



PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE  
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:  
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona  
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza  
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas  
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide  
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria  
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski  
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

**CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas  
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR  
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COORDENADORA DO CURSO: Klevi Mary Reali  
COORDENADORA DE TUTORIA: Fabíola de Medeiros

**COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB**

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,  
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,  
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO  
ESCOLAR MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves,  
Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange,  
Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali, Márcio Alexandre  
Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosangela Abreu do Prado Wolf



COMISSÃO CIENTÍFICA

Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves, Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Kleivi Mary Reali, Márcio Alexandre Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosângela Abreu do Prado Wolf

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Jeferson de França Uchak

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli  
Espencer Ávila Gandra  
Luiz Fernando Santos

CAPA

Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO

400 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.







# APRESENTAÇÃO

**T**era oportunidade de escrever algumas linhas acerca da problemática ‘educação, ética e democracia’ em um ambiente sócio-econômico, que tem ainda uma prática pouco complacente com princípios explícitos de liberdade, igualdade e autonomia, é um desafio. Trata-se de uma oportunidade que não pode ser negligenciada, em um mundo cada vez mais sisudo e hostil a práticas horizontais, mesmo que o discurso oficial e aceito por uma grande maioria, apresente-se sempre ‘politicamente correto’.

Compartilhamos da visão do Professor de Ética e Política da USP, Renato Janine Ribeiro, quando afirma que não superamos duas experiências terríveis, ainda cravadas em nosso imaginário, portanto, não plenamente resolvidas, a saber: a ‘colonização’ e o discurso de dependência e a ‘escravidão’ e o discurso da desigualdade.

Vários autores confirmam que estas seqüelas não foram ainda enfrentadas ou contestadas como deveriam ser. Outros autores, mais otimistas, acreditam que este mal-estar somente poderá ser resolvido com uma educação de qualidade que seja alicerçada em valores éticos e princípios democráticos. É o que defendo nas linhas que apresento.

Partindo do pressuposto de que nossa natureza humana é egoísta e voltada para interesses particulares, compartilho com Montesquieu quando ainda endossou a tese de que somente uma educação intensiva fará nossa natureza egoísta ceder lugar a costumes abnegados, à virtude na coisa pública. Trata-se de um trabalho árduo e necessário.

Por esta razão, apresentamos uma discussão que possa instrumentalizar nossos alunos de Pós-Graduação do Curso de Gestão Escolar para uma prática que contemple um horizonte dotado de um fazer diferente deste que se apresenta no tempo presente.

Sem descuidar dos conceitos de educação, ética e democracia, avançaremos para questões secularizadas que nos possa permitir um desempenho melhor na consolidação de uma educação comprometida com o cuidado do ser humano.

Os indivíduos devem viver e pensar não mais conformidade e na repetição tradicional, onde se acostumaram a permanecer à margem de atividades que lhes foram impostas. Com a contribuição de intelectuais que se dispuseram a compreender o contexto social, econômico, cultural e educacional que vivemos, teremos condições de avaliar novas abordagens e propósitos que podem, de alguma forma, interferir no atual mundo sistêmico que estamos vinculados. Emprestando a expressão de Jacques Rancière, trata-se de um material que deve ser socializado e compartilhado por todos para ampliar o importante debate de um modelo de escola que está em discussão e que pode ser mais emancipador que propriamente, embrutecedor. Uma boa leitura a todos !





# INTRODUÇÃO

**N**unca é demais insistir, no contexto brasileiro, nas questões relacionadas à cidadania, o papel reservado ao debate sobre princípios democráticos que precisa ser consolidado. É bem verdade que o percurso histórico referente ao período da década de 1970 aos dias de hoje, muita coisa avançou. Em especial, é nobre relatar que o conteúdo de uma disciplina arcaica e ortodoxa de educação moral e cívica avançou para disciplinas transversais do tempo presente que, além de problematizar questões de áreas afins, fizeram uma importante conexão com assuntos que colaboraram para uma cidadania pró-ativa e consequencialista. Todavia ainda há discrepâncias e incongruências, no meio escolar, que precisam ser enfrentadas para em definitivo assegurarmos um nicho especial da importante relação ‘educação, ética e princípios democráticos’.

Os compromissos éticos da ação educativa exigem rupturas com um imaginário instituído por algumas práticas que ainda dizem respeito a um modelo conservador e a um dogmatismo fortemente consolidado por teorias tradicionais que precisam ser repensadas. Particularmente visualizamos um

cenário diferente no que tange à possibilidade de discutir em sala de aula, temáticas que retomam a importância de fundamentos éticos voltados para uma participação protagonista. Temos a impressão de que a sociedade mundial caminha, gradativamente, para um instinto de conservação, recuperando formas de vida sensíveis à humanização que, por alguma razão, foram menosprezadas pelo mundo sistema e pelo paradigma hegemônico da técnica e da ciência. Esta revitalização de um estilo de vida mais coletivo já não se apresenta mais como possibilidade, mas sim, como necessidade. Assim, Mafessoli enfatiza a era do retorno ou a passagem do indivíduo para a comunidade, do eu para o nós.

Em ‘O tempo retorna’, Mafessoli escreve sobre a necessidade de uma sincronização do arcaico com o desenvolvimento tecnológico, em defesa do sentido da humanização e da ideia do reencantamento do mundo.

A concretização de princípios que devolvam ao homem a dignidade da política precisa ser socializada e democratizada para um número maior de seres humanos e carregar consigo características de aplicabilidade e de proatividade. Mesmo existindo várias tipologias de cidadania, sendo algumas mais utópicas e outras mais concretas, convêm lembrar-se de sua forte relação os com os princípios que celebram no tempo presente o paradigma dos direitos humanos.

“Cidadania está intimamente vinculada a uma irrestrita sensibilidade aos direitos humanos e à conseqüente necessidade de mecanismos jurídicos universalizados para defendê-los e implementá-los, colocando-os ao alcance do conjunto da população”. (FERRI, 2002, p. 14).

Não há escola dissociada de um contexto social, mas sim uma expressão que representa a abrangência de um pensamento solto no cotidiano social e que depende de nosso olhar e da direção que implementamos seja para construir, seja para desconstruir.

A escola é uma ‘micro-sociedade’ onde se refletem os conflitos, os encontros e os confrontos da sociedade. Ela não é uma ilha isolada do resto da sociedade, de tal modo nela se refletem as intenções de uma política educativa, as crises sociais e econômicas, os projetos educativos nacionais (...). (XIMENEZ, 1994, p. 395).

De tempos em tempos, visualizamos o debate sobre teorias e possibilidades de reformas educacionais. Algumas com princípios liberais, outras com princípios sociais e, outras ainda, com princípios meritocráticos. Estudiosos da área se dividem na tarefa de propor uma ação terapêutica. Assim,

tendo como referencial Lawrence Kohlberg, apregoa-se “uma educação para a justiça e para a cidadania, prepara os alunos para resolver problemas de natureza interindividual que impliquem a tomada de decisões coletivas e o estabelecimento de normas de ação.” (XIMENEZ, 1994, p. 399).


O discurso de uma educação democrática parece encontrar maior adesão entre aqueles que compreendem este empreendimento como reflexão de um paradigma que celebra a horizontalidade em todas as instâncias e onde a participação efetiva de mais indivíduos pode colaborar na construção de máximas que resulte em decisões mais acertadas.

