a humanidade no homem”. Essa afirmação corresponde à definição que dei para a educação no livro “Pedagogia histórico-crítica”, quando a conceituei como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2000 – a, -.17).

Ora, se a educação institui o homem que é a referencia tanto para a ética como para a cidadania, então a educação resulta o conceito central na trilogia indicada.

Mas, na verdade, a propriedade da localização da educação no centro da trilogia pode ser sustentada por uma outra forma de definir a educação por mim formulada no livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2000 – b), isto é, a educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. E fará, ainda, a mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo mas, impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã.

Todavia, para tornar claro o significado dos enunciados acima apresentados, convém explicitar as relações entre o homem e a educação de modo a se esclarecer as condições a partir das quais a existência humana põe os conceitos de ética, educação e cidadania como suas expressões fundamentais. E essa tarefa me dá a grata oportunidade de retomar trabalhos anteriores como o meu primeiro livro, “Educação Brasileira: estrutura e sistema” (SAVIANI, 200-c), cuja primeira edição data de 1973, e o texto “Valores e objetivos na educação”, escrito em 1971 e incluído, em 1980, no livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2000-d, pp. 35-40). Aliás, já havia tido uma oportunidade semelhante em 1997 ao preferir a conferência de abertura das Jornadas Nacionales: El papel de las instituciones escolares en la actualidad: entre la transformación y la utopía realizadas em Tandil, Argentina (SAVIANI, 1997).

1. O homem e os valores

Observando o fenômeno humano notamos, de imediato, que ele se nos apresenta como um corpo que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Assim, o primeiro elemento que se impõe à nossa observação é o fato de que o homem é um corpo. Como tal, ele vive num meio material que condiciona e determina todas as suas manifestações. Este caráter de dependência do homem se verifica inicialmente em relação à natureza, entendida esta como tudo aquilo que existe independentemente da ação do homem. Sabemos como o homem depende do meio, isto é, do espaço físico: da vegetação, da fauna, do solo, e do subsolo, do clima, etc.; mas não é somente o meio natural que condiciona o homem. Também o ambiente cultural se lhe impõe de modo inevitável. Já ao nascer, além de uma

localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos histórico precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma linguagem já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. O homem é, pois, um ser situado. Situação é, com efeito, o termo que sintetiza tudo o que foi dito. E esta é uma condição necessária de possibilidade da existência humana. Poder-se-ia, inclusive, recuperar aqui a noção de “a priori”, porém não no sentido kantiano do “a priori” lógico, enquanto condição de possibilidade do conhecimento. Aqui se trata do “a priori” no sentido fenomenológico, isto é, o “a priori” existencial, enquanto condição de possibilidade da existência humana. Em suma, o homem se define como um ser situado, o que significa dizer que a existência humana é impossível fora de uma situação determinada da qual o homem extrai os elementos necessários à sua sobrevivência. Por isso ele é levado a valorizar os elementos da situação: a água, a terra, a flora, a fauna, no domínio da natureza, assim como as instituições, as ciências, as técnicas, etc., no domínio da cultura. Portanto, antes mesmo de se dar conta disso, o homem está exercendo a atitude axiológica diante de tudo que o cerca. Na verdade, valorizar é não ser indiferente.

De fato, a melhor definição de valor é exatamente esta: valor é uma relação de não-indiferença entre o homem e os elementos com que ele se defronta. Eis porque o valor pode ser positivo ou negativo. Na relação de não-indiferença temos a atitude de valoração. Assim, uma situação compreende uma multiplicidade de elementos que, em si mesmos, não valem nem deixam de valer, simplesmente são, estão aí. Mas quando se relacionam com o homem, passam a ter significado, passam a valer e isto nos permite entender o valor como uma relação de não-indiferença. Podemos, pois, afirmar que o homem é o lugar único da valorização. Alias, conforme declarou Nietzsche em “O viajante e sua sombra”, a palavra **homem** significa aquele que avalia: ele quis denominar-se pelo seu maior descobrimento. Ora, nós não somos indiferentes tanto em relação àqueles elementos que favorecem a nossa existência e, por isso, os buscamos (sentido positivo do valor), quanto em relação àqueles que nos prejudicam e, por isso, os buscamos (sentido positivo do valor), quanto em relação àqueles que nos prejudicam e, por isso os rejeitamos (sentido negativo). Constatamos, pois, em primeira instância, que a situação abra ao homem um campo imenso de valores: é o domínio do prático-utilitário. O homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas e este fato o leva à valoração e aos valores.

