

A morada do educador: ética e cidadania

The educator's living place: ethics and citizenship

Amauri Carlos Ferreira¹

RESUMO

O artigo apresenta a morada do educador em seu desdobramento ético e político. Para tal, discute a definição do saber em abordagens relacionadas com a área de conhecimento, a relação intersubjetiva e a formação fundamental do educador. Apresenta princípios e aprendizados para a compreensão do *ethos* educacional numa dialética possível da interioridade ética e da exterioridade política.

Palavras-chave: *Ethos*; Ética; Cidadania

ABSTRACT

The article presents the educator's living place and its political and ethical development. To do so, it discusses the knowing definition in approaches related to the Knowledge area, the intersubjective relation and the educator's basic formation. It presents principles and learnings to the educational *ethos* understanding in a possible dialectics of the ethic interior and the political outsider.

Keywords: *Ethos*; Ethics; Citizenship

¹ Professor do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil). E-mail: mitolog@terra.com.br.

O nascimento latente do mundo
dá-se a partir da morada.

E. Lévinas (1980, p. 139)

A morada do educador é ontologicamente ética e política. Fugir a essa dimensão é trair-se enquanto pessoa. A articulação desses dois termos, no ato de educar para a vida, convoca-nos a refletir sobre o prazer e a dor de conduzir o outro a caminhos possíveis do exercício de sua liberdade. Nessa direção, aprender a se tornar sujeito exige persistência, pois o formar-se para a vida é a longo tempo. Educa-se durante a vida inteira e, ao educar, corre-se o risco de errar. Faz parte da condição humana o erro. É a *Falha Persa*² que se registra a cada dia na tapeçaria da existência.

No entanto, a arte de educar pode se transformar em fruição. A fruição que se manifesta ao educador que se sente parte do jogo do mundo. Nesse sentido, ela é coletiva, pois está ancorada na aprendizagem de valores possíveis. Não haveria espaço para um educador que pensasse somente em si mesmo. Seu dever é para além das fronteiras do seu egoísmo. É disposição, realização em processo que, se aproveitado, transforma a escolha de ser educador em um ato generoso de solidariedade para com aqueles que não são escolhidos. Não se escolhe filhos, alunos, fiéis, colegas. Escolhe-se mediante um objetivo que ultrapasse a realização individual. Quando há escolhas, há possibilidades de acertos e erros. Dessa forma, a ousadia de educar para além do agora se transforma em fruição, pois, ao se compreender que a aprendizagem ética é a longo prazo, seu desdobramento no espaço da cidade requer tempo. Assim, não há espaço para o educador que não se permite ser autônomo, ser sujeito e livre. Não há fruição para quem não cultive a sensibilidade de estar cuidando de sua formação para um desdobramento futuro.

Ao escolher essa árdua tarefa de educar, é necessário cuidar da interioridade e de sua extensão. Para que ocorra fruição é preciso compromisso

² A fábula da Falha Persa está ligada aos tapetes. O discípulo deseja aprender a tecer tapetes e o mestre o ensina. O discípulo tece tapetes perfeitos, mas o mestre os desmancha. Faz vários, e o mestre continua desmanchando. Cansado de tecer tapetes, o discípulo volta-se para o mestre e diz: "Mestre, o senhor me ensinou a tecer tapetes. Tego tapetes com grande perfeição e o senhor os desmancha. Por quê?" O mestre olha para o discípulo e diz: "Perfeito só Deus. Todo tapete persa possui a falha. Para indicar que somos imperfeitos".

com o outro. Nesse sentido, o lugar do educador expressa uma dialética possível da interioridade ética e de sua exterioridade política.

A MORADA DO EDUCADOR

A morada do educador, no que se refere à ética, necessita de um olhar que percorra os subterrâneos de nossas escolhas e atitudes, retirando excessos que o impeçam de ver o caminho. A verdadeira sabedoria consiste em aprender a olhar para o que já passou, excluir excessos e dar forma ao conteúdo do vivido.