A educação democrática é, para Kohlberg, a tarefa prioritária da escola contemporânea. Face aos desafios que as mudanças sociais constantemente lançam à escola, uma escola democrática deve assumir a educação moral como tarefa sua no nível do seu currículo formal, não deixando essa tarefa ao acaso no nível do currículo oculto. (XIMENEZ, 1994, p. 400).

Por esta razão temos claro que a educação é temporal, produto de nossas convicções, de nossas visões circunstanciais e de aspectos de nosso horizonte teórico que influenciam direta ou indiretamente nossas formais mentas de pensamento. A educação, qualquer que seja ela, não se situa fora de uma realidade. Compreender estas transformações e estes movimentos faz parte da natureza humana.

“Ora, a educação diz respeito também ao agir humano como tal, que não é humano senão no seio de uma sociedade, visto que o ser humano só se afirma e se desenvolve como pessoa no inter-relacionamento de uns com os outros, na sociedade.” (CATÃO, 1999, p. 124).





# A RECUPERAÇÃO DOS CONCEITOS: FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO, ÉTICA E DEMOCRACIA

**J**osé Murilo de Carvalho em seu livro 'Pontos e Bordados: escritos de história e política' fez uma defesa pertinente sobre a importância de travarmos uma correta discussão conceitual em todos os campos do conhecimento. Escreveu:

Há momentos, no entanto, que o acúmulo de pesquisas passa a ter rendimento decrescente porque as idéias começam a girar em roda, sem conseguir avançar devido às confusões ou imprecisões conceituais. Nesses momentos, convém parar para revisão e tentar esclarecer conceitos e teorias. (CARVALHO, 1996, p. 130).

Assim, fazer uma importante retomada acerca da imprescindibilidade de se trabalhar adequadamente os conceitos de educação, ética e democracia vem ao encontro do que quer se afirmar no corpo deste trabalho, afirmando que sem uma noção singular da ideia originária destes conceitos, para este nosso propósito, vitais, perde-se de vista a extensão e aplicabilidade dos mesmos. Para tanto discorreremos a seguir fundamentos que julgamos importantes para continuar nosso empreendimento.

## FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO

Para fazer jus à importância da educação na contemporaneidade, e por entender que a palavra educação, ao entrar no discurso comum do mundo ordinário é atingida por constantes desvirtuamentos e sua vulgarização nem sempre corresponde à clara concepção pela qual foi inicialmente pensada, é que começamos com sua nascente originária. Entendemos ser vital apropriarmos de uma citação do educador Rubem Alves em um de seus fragmentos que tem a tarefa terapêutica de trazer de volta o princípio primeiro. Escreve:

O essencial na vida de um país é a educação. Se não me falha a memória, você estudou em colégio de padres e vai entender o que digo. No evangelho de João, está escrito que ‘no princípio era o verbo’. ‘Princípio’, em grego, é a palavra filosófica, que não significa só começo no tempo, mas fundamento – aquilo que é a base do que existe. Acho que o autor sagrado não ficaria bravo comigo se eu fizesse uma tradução livre do seu texto para os tempos modernos: ‘No princípio é a educação’. A educação, em essência, é precisamente isso: o exercício do verbo. (ALVES, 1998, p.1).

A essência da educação, nunca mudou. Assim como a distância de uma localização à outra sempre foi a mesma, sendo possível contudo, chegar por caminhos diferentes, com interesses diferentes em tempos diferentes. Nesse sentido, educação continua sendo “conduzir alguém para algum lugar”. Etimologicamente significa e-ducere, conduzir (ducere) para fora e no jargão comum temos as expressões ensinar, socializar, aculturar e até mesmo instruir.

Em particular, a educação em nosso país passou por muitas transformações e mutações, e por esta razão, a admoestação de Rubem Alves tem muito crédito.

A educação, sobretudo nos dias de hoje, exige uma transversalidade sem igual, pois o processo educativo sempre visa a totalidade do ser humano em várias dimensões, seja afetiva, ética, técnica, intelectual, material e etc. Segundo Giles “educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico, no seu ser - humano, isto é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-la à realização de um ideal.” (GILES, 1983, p. 27).

Talvez, por esta razão Alain Badiou, filósofo marxista que problematiza a educação contemporânea, tenha defendido com bastante propriedade a interdisciplinaridade de campos fundamentais que poderiam otimizar o sucesso da ação pedagógica, a saber: o elemento amoroso (afetivo), o elemento político (finalidade), o elemento matemático (conteudístico) e o elemento artístico (metodológico).

Para nosso autor há quatro tipos de evento: amorosos, políticos, matemáticos e artísticos, o que define quatro campos fundamentais de ação humana: erótica, política, ciência e arte. Esses campos são aqueles em que se podem produzir verdades, o que nos leva à distinção entre verdade e veracidade. (GONÇALVES, 2008).

Para Edgard Morin, a educação é uma palavra forte e não pode ficar restrita à utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano com afirmam pedagogos de plantão. Para ele: “o termo ‘formação, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito”. (MORIN, 2001, p. 11).

## FUNDAMENTOS DE ÉTICA

Há centenas de trabalhos acadêmicos consistentes que versam sobre fundamentos éticos, conceitos éticos em seu sentido genealógico e etimológico, buscando o convencimento pela importância de sua arqueologia. Da mesma forma, registra-se um crescente acervo literário que tenta trazer de volta fundamentos que dizem respeito à matriz originária da humanização na tarefa pedagógica de recuperar a essência de seu propósito maior que é fazer com que o sujeito recupere o sentido das coisas e não se reduza a instrumentos e acessórios de coisificação. Em ‘Ética e moral: a busca dos fundamentos’,

Leonardo Boff ao defender a ética do cuidado e da sobrevivência humana, problematiza: “que ética e que moral freará esse poder avassalador?” (BOFF, 2003, p. 10).

Não é o caso de fazer apologia a uma ética aplicada em área de conhecimento pontual, mas sim de revitalizar através do reencantamento necessário o retorno da essência da expressão. Inicialmente recuperamos o questionamento de Thugendhat que nos coloca o germe da atualidade da temática: “Por que ética? E o que é ética? Não poderemos nos contentar com uma representação qualquer ou indeterminada. (...) Por que afinal devemos nos ocupar com a ética?” (THUGENDHAT, 1996, p. 11).

Em um período de grande tensão entre a norma e o sujeito, entre mundo sistêmico e mundo vivido, entre heteronomia e autonomia, entre capital e ser humano, portanto a clarificação de um período de grande mal-estar resultando em uma crise de paradigmas e valores é sempre bom retomar o sentido primeiro da ética e sua singularidade em relação à moral.

Em vários momentos, Thugendhat emprega os termos ‘ética’ e ‘moral’ como intercambiáveis ou equivalentes, sugerindo que nos dias de hoje tal distinção não é imprescindível. Todavia, vários autores, ao tentar explicar aspectos singulares dos termos, utilizarem-se da categoria de buscar na gênese o diferencial. (THUGENDHAT, 1996).