Mas, se o homem não permanece indiferente frente às coisas, isto significa que ele não é um ser passivo, totalmente condicionado pela situação. Ele reage à situação e intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. Assim, a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. Portanto, se o homem nasce num contexto determinado, ele não é condicionado unilateralmente por este meio mas reage a ele, atua sobre ele e o transforma. A cultura tem, portanto, esta peculiaridade. Enquanto produto da ação humana ela resulta da transformação que o homem opera sobre o meio. Nessa condição, porém, ela se torna um elemento da própria situação (a situação transformada) que, perante os novos sujeitos humanos que nela se inserem, irá se configurar como um elemento condicionante que a eles se impõe. De qualquer modo, o fato da cultura põe em evidência que o homem é capaz de superar os condicionamentos da situação. Ele não é totalmente determinado; é, ao contrário, um ser autônomo e livre.

Ao primeiro aspecto, a situação, se contrapõe, portanto, um segundo aspecto, a liberdade que implica a capacidade de adesão ou de opção, de aceitar ou rejeitar, de assumir pessoalmente determinadas posições, de engajar-se na ação, assumindo a responsabilidade pelas suas conseqüências. Este aspecto pessoal é, pois, o aspecto da liberdade, da responsabilidade, do engajamento. E abre-se aqui um novo campo amplo para a valoração e os valores. Sendo a liberdade pessoal e intransferível, se impõe o respeito à pessoa humana. Como eu sou um sujeito capaz de tomar decisões, de avaliar, de fazer opções, comprometer-me por elas, assim também aquele que vive a meu lado, perto ou longe, é também um sujeito e jamais um objeto.

Como a liberdade é sempre situada, este segundo campo se conjuga com o primeiro. Trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes frente a uma situação também concreta. Daí exercer o homem um domínio sobre as coisas, subordinando-as a seus desígnios. Mas, o reconhecimento do valor do homem como pessoa, como liberdade, significa que a relação vertical de dominação no trato com as coisas jamais poderá ser estendida em sentido horizontal, ou seja, nas relações de homem a homem. O domínio do prático-utilitário tem seus limites no domínio humano, do mesmo modo que este tem seus limites naquele. Com efeito, se no âmbito humano as pessoas não podem ser tratadas como objetos, por outro lado, o domínio humano tem seu limite no domínio prático-utilitário porque os homens só podem se relacionar entre si a partir das condições que estão dadas em seu próprio meio. Portanto, dialeticamente, o domínio prático-utilitário se amplia com a ampliação da liberdade humana do mesmo modo que o domínio humano se amplia a partir da ampliação das possibilidades da situação.

Considerando, porém, o caráter pessoal e intransferível da liberdade humana como se poderá viabilizar a relação horizontal de homem a homem? Uma vez que o aspecto pessoal da liberdade humana enfatiza a autonomia individual, como sujeitos autônomos podem entrar em relação entre si? Para que o sujeito se relacione com outros ele necessita superar suas próprias perspectivas. Se eu estivesse em meu eu, não podendo transcender minha ipseidade, minha própria personalidade, eu cairia no solipsismo. O fato de não ser indiferente à pessoa dos outros, o fato de reconhecer o valor do outro, sua liberdade, indica que o homem é capaz de transcender sua situação e também suas opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para comunicar-se com ele, para atuar em comum com ele, para ver as coisas objetivamente.

Chegamos, assim, a um terceiro aspecto que caracteriza a estrutura do homem. Enquanto que o primeiro aspecto, o da situação, evidencia os condicionamentos aos quais o homem está submetido e o segundo, o aspecto da liberdade, o aspecto pessoal, evidencia a autonomia dos sujeitos, o terceiro aspecto implica a transcendência, a possibilidade de encontrar um ponto de vista que ultrapassa nossos próprios limites. Este é, pois, o aspecto intelectual, da reflexão, da consciência. Através da consciência podemos ultrapassar os limites situacionais e pessoais. E aqui se abre outro vasto campo para a valoração e os valores: ver as coisas objetivamente significa aceitar o valor da verdade. E isto transcende as pessoas como tais, tornando-se fonte de comunicação e entendimento entre os homens. Não seria possível a comunicação e o entendimento se não fôssemos capazes de transcender nossos pontos de vista pessoais e, portanto, nossa perspectiva subjetiva e nos colocar uma perspectiva de objetividade. Assim, se a relação vertical do homem para com as coisas é uma relação de dominação, a relação horizontal do homem com os outros homens será uma relação de colaboração. E nessa colaboração dos homens atuando sobre a situação e comunicando-se entre si, descobre-se que o domínio do prático-utilitário não satisfaz: “o homem é aquele animal para o qual o supérfluo é necessário”, diz Ortega Y Gasset. E um outro campo se abre ao homem para a valoração e os valores: são formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo final senão o de relacionar-se com elas.