Ao se pensar a ética como morada do educador, deve-se cultivar o exercício da reflexão, tomando por fundamento o que significa ser um sujeito autônomo: aquele que ao escolher ser justo escolhe em relação ao outro.

A categoria sujeito, como elemento indissociável da autonomia moderna, remonta ao século XVIII. O século XIX aos poucos vai configurando-lhe outro estatuto na medida em que o projeto iluminista é interpelado em suas bases estruturantes por pensadores como Nietzsche, Marx e Freud – pouco lidos, entretanto, em sua época. O sujeito, com seu caráter autônomo, liga-se ao conceito de cultura. Segundo Manfredo Araújo de Oliveira (1995, p. 119-120),

a autonomia é conceito-chave da modernidade, apesar de ser também categoria com uma longa história. Em sua origem grega, ela significou a meta das cidades-estados de poderem determinar suas questões próprias na independência de poderes estranhos. Na modernidade, na época das guerras de religião, ela exprimia a pretensão de uma autodeterminação religiosa-confessional. Kant a introduziu na esfera da reflexão filosófica e através disto lhe deu a determinidade de exprimir aquilo que o homem tem de mais próprio e que, assim, o distingue dos demais seres. A autonomia significa, a partir de então, a capacidade e a tarefa que caracteriza o homem como homem, ou seja, de autodeterminar-se e de autoconstruir-se em acordo com as regras de sua própria razão.

A escola passa a ser qualificada como sendo o espaço de realização do ser humano, que só se concretiza no exercício de sua ação ética. Esse exercício pressupõe a liberdade. É no século XVIII que a atenção dada à escola e à educação volta-se para a ação de ensinar. Kant (1724-1804), em seu ensaio *Sobre a Pedagogia*, entendia a educação como o cuidado da infância do ser humano (a conservação, o trato), desdobrando-se na disciplina e na instrução

que alicerçam a formação. Afirmava que um dos problemas da educação seria o de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade (Kant, 2002, p. 32). Ainda hoje aquelas três categorias, cuidado, disciplina e instrução são fundamentais para a formação do sujeito livre. Ao se pensar na educação como um exercício da liberdade é preciso estar aberto a valores novos e à prática da reflexão.

Todavia, há o desafio do exercício da prática da liberdade no espaço da escola. Se as instituições de formação (família, religião, escola etc.) forem organizadas apenas como portadoras de normas que estabelecem limites, sem diálogo e reconhecimento das diferenças, a violência se objetiva. Ela é o reflexo do que se vive quotidianamente. Nesse sentido, há uma necessidade intrínseca de se procurar educar para a vida, não se eximindo do conflito. A convivência com o outro implica reciprocidade, e o conflito está subjacente ao processo de ensino/aprendizagem.

O conflito, considerado como desordem, pode possibilitar a instauração de uma ordem imposta que poderá não estar centrada em nenhuma das partes. Ele não se resolve pelo estabelecimento de um ponto comum que satisfaça provisória e parcialmente às partes envolvidas, mas sim numa construção que permita a efetivação de uma lei comum.

O educando, ao interiorizar as normas morais, decide sobre sua aceitação ou recusa, instaura dentro de si o que representa um processo de avaliar a decisão a ser tomada. Nesse processo, a recusa da norma instituída pode criar situações de conflito. Segundo Lima Vaz (1988, p. 31), "o conflito deve pois ser caracterizado fundamentalmente como conflito de valores e não como revolta do indivíduo contra a lei".

Por ser considerada necessária à organização sócio-cultural, a mudança da lei moral só ocorre quando a transgressão ao que está posto implica num processo radical de transformação dos valores. Recusar normas impostas e procurar novas possibilidades de estar bem no mundo, consigo mesmo e com outro, é o ideal da ação ética.

É nas fronteiras do relacionamento com o outro que o conflito pode se instaurar num processo imperativo da norma moral e, nesse contexto, é preciso criar a disposição para se refletir sobre a ação ética e moral, tendo em vista o mundo da cultura no qual o indivíduo está inserido. Paralelamente, há que se tentar compreender o processo de interiorização/exteriorização da norma.