Ao revisitarmos o conceito primeiro, no que tange à ética, chega-se ao veredicto de Aristóteles sobre vícios e virtudes com investigações sobre o termo grego ‘ethos’. Segundo Thugendhat, no latim o termo grego foi então traduzido por *moralis*, dando uma conotação de costumes. A filosofia, em si, em sua versão de totalidade, prefere o termo ‘ética’, este com mais abrangência.

Em especial, a contribuição grega advém dos diálogos socráticos, escritos por Platão, com o problema: ‘como se deve viver’ ou ‘como nós devemos viver?’

Assim, é razoável pontuar que ética é querer certo bem geral e mais correto ainda é a defesa do raciocínio que, uma vez que existam as condições materiais e técnicas indispensáveis para a concretização desse bem, devemos somar esforços para que tal prática seja universalizada a todos.

Segundo Thugendhat, “outra definição terminológica possível do termo ético é diferenciando-o do moral, compreendê-lo como a reflexão filosófica sobre a moral.” (THUGENDHAT, 1996, p. 41).

Não há dúvida que na contemporaneidade visualiza-se uma espécie de tragédia em nossa história ou o esquecimento da ética. Em seu lugar, os



homens colocaram ‘sistemas éticos,’ com normas e leis tidas por universais, mas sem uma fundamentação que seja compartilhada por todos. Daí a necessidade premente de uma reflexão contínua sobre nossos costumes. Afirma que “(...) na ética supõe-se uma reflexão sobre valores reduzida ao individual e ao inter-humano”. (THUGENDHAT, 1996, p. 11).

Por fim, fazendo jus aos escritos de Vásquez que nos brinda com a expressão de que as normas vigentes têm um caráter temporal e uma forte conotação com a espontaneidade, enfatizamos seu destaque:

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (1999, p.69).

Em congruência com a máxima acima mencionada, e ressaltando a relação imprescindível entre a eticidade e a pessoalidade, Lima Vaz conceitua consciência moral “como o necessário lugar de mediação entre a existência ética como existência pessoal por definição e o universo ético como horizonte objetivo de agir, cuja realidade é proposta à pessoa, sobretudo sob a forma de normas e instituições”. (LIMA VAZ, 1998, p. 462).

Por fim, é mister evidenciar que diante de tudo isso, fica cada vez mais cristalino que educação é geralmente considerada um empreendimento moral. Os professores estão sempre chamando a atenção para o que deve ser dito e feito, e para o modo como os estudantes devem comportar-se. Eles estão empenhados em transmitir valores morais e em aperfeiçoar o comportamento individual e social. (KNELLER, 1971).

## FUNDAMENTOS DE DEMOCRACIA

A acepção da palavra democracia é de fácil entendimento e sua matriz advém da expressão grega ‘demokratía’ com a composição dos termos ‘demos’ (povo) e ‘kratos’ (poder). Rechaçada pela filosofia clássica, teve em Platão seu mais elitizado adversário.

Como de praxe, utilizando alegorias e analogias, Platão recorre ao comparativo das profissões com a clássica afirmativa: “se tivéssemos doentes, e precisássemos de nos aconselhar com alguém em matéria de saúde, procuraríamos um especialista, o médico”. (WOLF, 2004, p. 1).

No entendimento dos sábios filósofos, ‘demokratia’ estava associada à paixão, logo, vulnerabilidade e instintividade, ao invés do logos, do pensamento. Nesse sentido, os critérios de sabedoria e competência pautavam o contexto histórico e o raciocínio de que a saúde do Estado tivesse importância igual ou maior que a saúde do indivíduo era regra.

Foi Jean Jacques Rousseau, em ‘Contrato Social’, que trouxe para a modernidade a revitalização do conceito de democracia e sua relação com necessária soberania popular. De forma criativa e contextualizada fez uso do discurso da vontade da maioria como elemento de grande importância para a transformação do século XVIII e com implicações até hoje verificáveis no tempo presente. Neste contexto, coroava-se a denominação democracia delegatícia ou democracia representativa, muito presentes do tempo em que vivemos.

Recentemente, o filósofo e professor da USP, Renato Janine Ribeiro, apresentou em ‘A Democracia’, livro da coleção Folha Explica, o que é a democracia moderna e levantou a questão: ainda pode haver democracia?

Para Ribeiro (2013), democracia está no campo do desejável e da pulsão, da socialização dos bens e no clamor de muitos, mesmo que impossível ou contrário à questão legal.

Há na literatura nacional um número significativo de trabalhos acadêmicos que versam sobre nossa democracia, porém ainda não consolidada. Durante a passagem do regime militar (1964 - 1985) para o regime democrático (1985 - 1989) ratificou-se a expressão transição democrática ou redemocratização, sugerindo um período de mudanças institucionais que devolveria ao Brasil um momento de maior cristalização da democracia representativa. Vários intelectuais debruçaram-se na compreensão de um conceito de democracia que atendessem à atualidade do mundo contemporâneo em suas diversas nuances.


J. Habermas ao escrever ‘Direito e Democracia’ enfatizava a importância de um direito legítimo dando luzes à expressão deliberação e que esta nova modalidade de democracia somente se constituiria em sua plenitude se houvesse procedimentos deliberativo-decisórios que permitisse que mais opiniões, tematizações e questionamentos de todos os envolvidos possam ser apresentados em igualdade de condições nos processos formais de geração da vontade coletiva. (HABERMAS, 2000).

Sobre o debate contemporâneo se temos ou não uma democracia consolidada e estável, segundo Juan Linz, autor brasileiro, é necessário avaliar o grau de maturidade da democracia considerando a existência ou

não dos seguintes itens: sistema de leis; sociedade civil; sociedade política; Estado e sociedade econômica. Na ótica deste estudioso da história brasileira é resposta não é positiva.

O Brasil é um caso de democracia não-consolidada. Parte dos problemas se deve ao fato que a transição sofreu como limitações impostas tanto pelos militares quanto pela crise da dívida. Porém, se a democracia vier a sofrer um desgaste ainda maior, no Brasil, isso se deverá a que a democracia brasileira foi incapaz de solucionar problemas surgidos após a transição. Nossa breve análise dos cinco componentes críticos de uma democracia consolidada – um sistema de leis e justiça aos quais os cidadãos possam recorrer uma sociedade civil capaz de dar voz a suas reivindicações, uma sociedade política que saiba agregar essas reivindicações, um Estado que desempenhe as funções coletivas de importância vital e uma sociedade econômica que produza tanto impostos quanto riqueza – indicam que, em cada um desses campos, há pontos de escolha onde a adoção de determinadas políticas poderia melhorar a situação. (LINZ; STEPAN, 1999, p. 224-225).





# O FUNDAMENTO DA CONSCIÊNCIA: O DESAFIO DO EXISTENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

**E**ntre diversas correntes filosóficas que buscaram aproximar-se da questão educacional, possibilitando fundamentos que solidificasse o caráter da autonomia e da capacidade de pensar por si mesmo com ingredientes de liberdade e responsabilidade, reconhecem-se os fundamentos do existencialismo. Não foram todos seus arautos que trataram da relação existencialismo e educação. Martin Buber é a grande referência, pois diretamente enfrentou o desafio de relacionar existencialismo e educação com posicionamentos distintos das filosofias consideradas tradicionais como a metafísica, por exemplo. Em vários fragmentos acerca da função educadora

do professor existencialista evidenciou que os homens podem descobrir as verdades fundamentais de sua própria existência, defendendo uma educação voltada para a condição humana, procurando transmitir estados de sentimento em uma experiência pessoal.