A partir do procedimento acima adotado que configura, por assim dizer, a descrição fenomenológica, foi possível identificar os principais elementos que caracterizam a estrutura do homem. Estamos, pois, em condições mais favoráveis para fornecer uma resposta à pergunta: o que é o homem?

Numa síntese bastante apertada poderíamos dizer que determinado animal se define como homem exatamente quando se destaca da natureza já que, para existir enquanto homem, ele necessita produzir a sua própria existência, o que ele faz agindo sobre a natureza e transformando-a. Logo, o homem é um ser natural que se destaca da natureza e entra em contradição com ela necessitando negá-la, enquanto natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos demais animais. Com efeito, se os animais, de modo geral, tem a sua existência garantida pela natureza bastando-lhes, portanto, adaptar-se a ela, o que se passa com o homem é exatamente o oposto. Por isso o homem tem que fazer o contrário do que fazem os animais.

Assim, enquanto os animais se adaptam à natureza, o homem tem que adaptar a natureza a si, isto é, ele tem que agir sobre a natureza e transformá-la adequando-a às suas necessidades porque sem isso ele perece. Ora, o ato de produzir a própria existência agindo sobre a natureza e transformando-a, é o que nós conhecemos pelo nome de trabalho o qual implica na criação da cultura que outra coisa não é senão a produção da realidade humana no tempo.

O ato de destacar-se da natureza pode ser interpretado, do ponto de vista antropológico, como o momento em que o hominídeo assume a posição ereta. Apoiando-se sobre os pés, as mãos são liberadas para agir, para manipular a natureza que passa a ser vista como objeto (do latim “ob-jectus”, lançado diante), como algo disposto diante de si e que pode ser usado como instrumento, como meio para satisfazer suas necessidades. Com a liberação das mãos e o conseqüente ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (ob-jecti), o homem define-se como projeto (pro-jectus, lançado adiante). De fato, como assinalou Marx naquela famosa passagem de “O Capital”, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transforma-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existe antes idealmente na imaginação do trabalhador. Essa antecipação mental configura o projeto. Alias, o próprio Marx continua afirmando que o trabalhador não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto (grifo meu) que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1968, p.202). ora, a emergência da consciência traduzida nessa capacidade de projetar, põe em evidência a questão da temporalidade que implica a diferença entre o antes e o depois, vale dizer, a relação entre passado, presente e futuro, isto é, a história. Assim, a existência humana, embora originária da natureza, resulta de uma ação que a nega manifestando-se como projeto dos próprios homens e, enquanto tal, configura-se como um fenômeno cultural que se desenvolve no tempo. Portanto, a existência humana se manifesta como temporalidade, isto é, como história. Segue-se, pois, que o homem é um ser essencialmente histórico, cuja estrutura se expressa na unidade dialética de três elementos que se negam e se afirmam reciprocamente: situação, liberdade e consciência.

2. A educação e os valores

O homem de que falamos acima, isto é, a humanidade tal como se constitui em seus primórdios corresponde, mais propriamente, à espécie humana e não exatamente ao indivíduo humano. Com efeito, o homem não surgiu como um indivíduo isolado. Na verdade, o indivíduo é uma produção histórica posterior: o homem é originariamente um ser gregário. Portanto, sua relação com a natureza é medida pelas relações entre os próprios homens enquanto um coletivo que age sobre a natureza para produzir sua própria existência. É nesse processo, isto é, na ação, na produção da vida que os homens aprendem a produzir-se a si mesmos, isto é, a se tornarem homens. Identificamos, portanto, aí, no interior desse processo, a origem da educação. Segue-se, pois, que as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem: desde que existe homem, existe educação. Isto pelo simples fato de que, não tendo sua existência garantida pela natureza, o homem precisa aprender a produzi-la. E ele aprende a produzir, produzindo, ou seja, agindo sobre a natureza e transformando-a. Eis como ele se educa, isto é, se forma como homem. É por esse caminho que a educação institui a humanidade no homem. E dado que essa é uma condição tanto da espécie como dos indivíduos que a integram, tal processo educativo necessita se desenvolver indefinidamente, seja de modo geral, seja especificamente como exigência para se formar as novas gerações.