Conflitos podem possibilitar o surgimento de uma nova ética que valorize o ser humano e expresse o respeito às diferenças. O outro, como pertencente à espécie humana, passa a ser o limite da não-violência. O sujeito abre-se ao diálogo exigindo justiça, respeito e solidariedade para que a convivência seja possível. Assim, a aprendizagem de valores na escola depende do cultivo de princípios que faculte reconhecer no outro a sua humanidade; daí o exercício do cuidado de se educar para a vida e não para algumas instituições. O educador, no espaço da escola que demanda a formação de valores, deve procurar ser um profissional sem certezas, despertando no outro o respeito mútuo, a solidariedade, a procura incessante pela justiça, mediante um diálogo face à presença do mistério que é o outro. Como afirma Lévinas (1982, p. 87-88),

a ética não aparece como suplemento de uma base existencial prévia; é na ética entendida como responsabilidade que se dá o próprio nó do subjetivo. A subjetividade não é um para si, ela é para o outro. A responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito, ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto. Parte mais expressiva do outro.

O ato de se educar para a vida é um processo e exige sabedoria. Para que esse processo ocorra, é necessário compreender a educação como arte, como bem preconizou Kant, no século XVIII, quando afirmava que “a educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada por várias gerações” (Kant, 2002, p. 19).

Portanto, a arte de educar carece de seu tempo, carece de um tempo de *longa duração* que ordinariamente chamamos de formação. Nesse tempo, o cultivo dos saberes significa saborear aprendizagens gostosas e desgostosas que se inscrevem na memória e fundam no tempo uma morada: a morada do educador, lugar da articulação de saberes.

O saber enquanto *sapere*, que em latim tem o sentido de ter sabor, pode ser compreendido na vida do educado a partir da qualificação de saboroso. Então, uma tríade de sabores – constituída pelo saber de área, saber intersubjetivo e saber fundamental – atua, visando ao fim último da educação: a aprendizagem. Aprendizagem compreendida como uma mudança de situação que possibilite ao ser humano uma nova forma de compreensão do mundo.

O saber de área pode ser compreendido como saber técnico ou de conteúdo, buscando seu fundamento em regras para a área de conhecimento à qual se vincula. Esse tipo de saber, na vida do educador, concentra-se no domínio de conteúdo que ele ministra. Pressupõe que a área de conhecimento do educador seja a de sua formação, enriquecida mediante pesquisas, estudos, métodos didáticos etc. Enfim, um saber que permita um diálogo.

O saber intersubjetivo é aquele que pressupõe uma relação possível com os demais. Depende de um saber lingüisticamente articulado que exige interação e reciprocidade. Para o educador, a linguagem, no que tange ao ato de educar, precisa estar em harmonia com a fase de desenvolvimento do educando. Nessa direção, o educador necessita adequar o conteúdo a uma linguagem que possibilite compreensão.

A interação desses dois saberes concretiza-se em outro saber que atravessa e ultrapassa as instituições de formação: o saber fundamental. É no território do saber fundamental que esta reflexão se inscreve, esculpe a morada do educador e abre novas possibilidades no horizonte da liberdade do estar com o outro. Assim, a morada do educador irá pressupor princípios ligados à ética, que se tornam pilares para se educar para a vida. Os princípios são apenas unidades de referência que possibilitam ao educador agir conforme sua consciência. Pode-se assinalar quatro princípios na ação ética do sujeito contemporâneo: o da justiça, o da não-violência, o da solidariedade e o da responsabilidade.