O recorte que pretendemos dar ao inserir o enfoque existencialista na prática educacional contemporânea é a valorização da realidade vivida. A postura de instigar o alunado à prática da responsabilidade e das conseqüências, valorizando a autonomia e a subjetividade de cada um vem ao encontro de fortalecer boas escolhas e boas práticas, indo além da familiaridade e estabelecendo uma interatividade de confiança, comunhão e auto-realização. (BUBER, 1982).

O fundamento existencialista, nesse sentido, explicitamente concebe a ideia de que os conteúdos escolares devem converter-se em instrumentos para a realização da pessoa humana, buscando envolver o aluno para decisões que podem mudar sua vida com verdades concretas, em especial suas verdades.

Nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos imaginar, pois envolve toda a humanidade. E mesmo quando não fazemos nada, quando nos omitimos, também somos responsáveis, justamente pela omissão, pois também é uma escolha: escolha do não agir. De todo modo, não há como fugir de nossa liberdade, estamos a todo o tempo fazendo escolhas. Porém, a má-fé é também estrutura constituinte do para-si, então, estamos constantemente procurando nos afastar da nossa liberdade e responsabilidade, atribuindo a responsabilidade pelas nossas escolhas e pela nossa situação a outras instâncias, como sociedade, governo, escola, família, igreja, televisão. (HILGERT, 2013).

A educação desempenha papel fundamental na busca pela emancipação humana, para muitos teóricos, ela é o instrumento que pode proporcionar o rompimento com os elos da alienação na qual a humanidade se encontra. (...) Esta nova postura é como uma 'tomada de consciência' que torna o sujeito-estudante capaz de refletir, explicitar e desejar suas experiências no mundo. (HILGERT, 2013).

Precisamos também considerar, mesmo que custoso, a relação de outro nome expressivo do existencialismo contemporâneo com a problemática educacional.

Há um debate promissor sobre a possibilidade de incluir Jean Paul Sartre em uma possível fundamentação teórica que relacione existencialismo e educação. Apesar da existência de críticos consistentes desta aproximação, alegando uma apologia individualista que seria contrária às virtudes humanísticas, podemos compreender que a preocupação deste autor com


o outro é digna de uma proposta educacional que considere o ser social. Para Sartre, o ser humano não é apenas um ser-para-si, mas um ser-para-outro. Por si só este aspecto o credencia a ser um instrumento de reflexão para uma educação consciente preocupada com a sociedade, ou ainda, um ser-em-sociedade. Além disso, podemos visualizar nas linhas sartreanas uma posição que buscar despertar as pessoas quanto à não existência de liberdade em nossa atual sociedade, portanto estimulando os estudantes a uma maior percepção social. (BURSTOW, 2000).

Mesmo Sartre não direcionando uma publicação singular para se estabelecer conexão com uma prática educacional mais consciente ou uma pesquisa pontual que privilegiasse um modelo de prática educacional, podemos ver em fragmentos de outras publicações um apelo ao real entendimento da realidade humana sem uma visão determinística e estanque que, via de regra, inibe fundamentos caros ao ser humano como a liberdade, a autonomia, a escolha e a responsabilidade. Não é demais lembrar que um dos temas mais festejados por este autor é a defesa de que somos um projeto, dotados de uma pluralidade e em gradativa construção, repleto de possibilidades, reféns apenas de nossas escolhas e encaminhamentos.

Assim, entendemos que o pensamento de Sartre pode ser muito interessante na medida em que suas idéias possibilitam o esclarecimento e, conseqüentemente, uma vivência mais plena, comprometida, singular e com forte ingrediente de autenticidade.







# O PROTAGONISMO DA ÉTICA E DE PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS EM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

**Q**uando Emanuel Kant, importante filósofo do século XVIII, fazia menção à importância da autonomia e da capacidade de pensar por si mesmo ao ser humano, ao invés da menoridade ou da capacidade de depender de orientação tradicional, advogava em favor de novos referenciais para novos problemas e consolidava a importância do conceito de esclarecimento.

Com a cultura do esclarecimento disseminado nos ambientes escolares, do infantil ao superior, podem-se combater injustiças, desigualdades, violências, discriminações e violações aos direitos humanos. Daí a insistência em se assegurar nestes ambientes escolares uma prática pedagógica que venha ao encontro de conteúdos éticos e de princípios democráticos. Aproximando a problemática para os dias atuais, registramos nestas linhas a contribuição de Manuel Puig e suas intervenções para nosso propósito.

Manuel Puig, experiente catedrático de Teoria da Educação pela Universidade de Barcelona, tem seu nome reconhecido como um dos maiores especialistas em educação moral e ensino transversal. Publicou no Brasil obras como ‘Democracia e participação escolar’, ‘Ética e valores: método para um ensino transversal’, ‘A construção da personalidade moral’ e, por último, ‘As sete competências básicas para educar em valores’.

Em sua obra, ‘Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal’, estabelece parâmetros e ações educativas para ambientes escolares comprometidos com o ideal de transformação ética e democrática, a saber:

Discutir questões éticas básicas relativas à condição humana, que possibilitem a construção de uma sociedade fundamentada em princípios de convivência e aprendizado constante na defesa dos valores universais dos direitos humanos; Propiciar o desenvolvimento de programas educativos baseados em valores relativos ao diálogo, à paz e à não-violência, dada sua urgência social e possibilidade de ensino e aprendizagem, com ações efetivas na educação para a paz; Capacitar para o desenvolvimento de valores multiculturais, segundo princípios baseados no respeito a diferentes culturas e tradições religiosas e outras; Desenvolver uma compreensão crítica da sociedade de consumo, visando promover a cidadania e o senso de participação social nos educandos e educadores; Discutir a importância do conhecimento e do cuidado com o próprio corpo e a adoção de hábitos saudáveis do indivíduo, da coletividade e do meio ambiente; Construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma enquanto capacidade para regular ou dirigir por si mesmo a própria vida moral; Adquirir critérios de juízo que guiem a produção de razões e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias que implicam um conflito de valores; Desenvolver as capacidades de compreensão crítica da realidade pessoal e social, de modo que seja possível reconhecer e valorar o significado das situações concretas; Formar as disposições necessárias para a auto-regulação, que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntária e reflexivamente decididas; Adquirir a sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e

emoções morais, para aceitá-los criticamente e para usá-los enquanto componentes de procedimentos da consciência moral; Fomentar as competências dialógicas que predisõem ao acordo, ao entendimento e a auto-direção, assim como à tolerância e à participação democrática; Reconhecer e assimilar aqueles valores morais que podemos entender como universalmente desejáveis; Conhecer toda aquela informação que tenha relevância moral ou possa tornar-se formativa pela sua clara explicitação de valores; Construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Tal construção supõe pelo menos um trabalho de elaboração autobiográfica, de diálogo democrático e de ação comprometida; Reconhecer e valorizar o pertencer às comunidades habituais de convivência, integrar-se participativamente nelas e refletir criticamente sobre suas formas de vida e tradições valorativas. (PUIG, 1998, p. 9-10).