Em suma, podemos considerar que, sendo a educação a formação do homem, entendida em seu conceito amplo, ela não é outra coisa senão o próprio processo de produção da realidade humana em seu conjunto. De outro lado, considerando-se que a natureza humana não é dada ao homem mas é por

ele produzida sobre a base da natureza biofísica, a educação, em termos estritos, isto é, a educação enquanto atividade intencional, consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isto significa, como assinala no livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir seu objetivo. De maneira mais simples, podemos, então, considerar a educação como a promoção do homem.

Mas o que significa promover o homem? Considerando-se a estrutura do homem em seus aspectos característicos, cabe responder que promover o homem significa torna-lo capaz de conhecer cada vez melhor os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada, o que nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência, seriam igualmente fatais para o homem. Valores e valoração estão intimamente relacionados: sem valores a valoração seria destituída de sentido; sem a valoração, os valores não existiriam. Desvincular os valores da valoração equivaleria a transforma-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida “a priori”. O caráter concreto da experiência axiológica nos permite substituir o conceito de hierarquia, tradicionalmente ligado a uma concepção rígida estática, pelo conceito de prioridade, mais dinâmico e flexível. Exemplificando:

Em sua obra *O formalismo na ética e a ética material dos valores*, Max Scheler apresenta uma classificação dos valores dispondo-os numa hierarquia na seguinte ordem ascendente: a) valores úteis ou econômicos; b) valores vitais ou afetivos; c) valores lógicos ou intelectuais; d) valores estéticos; e) valores éticos ou morais; f) valores religiosos (SCHELER, 1941-1942). De acordo com uma hierarquia como essa proposta por Scheler, os valores intelectuais seriam, por si mesmos, superiores aos valores econômicos. Assim, se vou educar, seja num bairro de elite, seja numa favela, sempre irei dar mais ênfase aos valores intelectuais do que aos econômicos. No entanto, a nossa experiência da valoração nos mostra que na favela os valores econômicos tornam-se prioritários, dadas as necessidades de sobrevivência, ao passo que num bairro de elite assumem prioridade os valores morais, dada a necessidade de se enfatizar a responsabilidade perante a sociedade como um todo, a importância da pessoa humana e o direito de todos de participar igualmente dos progressos da humanidade.

Ao indicar aquilo que deve ser, os valores nos colocam diante do problema dos objetivos. Com efeito, um objetivo é exatamente aquilo que ainda não foi alcançado. A partir da valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto.

Os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem, como lembra o nome, a objetivação da valoração e dos valores. Poderíamos, pois dizer que se a valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é. E como a definição de objetivos educacionais depende das prioridades dadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo, compreende-se que tal definição pressupõe uma análise da situação em questão.

3. Ética e educação

Correntemente as palavras “ética” e “moral” são usadas como sinônimos, significando os princípios e normas da boa conduta ou a própria conduta quando guiada por regras que conduzem a praticar o bem e evitar o mal. Em sentido técnico, porém, a “ética” se refere aos princípios e normas enquanto tais e, mais especificamente, à ciência ou à parte da filosofia que estuda esses princípios e normas buscando distinguir entre o bem e o mal; enquanto que a “moral” corresponde à retidão dos costumes que conduzem as ações consideradas corretas e meritórias no seio de uma determinada comunidade que compartilha um mesmo sistema de valores. Como assinala Sánchez Vázquez, as questões éticas se caracterizam pela sua generalidade distinguindo-se da moral da vida cotidiana que é o campo dos problemas dos juízos que enfrentamos em situações concretas. daí a definição que propõe: *A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade* (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1970, P.12). Nessa condição, o objeto da ética são os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto (IBIDEM, p.14). Dessa maneira, a ética e a moral, seja pelo étimo grego (ethos), seja pelo latino (mos), estão ligadas a um modo de ser, caráter, costumes, hábitos são inatos mas adquiridos ou conquistados pelos homens na medida em que, no processo de produção de sua existência, eles travam relações entre si as quais os afetam reciprocamente. Os valores éticos ou morais se constituem, em suma, num processo de caráter educativo. A educação emerge, pois, como uma mediação através da qual os indivíduos tomam consciência da moralidade de suas ações elevando-a ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais.