No princípio da justiça, o ideal inspira-se no respeito ao outro, igualado na espécie, mas que se diferencia em sua singularidade. É através do senso de justiça, existente entre os homens, que a lei moral e a ética se objetivam. O sujeito exerce sua autonomia, tendo a liberdade como possibilidade de escolha, ao se tomar decisões. Não existe modelo de justiça, nem caminhos a serem percorridos para estabelecer seus parâmetros. O princípio da justiça pode se aliar ao da igualdade de condições de sobrevivência. Isso implica a exigência permanente de direitos e de oportunidades sociais. Dessa forma, a justiça torna-se um critério para avaliar atos, o que nos leva a compreender desigualdades nas relações entre sujeitos, levando o ser humano ao exercício da recusa a qualquer tipo de violência.

O princípio da não-violência coloca a possibilidade de se respeitar e preservar as diferenças. Gera uma atitude de reconhecimento do outro como um ser que pertence à espécie humana. O outro é compreendido como sendo o próximo,

o próximo pode ser aquele [e é] aquele que me é desconhecido, me enfrenta face a face. É uma relação de parentesco fora de qualquer biologia, contra qualquer lógica. Não é pelo fato de o próximo ser reconhecido como pertencente ao mesmo gênero que ele me concerne. É precisamente por ser o outro. A comunhão com ele começa na minha obrigação para com ele (Lopes *apud* Ferreira, 2002, p. 39).

Dessa maneira, o outro convoca-me a recusar qualquer forma de violência, pois o próximo é um ser humano qualquer; pode ser o passante, o turista, o homem da vida urbana, da vida rural, o mestre, o aluno, o estranho. O outro é o primeiro que passa e toca meus sentidos, é o primeiro que chega. Por não ser permitido violar sua integridade física e psíquica, é preciso aprender a não tornar o outro um objeto, uma coisa, e não usar a força como mecanismo de coerção. A ética, enquanto forma de interação com o outro, abre campo aos sujeitos para a construção e o exercício da solidariedade para com o próximo.

O princípio da solidariedade funda-se em um dever; ela não designa um dever. O gesto de ser solidário liga-se ao respeito à diferença, em que o ser humano aprende a perceber que o outro também pertence ao mundo. O pressuposto da solidariedade é a interdependência humana. A ação solidária liga-se à construção do sujeito face a ideais democráticos e à cidadania; envolve o outro, independente de suas escolhas, pois o ser humano é livre na tomada de decisões. O princípio de solidariedade, ao expressar responsabilidade para com o outro, sem esperar reciprocidade, faz lembrar que “o eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros”(Lévinas, 1982, p. 91).

O princípio da responsabilidade leva a perceber no outro a condição humana, como também abre uma possibilidade de respeitar as coisas que estão no mundo, pois essas se relacionam com o meu próximo. A responsabilidade pela natureza do mundo está em se conceber dentro dele um outro que difere de um eu e necessita aprender que, além da convivência, é preciso preservar o que é de todos. Assim, é necessário cultivar o respeito pelo outro em sua singularidade, para que se concretizem os ideais de sobrevivência dos seres e a possibilidade de viver bem.

Esses princípios assumidos na ação ética expressam a concepção do outro como *rostro*, no dizer de Lévinas, quando afirma que “o acesso ao *rostro* é, num primeiro momento, ético; quando se vê o nariz, os olhos, a testa, um queixo, que podem ser descritos, é que nos voltamos para outrem como

para um objeto. A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos. Quando se observa a cor dos olhos não se está em relação social com outrem. A relação com o *rosto* pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente *rosto* é o que não se reduz a ele” (Nunes *apud* Ferreira, p. 40).

É a partir do ato de se educar que se visualiza o rosto, sem território. Mas um rosto que convida à construção de um mundo capaz de atender aos princípios da ética. Esses princípios podem levar o educador a uma reflexão que ultrapasse o saber de área, estabelecendo uma articulação entre o saber intersubjetivo e o fundamental, numa construção e exigência de novos direitos a partir do cultivo de relações sociais.