A educação em valores universais é a base da cidadania, pois desde cedo possibilita que os estudantes saibam respeitarem-se uns aos outros, com suas diferenças raciais, sociais, econômicas, religiosas e culturais. De um modo geral as escolas, tanto públicas quanto particulares, não se dedicam a tarefa pontual, por meio da racionalidade e planejamento, de uma educação para a cidadania. O empreendimento maior é o de enfrentar o mal pela raiz, exigindo um aprofundamento das causas que geram a violação dos direitos humanos. Implica também a compreensão dos mecanismos geradores das injustiças sociais e ecológicas, pelas quais temos todos, uma parcela maior ou menor de responsabilidade.

É preciso ser zeloso para que este investimento não seja uma produção meramente acadêmica, mas compreendida como um processo integral de transformação de valores éticos e atitudes.

Possibilitar discussões singulares acerca de cidadania juntos aos Professores e, conseqüentemente, estendê-las aos alunos enquanto conteúdos que promovam a materialização de direitos universais, requer trabalhar com suas verdadeiras motivações interiores, potencialidades e anseios, corroborando na construção da consciência de que a escola é obra de todos.

A experiência demonstra que tratar crianças como incapazes de aprender resultam na sua incapacidade, e tratá-las como capazes de aprender resulta em sua capacidade. Acreditamos que, nesse processo, os educadores têm um papel muito importante a desempenhar, por serem grandes agentes multiplicadores de valores universais.

As mudanças que estão ocorrendo no mundo tecnológico exigem a ruptura de um modelo ultrapassado e obsoleto que concebe a ciência como um monumento de verdades sacralizadas. Este paradigma dominante deve ser alterado por modelos temporais, abertos e plurais, que dizem respeito às mudanças de verdades, considerando sempre novas interpretações e reinterpretações. O paradigma predominante que celebra os direitos humanos e uma visão de grande horizontalidade, não pode ser desconsiderado pela gestão escolar.

Serrano escreve que: “... a escola tem que ser ela própria, um lugar onde se convive na tolerância e na igualdade, contribuindo assim, mais até do que com os conhecimentos, para iniciar a vida social e democrática dos jovens”. (SERRANO, 2002, p. 58).

É recorrente na literatura vinculada às ciências humanas a afirmativa de que a instituições e os modelos de ações não são orgânicas ou naturais, mas sim resultado de construção de pensamentos sócio-históricos que fazem com que algo progrida ou retroaja. Um ambiente escolar não nasce predestinado à execução de práticas cidadãs, com conceitos prontos e acabados. Historicamente os ambientes escolares estiveram mais próximos de instrumentos ou aparelhos ideológicos de visões contrárias à participação dos envolvidos em processos emancipatórios do que seu contrário.

“É evidente que ninguém nasce cidadão, mas que se torna cidadão. Não se trata de um estado [...] mas de uma gestão evolutiva, de uma conquista permanente. O cidadão é capaz de intervir na cidade, de exercer um ponto de vista sobre as coisas. [...] Portanto, a cidadania é a capacidade construída para intervir ou simplesmente, para ousar intervir, na cidade.” (BEAL, 2010, p. 130).

Entendemos que construir a cidadania na escola significa educar para os valores universais. Implica, também, rever a escola por meio de uma nova vivência do espaço educativo, das relações entre educadores e alunos, das influências do meio escolar na comunidade local e das responsabilidades individuais e coletivas.

Segundo Puig (2007), esse deveria ser um dos maiores objetivos da educação e possível de realizar-se, sendo o investimento na educação moral ou educação de valores até rentável, uma vez que é capaz de criar um ambiente de convivência cidadã, que pode gerar o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, prevenir o fracasso escolar, ajudar na criação de um clima de bem-estar e formar sujeitos ativos em uma sociedade democrática.

Os professores devem buscar uma formação integrada de seus alunos, em que os valores vinculados à construção da democracia, da cidadania e de relações interpessoais mais justas e solidárias coexistam de maneira articulada com as disciplinas curriculares tradicionais. (PUIG, 1998, p.7).

A contribuição de Puig em sustentar que um dos maiores objetivos da educação mundial é a priorização de um ambiente que invista na educação moral ou educação de valores universais desejáveis, além de contribuir para uma convivência saudável, gerando capital humano e social, garante a sustentabilidade da civilização mundial, minimiza o fracasso escolar e promove um clima diferente do atual mal estar mundial. Tais ideias tiveram ressonância em políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil. Exemplo disso, foi a implementação por parte dos dirigentes do Ministério da Educação de uma educação bastante transversal.

Desta forma, a educação nacional passou a ter por finalidade maior o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, para que estes sejam capazes de entender e transformar sua realidade social por meio da dialética, do diálogo e da cooperação, orientados por princípios universais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento, a autonomia, a responsabilidade, o respeito e a cooperação. (BRASIL, 1998).

Neste mesmo ano, o educador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Rubem Alves, endossava a argumentação do importante papel do Estado neste novo paradigma nascente da política educacional. Para tanto, sensibilizou a opinião pública com duas cartas argumentativas em jornal de grande veiculação no País, em defesa do cuidado com que a escola deveria ter com o pensamento de uma nação e com elementos que valorizam as idéias de consciência individual e consciência coletiva. Escreveu:


Se o Ministério da Educação for só um gerenciador dos meios escolares, será difícil ter esperança. Pensei, então, que o ministério talvez tivesse poder e imaginação para integrar os meios de comunicação num projeto nacional de educação: semear os sonhos de beleza que se encontram no nascedouro de um povo. Assim, realizaria a sua vocação política de criar um povo. (ALVES, 1988, p.1).

Utilizando expressões do mundo tecnológico, alertou as autoridades nacionais responsáveis pela gestão educacional quanto aos fundamentos da educação e seus desdobramentos. Para ele:

Há uma diferença qualitativa entre o que fazem os ministérios administrativos e o que o Ministério da Educação deve fazer. Os primeiros cuidam do “hardware” do país; lidam com a “musculatura” nacional. O segundo cuida do “software”, da “inteligência” nacional. Seu objetivo é fazer o povo pensar. Porque um país -ao contrário do que me ensinaram na escola- não se faz com as coisas físicas que se encontram no seu território, mas com os pensamentos do seu povo. (ALVES, 1988, p.1).

Rubem Alves não foi uma voz isolada. Corroborando com o discurso de maior valorização das ciências humanas no ambiente educacional que, dia após dia, caminhava na direção de discurso cada vez mais comprometido com o sistema meramente produtivo e sistêmico, produto de uma globalização excludente, a professora convidada da USP, Ângela Perrone-Moisés disparou o questionamento emblemático: Para que servem as ciências humanas? Sua resposta foi pertinente e ilustrativa. Segundo ela:

A França, que se orgulhava outrora de ser a ‘mãe das letras e das artes’, agora só pensa em eficiência e performance. Um relatório sobre a universidade, redigido por uma comissão a pedido do ex-governo socialista, fixava como uma das principais ‘missões’ do ensino superior ‘adaptar-se às profissões do futuro e ao espírito de empresa’ (PERRONE-MOISÉS, 2002, p. 1).