A ética pertence, portanto, ao segundo campo dos valores ao qual me referi anteriormente, a saber, o domínio pessoal onde se coloca a questão das relações entre os homens as quais, como foi assinalado, não podem ser do tipo vertical ou de dominação, mas horizontal ou de colaboração. Ora, o aspecto pessoal da estrutura do homem põe em evidencia que o homem é capaz de dominar a situação, de se afastar ou intervir, de decidir, escolher, arriscar, mas também de assumir as suas escolhas, engajar-se por elas, responsabilizar-se. Vê-se, assim, que o referido aspecto pessoal articula, de forma indissociável, os momentos da liberdade e da responsabilidade, os quais devem ser levados em conta pela educação.

Entretanto, constatamos que, via de regra, a educação tem tratado o problema em termos dicotômicos, atendo-se ou a um ou a outro desses dois momentos. Assim, quando o acento é posto no pólo da responsabilidade, isto é, da vontade, tem-se a educação moral que irá enfatizar a “força de vontade”, o “querer é poder”, a “formação do caráter”. E quando o acento é posto no pólo da liberdade, tem-se a educação liberal que irá enfatizar a autonomia do sujeito, a liberdade de escolha e a franca competição entre o indivíduos.

No primeiro caso a hipertrofia da vontade acaba resultando no posto do objetivo que se pretendia atingir uma vez que em lugar do caráter forte, bem formado e da vontade férrea, como se pretendia, cai-se no enfraquecimento da vontade, na deformação do caráter cuja conseqüência tem sido a consciência de culpa e o complexo de inferioridade. A razão dessa inversão está no fato de que, omitindo os condicionamentos determinados pela situação humana e absolutizando a vontade, essa maneira de educar faz com que o educando, ao se deparar com as limitações situacionais, não as considere como tais, mas como limitações pessoais, criando a convicção de que é ele que não sabe se dominar; é ele que não se esforça suficientemente; é ele que é incapaz; é ele que é responsável pelo apregoado fracasso. Daí, a consciência de culpa e o complexo de inferioridade. Na verdade, o que temos aí não é propriamente a educação moral mas uma educação moralista ou, dizendo de outro modo, o moralismo pedagógico.

No segundo caso, a hipertrofia da liberdade leva à absolutização do indivíduo e, desconsiderando as raízes sociais da educação, lhe atribui como finalidade o desenvolvimento livre da personalidade esquecendo-se de que a educação se justifica, antes de tudo, por sua necessidade social.

Dessa forma, a educação liberal se torna descomprometida, guiando-se por princípios gerais e abstratos de modo a permitir ao indivíduo manipular, em proveito próprio, as mais diversas situações, às vezes incompatíveis entre si, adaptando-se às diferentes circunstâncias com que se defronta. Pode justificar, por esse caminho, atitudes arbitrárias e mesmo aviltantes do ponto de vista humano. Submete o homem a um jogo de forças que o lança num processo de acirrada competição onde a pessoa humana pode vir a ser considerada como meio, como um instrumento a serviço de determinados fins que interessam aos mais fortes que serão inevitavelmente os vencedores da competição.

Cumpra lembrar, portanto, que a educação moral deve levar em conta o aspecto pessoal do homem em seus dois momentos pressupondo, em consequência, o elo entre liberdade e responsabilidade. Com efeito, a capacidade de decidir, de optar, de querer ou não querer, de aceitar ou rejeitar, é algo de pessoal e intransferível. E é esse caráter, respaldado na liberdade, que determina a responsabilidade. O sujeito assume as suas decisões, engaja-se por elas, assumindo também as consequências e implicações dessas suas decisões e de seu engajamento.

4. Cidadania e educação

Em que consiste a cidadania? O que significa ser cidadão? Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e de deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade, literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade.