A MORADA DA ÉTICA

O termo ética vem do grego *ethos*, que significa casa, morada, lugar, e remete à idéia de costumes. Para se entender a ética como morada do educador e do próprio ser humano, é necessário pensá-la como sendo o corpo, o país, a escola e o mundo. O lugar da liberdade. Assim, ao se esculpir no tempo vivido uma forma, a percepção do mundo se desvela no corpo, corpo como presença imediata que expressa mediações. Corpo que é presença no mundo e se torna o fundamento do cuidado. A palavra “cuidado”, em sua forma mais antiga, significa cura (em latim se escrevia *coera*) e era usada num contexto de relações de amor e de amizade. Expressava atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Ou ainda no sentido de *cogitare-cogitatus* e sua corruptela *coyedar, coidar*, cuidar. O sentido de *cogitare-cogitatus* é o mesmo de cura: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a me dedicar a ele; disponho-me a participar de seu destino, de sua busca, de seu sofrimento e de seu sucesso, enfim, de sua vida”(Boff, 1999, p. 91).

Da atitude de cuidar de nós mesmos e do outro infere-se uma ética do cuidado. O corpo é uma totalidade que pertence ao mundo e exige que o educador cultive a relação com o outro no sentido de preservar o respeito à condição humana. Por isso, ele se curva numa atitude de humildade e disposição tentando despertar no outro a possibilidade do exercício reflexivo da razão. É na ética do cuidado que os corpos aprendem a relação de respeito

e de solidariedade. Aprender no sentido de ser convocado a mudar a situação e tentar, na medida do possível, escolher a melhor direção. O cultivo de aprendizados pede passagem para habitar essa morada do homem. Destacam-se três aprendizados: costume, diferença e convivência.

O aprendizado dos costumes permite a formação de hábitos a partir de atividades rotineiras exigidas no meio em que se vive. O cuidado, ao se colocar limites, torna-se o elemento essencial para a formação de uma unidade de referência possível, que poderá abrir caminhos àquele que está sendo educado para que possa refletir sobre suas ações ao escolher.

No aprendizado dos costumes, os termos ética e moral se equivalem. Moral significa em latim *mos* ou *mores*, que remete a hábitos. Esses são adquiridos no decorrer do existir dos sujeitos no mundo ou nos modos que vão adquirindo e reproduzindo nas ações. Daí o caráter histórico da formação moral.

O aprendizado da diferença demonstra a necessidade de ressaltar que a simples existência moral não significa a presença explícita de uma ética. Um grupo pode existir tendo a moral como princípio normativo para o agir dos sujeitos, sem despertar neles a reflexão necessária para uma tomada de decisões. No campo da ética, compreender diversidades culturais implica respeitar valores que são diferentes, de modo que, deparado o fenômeno da pluralidade cultural, surge a questão da pluralidade das ações éticas, o que encaminha o ato de educar para percepção e respeito às diferenças.

O aprendizado da convivência desdobra-se em duas vias complementares: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos para solução de conflitos. Esse aprendizado desterritorializa o outro e o reconhece como pertencente à humanidade e implica na recusa da violência. A violência entendida como sendo a coisificação do sujeito, não permitindo que o mesmo seja um ser que possui desejos, projetos, pertencimento ao mundo.

Essa formação tem mostrado a necessidade do exercício da reflexão para se compreender o campo da aprendizagem de valores. Cuidar da casa, da morada, do nosso lugar no mundo significa cultivar e aprender, a partir da formação de hábitos, a relação com o outro.

Da relação entre o sujeito e o outro, a reflexão ética emerge como um de seus elementos constituintes. O outro se torna uma referência do agir, por demandar cuidado. Uma vez que, no dizer de Umberto Eco (1999, p.

90), “quando o outro entra em cena nasce a ética”. Todavia, é no exercício da autonomia do sujeito que a norma se interioriza, que se reflete sobre ela e que se escolhe engendrar, em sua atitude, a busca pela justiça. O ato de ser justo pressupõe presidir, avaliar e julgar, buscando hospedar no interior do sujeito unidades constitutivas para referenciar sua ação.