# A CONTRIBUIÇÃO DE INTELECTUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA MAIS ALARGADA

**A** efetividade do pensamento de intelectuais comprometidos com a transformação social ganhou maior ênfase após os escritos de pensador italiano Antonio Gramsci, em especial através da obra, 'Os intelectuais e a organização da cultura'. Nesta obra evidencia-se uma maior preocupação por parte dos intelectuais em, além de compreender-se, compreender as contradições da sociedade, inserindo-se em contexto cultural, econômico,

social, político e até religioso. A partir deste comportamento temporal, a expressão ‘intelectual orgânico’ passou a ser incorporado em vários ambientes, antes restritos a seletos grupos.

O início do século XX marca o registro de que o conhecimento precisa ser socializado. Distanciando-se da figura de intelectual tradicional, o novo perfil orgânico não impede o posicionamento a partir de uma classe ou de categoria social. Antes, enclausurados em ambientes fechados, se serviam de exercícios cerebrais e enciclopédicos em descompasso com a realidade vivida. Portanto, iniciava-se uma longa trajetória de intelectuais vinculados a organismos vivos, entrelaçados com o mundo do trabalho.

Outros autores de porte haviam já tocado nesta problemática, mas com diretrizes diferentes. No período pós-Gramsci, tivemos ainda o protagonismo de Jean Paul Sartre e seu material denominado ‘Mãos Sujas’, tratando do engajamento de intelectuais em causas universais, além de pensadores como Michel Foucault na obra ‘Em defesa da sociedade’ em uma visão mais localizada. Corroborando no debate, J. Habermas, recentemente, ao publicar um pequeno artigo intitulado “O caos na esfera pública”, versou sobre a participação intelectual em uma nova esfera pública influenciada pelas redes sociais e fóruns de discussões.

Ao relacionar o papel do intelectual e a educação, temos em nosso País uma lista repleta de nomes expressivos que perpassa Anísio Teixeira e Paulo Freire, dentre outros.

Na atualidade, o contingente de intelectuais que continuam fazendo interferências no cenário educacional é bastante expressivo no que tange à possibilidade de reformas educacionais ou intervenções pontuais neste ou naquele sistema educacional. As ideias que estão na linha de frente do pensamento educacional são, não necessariamente em ordem: ideias neoliberais, ideias neoconservadoras, ideias populistas e autoritárias, ideias meritocráticas e ideias da teoria crítica. Trata-se de fundamentos que encontram maior ou menor acolhida em países desenvolvidos ou emergentes, dependendo do cenário e humor político em vigência.

Antes de entrar no mérito de teorias e práticas educacionais, propostas por intelectuais de plantão, destaco uma organização de textos com o título ‘Filosofia, educação e política’, organizado pelos professores Michael F Shaughnessy; Mitja Sardoc, Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro Fernando Bendassoli. Trazendo temáticas bastante atuais fazem um desenho pontual acerca da crise educacional reinante e elencam algumas possibilidades de interferências. É o caso de Kenneth A. Strike, professor emérito do Department of Education



na Universidade de Cornell, que atua em questões de práticas educacionais e políticas e defende abertamente ‘escolas como comunidades’, fazendo relação com a necessidade de otimizar o capital humano. Entrevistado por Shaughnessy e Sardoc, destaca: ‘Vejo as escolas como comunidades, quando seus membros estão unidos na busca do que chamo de um ‘projeto educacional partilhado’. (SHAUGHNESSY et al, 2002).

Não há dúvida que há aqui uma referência à educação cidadã e democrática endossando a máxima de Paulo Freire quando este critica o conceito de educação bancária.

Segundo Kenneth “as escolas reunidas em torno de um projeto educacional partilhado parecem mais associações ou orquestras do que bancos. Em boas associações, os membros dependem uns dos outros para alcançar fins partilhados”. (SHAUGHNESSY et al, 2002, p. 93).

Segundo ele, exemplos de escolas-comunidades, por terem um projeto partilhado, são escolas democráticas que dão destaque ao desenvolvimento dos cidadãos, ao valor intrínseco da aprendizagem. Entre as qualidades de uma comunidade estão um sentido de associação, de solidariedade, de pertença e de aprendizagem não alienada. (SHAUGHNESSY et al, 2002). Ao tecer uma crítica à lógica de transformar a educação em um instrumento de novas necessidades, fruto de uma concepção consumista, o autor destaca que:

“Educamos os estudantes como se os valores fundamentais de nossa sociedade fossem os do consumismo, e não da democracia liberal e de uma sociedade onde estamos comprometidos com o bem-estar de nossos concidadãos”. (SHAUGHNESSY et al, 2002, p. 94).

No Brasil houve forte interlocução entre a ação efetiva de políticas públicas do Ministério da Educação dos últimos governos com posicionamentos de intelectuais vanguardistas de outros países. Três casos são emblemáticos e merecem um registro especial, a saber: os pensadores Edgard Morin, Jacques Rancière e Luc Ferry, este último exercendo o cargo de Ministro da Educação Nacional da França entre 2002 e 2004.

Em primeiro lugar, o enfoque é dado a Edgard Morin. No prefácio de seu livro ‘A Cabeça bem feita’ traz a seguinte nota:

Cada vez mais convencido da necessidade de uma reforma do pensamento, portanto de uma reforma do ensino, aproveitava diversas oportunidades para refletir sobre o assunto. Por sugestão de Jack Lang, então Ministro da Educação na França, enunciei ‘algumas anotações para um Emílio\* Contemporâneo’. Imaginara um ‘manual para alunos,

professores e cidadãos, projeto que não abandonei. (MORIN, 2001, p. 09).

Ainda em seu livro, no capítulo intitulado 'A aprendizagem cidadã', prioriza o sentimento de pertencimento em relação à sua pátria, uma espécie de comprometimento com suas raízes. Segundo Morin: "Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria". (MORIN, 2001, p. 65).

Retoma a clássica discussão do antagonismo de conceitos de comunidade e sociedade do século XIX. Ao contemplar os dois conceitos, dirá que:

A Nação é uma sociedade, em sua relação e interesses, competições, rivalidades, ambições, conflitos sociais e políticos. Mas é, igualmente, uma comunidade de identidade, uma comunidade de atitudes e uma comunidade de reações ante o estrangeiro e, sobretudo, ante o inimigo. (MORIN, 2001, p. 66).

Em uma visão universalista, endossa a máxima de que, ao persistir o atual quadro social onde grupos sociais promovem formas de secessões sociais com pretensões explícitas de colocaram-se à parte da vida comum, apregoa que:

Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação, sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta. (MORIN, 2001, p. 74).

Em segundo lugar, fazemos aqui uma referência ao pensador francês Jacques Rancière, autor de 'O mestre ignorante', em que faz uma crítica profunda à sociedade pedagogizada, seja ela tradicional ou modernista, apresentando ao público lições sobre a emancipação intelectual tendo como personagem a história de Joseph Jacotot, extravagante pedagogo francês do início do século XIX. A justificativa para sua crítica é que existe uma razão para isso, pois segundo Rancière, no sistema pedagógico convencional, o ignorante não é apenas aquele que não conhece aquilo que não conhece, mas aquele que ignora como conhecer. Da mesma forma, o professor não é apenas aquele que sabe o que permanece desconhecido para o ignorante, mas também aquele que sabe fazer como fazer, de maneira que seja apreendido pelo estudante. Se por um lado a pedagogia é conhecida como

processo de transmissão de conhecimento gradual, ou seja, passo a passo, este conhecimento deve ser direto, segundo Rancière, preferencialmente, sem intermediação. No entanto, este processo de ensino aprendizagem de igualdade, ainda continua estruturado numa relação de desigualdade, pois apenas o professor, nos moldes tradicionais, tem o domínio de categorias como o tempo, a forma e o espaço, pois na maioria das vezes, sabe-se o que o aluno não sabe. Temos claro então que o domínio específico da distância existente entre o não-conhecimento do aluno e o seu conhecimento tem sido o grande diferencial do professor emancipador. (RANCIÈRE, 2010).