De fato, o sentido etimológico da palavra cidadão deriva da noção de cidade. Cidadão é, assim, o habitante da cidade. É, originalmente, o burguês, isto é, o habitante do burgo que é a palavra de origem germânica que significa cidade. Vê-se, pois, que a questão da cidadania se põe de forma própria com o advento do capitalismo, que significou a constituição da sociedade burguesa, quer dizer, a sociedade centrada na cidade.

Com efeito, se no feudalismo a vida econômica gravitava em torno das atividades industriais, determinando o surgimento de relações sociais de base urbana.

Assim, se na Idade Média a cidade (a aldeia) e a indústria (o artesanato produzido nas corporações de ofício) se subordinavam ao campo e à agricultura, na época moderna é a cidade e a indústria que irão determinar as condições de produção na agricultura, assim como as condições de vida no campo.

Resulta, daí, o sentido da cidadania. Com efeito, ser cidadão é participar ativamente da vida da cidade, isto é, da *polis*. Ser cidadão é, pois, agir politicamente, quer dizer, agir segundo as exigências próprias da vida na cidade.

Ser cidadão significa, portanto, participar ativamente da vida da sociedade moderna, isto é, da sociedade cujo centro de gravitação é a cidade.

E o que tem a ver a educação com a questão da cidadania? Por que os teóricos do liberalismo justificavam, no século XIX, a criação dos sistemas nacionais de ensino como grande instrumento para converter os súditos em cidadãos?

Para se responder a essas indagações é preciso considerar um elemento específico em torno do qual gira a questão escolar e sem o qual é impossível compreender a sua razão de ser. Trata-se do saber sistemático, isto é, do saber científico e, num plano mais geral, da cultura letrada.

Com efeito, na sociedade moderna, constituída a partir do advento do capitalismo, a ciência se converte em potência material, objetivando-se na indústria, que é a base da existência da cidade. E a vida na cidade se rege por normas que ultrapassam o direito consuetudinário, sendo codificadas no chamado “direito positivo” que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa, via de regra, em termos escritos. Mas aquilo de que estamos falando não se limita, obviamente, aos textos legais que, como se sabe, não necessitam ser lidos por todos. Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio

dessa forma de linguagem. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres.

No referido contexto a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola.

5. Ética, educação e cidadania

Foi dito no item anterior que a questão da cidadania se põe, de modo próprio, na sociedade moderna, isto é, na sociedade burguesa. É preciso observar, porém, que, na forma burguesa, a sociedade se apresenta cindida, manifestando-se de forma contraditória. Para efeitos de se compreender as relações entre ética, educação e cidadania farei uma rápida referencia às contradições entre o homem e a sociedade, o homem e a sociedade, o homem e o trabalho e o homem e a cultura, retomando passagens do livro “A nova lei da educação” (SAVIANI, 200-e, pp. 191-193).

A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada individuo possuirá sempre em detrimento de outros. Como assinala Marx, *o direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrario, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo* (MARX, s/d., p.31.). Eis como a sociedade burguesa se constitui numa sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a **realização** de sua liberdade, mas pelo contrario, a **limitação** desta (IBIDEM, p. 32). Por aí se pode compreender a razão pela qual a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a individuo **egoísta independente**, de outro, a **cidadão do Estado**, a **pessoa moral** (IBIDEM, P. 38). Assim, enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna pôs o acento na formação do individuo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa.

A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto individuo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação do trabalhador. Em conseqüência, a educação que a burguesia concebeu e realizou a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação pratica limitada à execução de tarefas determinadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. Daí a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes, formulada no século XIX e recomposta, no século XX, pela proposta da escola única diferenciada que, recebendo indistintamente todos os educandos, efetua internamente a sua distribuição para as funções sociais subalternas ou dirigentes de acordo com as características a eles atribuídas que, via de regra, decorrem de sua origem social.

A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas ao desenvolvimento cultural. Assim, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No seu período revolucionário correspondente à fase de impulso criador, tal educação se destinou à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a satisfação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro que cabe entender a chamada crise atual da educação e da cultura.

As referidas cisões marcam, na sociedade burguesa, as relações entre ética, educação e cidadania. E como é ainda esta a forma de sociedade na qual vivemos, é nesse quadro que nos cabe refletir sobre o tema dessa conferência.

6. Conclusão

À luz das considerações apresentadas fica claro que a ética, a educação e a cidadania são determinadas histórica e socialmente. Por isso, o advento da sociedade burguesa tende a trazer consigo uma ética, uma educação e uma cidadania de caráter burguês. E aqui é preciso ter presente que a concepção burguesa de vida, correntemente identificada pelo nome de liberalismo, é expressão do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Isso fica mais claro comparando as formas de sociedade anteriores com a capitalista. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor feudal também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais mas, de fato, desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravidão do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo.

Não se pode, pois, dizer, que a sociedade atual carece de ética, de educação e de cidadania. O que ocorre é que ela tem uma ética, uma educação e uma cidadania que lhe são próprias e que estão referidas a alguns princípios gerais e abstratos que subsumem, entretanto, valores concretos que consubstanciam a forma de vida própria da sociedade burguesa. Assim, os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral burguesa que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se, sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa. E a educação é chamada, na sociedade burguesa, a realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade. Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social.

A partir da descrição que procurei fazer das características e dos valores que correspondem à estrutura da existência humana, espero ter possibilitado a compreensão dos impasses com que nos defrontamos na sociedade atual, impasses esses decorrentes da forma capitalista e burguesa assumida por essa sociedade. Em decorrência, coloca-se como inevitável a questão da superação dessa forma social por uma outra que possa garantir, a todos os homens, a realização plena de suas potencialidades existenciais. Nessa direção é que nos aproximamos de uma visão socialista podendo assumir como nossas as seguintes considerações:

Quando afirmamos que a educação socialista se opõe à concepção burguesa da vida, não pretendemos rechaçar as grandes e destacadas tradições que, em relação com um passado ainda mais remoto, deram luz na época do Renascimento e da Ilustração aos ideais essenciais da civilização contemporânea. Não pretendemos, nem de longe, rechaçar a fé na força própria do homem libertado das sanções religiosas e metafísicas, nem o grandioso programa de edificação de uma vida muito mais feliz na terra, nem a fé na razão conhecedora das leis da realidade e da técnica que permitem dominar as forças da natureza, nem a peculiar apoteose do trabalho e da cultura, nem tampouco os ideais de um progresso ilimitado de toda a humanidade.

Muito ao contrario: esses ideais são precisamente nossos ideais, que – é certo que sob uma formulação muito mais moderna – desejamos defender contra os que, valendo-se de seu atual pertencimento ao mundo capitalista, só assumem esses ideais de um modo puramente verbal e, ao anunciar suas palavras, as contradizem com o maior cinismo em sua atividade política e social (SUCHODOLSKI, 1976, p.23)

É por esse caminho que postulamos a construção de uma nova sociedade que permita ao homem reconciliar sua essência com sua existência e seus princípios gerais com seus valores concretos. Nessa nova sociedade ascenderemos a uma ética e a uma cidadania mediadas por uma educação que realize a verdadeira emancipação humana. Com efeito, *é somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em **ser genérico**, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forças próprias” como forças **sociais** e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força **política**, somente então se processa a emancipação humana* (MARX, s/d.,p.38). Nesse momento, a ética, a educação e a cidadania já não serão deste ou daquele tipo mas se converterão na expressão plena do desenvolvimento da existência humana. Assim, a educação, enquanto comunicação entre as pessoas livres em graus diferentes de maturação, realizará a promoção do homem formando o cidadão ético, isto é, o indivíduo consciente e responsável que tomará como seu próprio ideal de toda a humanidade.

BIBLIOGRAFIA

MARX, K., O Capital, livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K., A questão judaica. Rio de Janeiro, Achiamé, s/d.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., Ética. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

SAVIANI, D., Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 7ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-a.

SAVIANI, D., Escola e democracia, 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-b.

SAVIANI, D., Educação brasileira: estrutura e sistema, 8ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-c.

SAVIANI, D., Educação: do senso comum à consciência filosófica, 13ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-d.

SAVIANI, D., “El papel de las instituciones escolares en la actualidad: entre la transformación y la utopía”. Espacios em Blanco – Revista de Educación, n.5-6, junio 1997, pp. 19-34.

SAVIANI, D., A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas, 6ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-e.

SCHELER, M., Ética, vols. 1 e 2. Buenos Aires, Reista de Occidente, 1941-1942.

SUCHODOLSKI, B., Fundamentos de pedagogia socialista. Barcelona, Laia, 1976.