Considerando a linhagem marxista de Rancière, é possível ler em seus escritos espectros da emancipação, onde o aluno não pode ficar apenas observando, mas também tem o papel de interagir e participar. Fruto de sua publicação no final da década de 1970 – O Mestre ignorante – afirma taxativamente que o mestre não deve saber tudo, mas aprender juntamente com o aluno. “Isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo.” (RANCIÈRE, 2012, p. 23).

Assim, tem-se que o aluno não deve ser ignorante no sentido de não saber nada, mas ignorante no sentido de saber que ele não sabe. O mestre deve mostrar ao aluno ‘como fazer’, pois o aluno não consegue aprender sozinho, havendo desigualdade de informações entre eles. Um hiato, uma lacuna é perceptível entre eles. “O que o aluno deve aprender é aquilo que o mestre o faz aprender. O que o espectador deve ver é aquilo que o diretor o faz ver.” (RANCIÈRE, 2012, p. 18). Para que essa desigualdade seja superada é necessário que o aluno busque sua emancipação. Assim, segundo Rancière, emancipação é o processo de verificação de inteligência.

Essa distância existente entre o aluno e o professor não deve ser abolida, pois se trata de uma condição normal da comunicação. O mestre não ensina o conhecimento aos alunos, mas sim contribui para que os mesmos aprendam a buscar o conhecimento. A emancipação é o princípio de igualdade, iniciando quando não há mais diferença entre olhar e agir, pois o ‘olhar’ também é uma ação, confirmando ou modificando o mundo, ou seja, o princípio de emancipação é a dissociação entre causa e efeito.

Assim, para Rancière, “o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante.” (RANCIÈRE, 2012, p. 13).

Estrategicamente, na seara educacional, as lições e exercícios que o professor propõe têm o objetivo de diminuir de forma contínua a distância existente entre conhecimento e ignorância. Porém, para que seja diminuída essa

distância, concretamente, deve-se renovar permanentemente o pressuposto da igualdade. Para poder substituir a ignorância pelo conhecimento, o professor deve sempre estar um pouco à frente do aluno supostamente ignorante, para que, de fato, possa ocorrer um processo de gradativa diminuição da ignorância.

Por fim, temos a contribuição de Luc Ferry. Pertencente ao Conselho de Análise da Sociedade da França com o objetivo de pensar a sociedade nacional e esclarecer as escolhas e as decisões do governo no tocante aos efeitos sociais, teve uma participação extraordinária no contexto em que foi ministro da Educação da França sob o governo de Jean-Pierre Raffarin de 2002 a 2004. No livro intitulado “Diante da crise. Materiais para uma política de Civilização”, além de fazer um diagnóstico consistente das reais causas do que chamou de crise especulativa mundial de 2008 e 2009 e de seus desdobramentos, lançou em conjunto com o referido conselho, propostas interventivas para a recuperação de uma educação democrática e cívica. Escreveu:

A princípio, parece-nos urgente iniciar o mais rápido possível uma reelaboração completa de nossos ensinamentos de instrução cívica a partir de uma reflexão que tome o sentido contrário da ideologia atual – grosso modo, uma ideologia que, sem refletir, continua a sacralizar os cursos de direito constitucional para crianças e de lições de moral, sendo que tanto um quanto outro se mostram mais ou menos ineficazes e inúteis.

Parece-nos indispensável mudar de ritmo e fazer com que o ensinamento do civismo se baseie essencialmente em uma coletânea de grandes obras literárias e filosóficas, mas também cinematográficas, uma coletânea que suscite de fato o interesse dos alunos e lhes permita compreender concretamente os desafios da ética coletiva nos dias atuais. (FERRY, 2010, p. 88).



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A**s muitas tentativas de buscar o aperfeiçoamento do processo pedagógico no que tange a relação direta entre educação, ética e democracia, têm sofrido revezes constantes por conta da hegemonia permanente e contínua do capital produtivo sistêmico em relação às experiências que se testam na instância do mundo vivido, do mundo da infra-estrutura e de sua base terrena. Felizmente, há ainda brechas que podem ser tocadas e lacunas que podem ser preenchidas de maneira que se considere o ser humano em sua primeira e última instância e, com isso, abrirem-se horizontes que podem ser reivindicados pelas gerações futuras. Defendemos, portanto expectativas otimistas. Os porta-vozes da aplicabilidade permanente de princípios democráticos na escolarização atual acreditam que à medida que o esclarecimento for mais socializado e disseminado em ambientes públicos e privados, esta visão excludente e imperiosa, próprias do capitalismo reinante, se desqualifique a ponto de ser diluída entre todos os cidadãos mundiais.

É assim que compartilhamos nestas linhas finais o resultado de uma importante pesquisa coletada no âmbito das organizações privadas que

verificou o peso das variáveis de gênero, faixa etária e grau de instrução no sentido de minimizar práticas consideradas perversas à causa pública e à causa coletiva. O material apresentando a seguir tem a conotação de dar luzes à essencialidade da educação na questão social e, ao mesmo tempo, corroborar com Penteadó Júnior que afirmou que “não há educação sem sociedade como não pode haver sociedade sem educação. Onde quer que se encontrem dois indivíduos, dá-se uma influencia de um sobre o outro, e essa é a essência mesma do fenômeno educativo”. (1957, p.195).

Nesse sentido, apresentamos a sinopse de uma pesquisa que investigou a categoria da percepção moral individual das pessoas no que se refere ao fenômeno de más práticas ou de práticas consideradas corruptas.

A pesquisa foi realizada pela ICTS Global, empresa internacional especializada na redução de riscos ao patrimônio, reputação, prevenção de fraudes e perdas, no período de 2004 a 2008, tendo como objeto de pesquisa um público alvo formado por funcionários e candidatos à função de funcionários de setenta e quatro empresas privadas no Brasil, em um contingente de sete mil quinhentos e setenta e quatro (7.574) entrevistados, acerca da percepção moral individual sobre o fenômeno da corrupção. (SANTOS; GUEVARA; AMORIN, 2010).

Entre tantos resultados, verificou-se entre os respondentes, com menor grau de escolarização, uma menor aderência às práticas consideradas ilícitas, e, portanto, uma percepção moral menos corrompida em relação aos valores empresariais vigentes e celebrados pelo mercado convencional, assim como o diagnóstico de uma menor aproximação dos respondentes mais escolarizados com a conduta denominada de ‘jeitinho brasileiro’. (BARBOSA, 1992).

“Os resultados indicam que a variável instrução em geral parece ter maior influência nos indicadores de percepção moral, o que significa dizer que quanto menor o grau de instrução do indivíduo menos estruturada está sua percepção moral”. (SANTOS; GUEVARA; AMORIN, 2010, p. 1).

O dado otimista se prende no raciocínio de que elevando o grau de instrução da sociedade brasileira há maior probabilidade de se elevar o nível de racionalidade e de uma percepção moral individual mais exigente em questões relacionadas à moralidade, tanto privada quanto pública.

“A análise dos dados levanta uma perspectiva alentadora: o grau de instrução amplia a percepção moral do indivíduo. Alentadora porque abre um curso prático de ação: o investimento em capacitação ampla”. (SANTOS; GUEVARA; AMORIN, 2010 p. 12).

Por outro lado, quando afirmamos na unidade V deste material, que tratou da contribuição de intelectuais na construção de princípios democráticos em prol de uma educação cidadã e participativa, salientamos que os princípios de igualdade e liberdade são imprescindíveis neste empreendimento.

Se para o pensador francês Jacques Rancière, a igualdade é a chave para um conhecimento horizontal emancipatório, para Richard Rorty, filósofo americano, inevitavelmente a liberdade é a chave para a verdade, na medida em que defende que a dignidade da pessoa humana é um problema prático e não meramente abstrato ou epistemológico ( RORTY, 2000). Assim, entende que a missão de ética e princípios democráticos é:

Ajudar os estudantes a perceberem que eles podem refazer a si mesmos, que eles podem retrabalhar a auto-imagem impingida a eles no passado, a auto-imagem que fez deles cidadãos competentes, transformando-a e uma nova auto-imagem, uma que eles próprios ajudaram a criar. (RORTY, 2000, p. 86-87).

Também fazendo menção à defesa de um pensamento maior, complexo, alargado e em contraposição a um pensamento específico, particular e técnico, Edgar Morin insiste que “a inteligência que só sabe dividir, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão.” (MORIN, 2001, p. 14). O autor francês faz um apelo à importância da pluralidade e de uma visão sistêmica sobre todas as áreas do conhecimento. É bastante conhecida a literatura de Morin sobre a defesa de vários saberes disciplinares. Segundo ele: “(...) a insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos”. (MORIN, 2001, p. 14).

Crítico contundente da visão míope das especialidades, seja em qual área for, apregoa: “quanto mais técnica torna-se a política, mais regride a competência democrática”. (MORIN, 2001, p. 19).

Uma preocupação de Edgard Morin está na responsabilidade da educação do tempo presente em propiciar aos estudantes condições adequadas para o enfrentamento das incertezas e inseguranças, reinantes nos dias de hoje. Rorty concebe a tese de que em havendo uma verdadeira política democrática, acrescido de um ambiente liberal que considere a criatividade artística e literária, os elementos de verdade, conhecimento e ciência tornam-se secundários. (SOUZA, 2005).







# REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Caro Sr. Roberto Marinho. **Folha de São Paulo**, segunda, 17 de fevereiro de 1997. <http://www.revista.agulha.nom.br/rua01.html>. Acesso em 21/05/2014.

\_\_\_\_\_. Caro Senhor Ministro da Educação. **Folha de São Paulo**, 27 de maio de 1998. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz27059809.html>. Acesso em 21/05/2014.

ARAÚJO, Inês Lacerda; CASTRO, Susana (orgs.) **Richard Rorty: o filósofo da cultura**. Curitiba: Champagnat, 2008.

BADIOU, Alain. **O século**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BÉAL, Y. Cidadão no saber e/ou no mundo? In: APAG, G. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- BOFF, Leonardo. *Ética e Moral: a busca de fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUBER, Martin. Da função educadora. **Revista Reflexão**. Campinas, n. 23, p.5-23, maio/ago de 1982.
- BURSTOW, Bonnie. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abril de 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania: tipos e percursos**. (1996). <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2029/1168>. Acesso em 21/05/2014.
- \_\_\_\_\_. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CATÃO, Francisco Augusto Carmil. Ética na vira do milênio: busca do sentido da vida. In: **Ética, Educação e qualidade**. Organizado por Maria Luiza Marcilio e Ernesto Lopes Ramos, Ed. 2. São Paulo: LTr, 1999.
- FERRI, Lúcia Maria Gomes Corrêa (org.). **Educação, Sociedade e Cidadania**. Londrina: Levino Bertan , 2002.
- FERRY, Luc. **Diante da crise: materiais para uma política de civilização**. Relatório ao Primeiro-Ministro/Luc Ferry com o Conselho de Análise da Sociedade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.
- GONÇALVES, Márcio Souza; CLAIR, Ericson Telles Saint. **Comunicação e filosofia hoje**. 2008. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/scientiamedica/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4411/3310>. Acesso em 21/05/2014.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. v. 1 e 2 Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro , 2000.

HABERMAS, J. O caos na esfera pública. Folha de São Paulo. Cadernos mais, em 13 de agosto de 2006. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200605.htm>. Acesso em 20/05/2014.

HILGERT, Luiza Helena. **O Existencialismo sartreano e a educação**. 2013. [http://itinerantenretoledo2.pbworks.com/f/oficina\\_luiza.pdf](http://itinerantenretoledo2.pbworks.com/f/oficina_luiza.pdf), Acesso em 21/05/2014.

KANT, Immanuel. **Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. ed. 8. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

LINZ, Juan L; STEPAN, Alfred. **A transição e consolidação da democracia** – a experiência do sul da Europa e da América do Sul. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LIMA VAZ, Henrique C. **Crise e verdade da consciência moral**. Belo Horizonte: Síntese nova fase, v. 25, n. 83, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. **Os valores humanos na educação**. São Paulo: Departamento da USP, 1957.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Para que servem as humanidades?** 2002. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3006200205.htm>. Acesso em 21/05/2014.

PUIG, J. M. PUIG, Josep Maria. **Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisse; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual, ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado.** Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. **Democracia.** 3 ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

RORTY, Richard. (1979), **A Filosofia e o Espelho da Natureza** (Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988).

\_\_\_\_\_. Educação como socialização e como individualização. In: GHIRALDELLI JR, P. **O que você precisa sobre ...: filosofia a educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pragmatismo e política.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Contingência, ironia e solidariedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SANTOS, Renato Almeida; GUEVARA, Arnaldo José de Hoyos; AMORIN, Maria Cristina Sanches. **Corrupção nas Organizações Privadas: análise da percepção moral segundo gênero, idade e grau de instrução.** <http://www.scielo.br/pdf/rausp/v48n1/05.pdf>. Acesso em 21/05/2014.

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo.** 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores. 1987.

SAVATER, Fernando. **A ética para meu filho.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHAUGHNESSY, Michael F.; SARDOC, Mitja; GHIRALDELLI Jr, Paulo; BENDASSOLLI, Pedro Fernando (orgs). **Filosofia, educação e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, José Crisóstimo (org). **Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 1996.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

WOLF, Jonathan. **Platão contra a Democracia.** Tradução de Maria de Fátima St. Aubyn. Retirado de Introdução à Filosofia Política, de Jonathan Wolff

(Lisboa: Gradiva, 2004). [http://criticanarede.com/fa\\_15excerto.html](http://criticanarede.com/fa_15excerto.html). Acesso em 20/05/2014.

XIMENEZ Maria Tereza. **Educação e Democracia:** Pistas e problemas sobre o ensino da ética e a educação para os valores na Escola secundária em Portugal. In: ALVES, João Lopes (org). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Actas & Colóquios, 1994.