É através do senso de justiça que a lei moral e a ética se objetivam e possibilitam ao sujeito o exercício da autonomia, tendo a liberdade como possibilidade de escolha para se tentar tomar a melhor decisão. No entanto, a justiça é um princípio que deve ser cultivado e aprendido, numa procura constante por ser justo, o que nos lembra o símbolo da justiça com os olhos vendados e a afirmação de Adorno de que “o lenço nos olhos da justiça não significa apenas que não se deve interferir em seu curso, mas que ela não nasceu da liberdade” (Adorno *apud* Romano, 1981, p. 39).

Se a ética é a morada da liberdade, ela é a construção do agir justo. Em nossas escolhas, o imperativo de ser justo deve ser o indicador para uma reflexão que possa permitir a diferença de idéias, o conflito e o estabelecimento de regras para uma boa convivência. Não sem razão, a prática dos sem-lei e a arbitrariedade da vontade sem o exercício do diálogo recebem o nome de tirania.

Quando ocorre uma reflexão no sentido de se trazer à tona os termos ética e educação, é necessário pontuar a importância do educador que, nas instituições de formação como família, religião, escola e estado, busca caminhos possíveis para educar além de seu território. Nessa direção, quando se constata a crise de valores na sociedade contemporânea, deve-se lembrar que o processo de aprendizagem é a longo prazo e que é preciso estabelecer indagações no interior daquelas instituições de formação, tais como: o que tem sido realizado para a formação da autonomia? Como se constitui a ação de trabalho educacional nas escolas? Há diálogo? Tem-se reforçado o processo de aprendizagem do respeito em relação ao outro? Cria-se possibilidade para o exercício da democracia?

Talvez não tenham sido criadas condições para cuidarmos de nós e dos outros, pelo hábito de não se estranhar o exercício da violência a que somos submetidos, ou pela incapacidade de distinção do que é justo ou injusto. Quando se aventura a refletir no campo da ética, é preciso indagar a respeito do nosso lugar no mundo e de nossas ações em relação aos nossos semelhantes. Assim, quando atitudes arbitrárias de um país afirmam que se vai levar a liberdade a outras populações, é preciso indagar sobre o que é a

liberdade. Quando atitudes de instituições de formação arbitrariamente estabelecem uma norma dizendo ser a favor do bem comum, é preciso indagar sobre o que é o bem comum nessas circunstâncias. Quando, na relação com o outro, estabelece-se a norma do cumpra-se, é necessário esclarecer seu sentido no projeto de construção da sociedade. É preciso indagar a que e a quem serve a norma. Mas, como aprender posturas democráticas se o exercício das instituições de formação tem sido o de provocar atitudes autoritárias? Como exigir o exercício da crítica se o cuidado que se tem é o da manutenção do poder soberano a qualquer custo?

Muito se tem escutado sobre a crise da ética e das instituições de formação. Mas a crise, como nos afirma Arendt (1992, p. 223),

nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas [...] Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão...

É preciso se perguntar a respeito das atitudes tomadas e a respeito da educação dos valores, pois o ser humano tem deixado de se perceber enquanto ser em construção e, ao se relacionar com o outro no campo da ordem moral e legal, ausenta-se da formação ética que pressupõe reflexão sobre o agir do sujeito no mundo.

O que se observa é uma exigência ética, como se fosse possível ser ético sem aprender valores necessários à construção de um novo mundo. O que se percebe é a estratégia de permanecer no poder, visualizando e cultivando interesses pessoais apresentados como coletivos. Não se separa o que é de domínio público e privado.

A morada da ética exige, portanto, aprendizados que são constituídos a longo prazo, num projeto de educar para o exercício da autonomia.

A MORADA DA POLÍTICA

Quando se pensa em ética e educação, emerge o tema político da cidadania; não uma tópica em suas fronteiras, mas ultrapassando seus horizontes como realidade; como realidade e não como objeto exterior. O educando vive em contextos socioculturais. Constrói a sua história locomovendo-se entre instituições de formação e outros espaços de interação que trançam redes de sociabilidade. Numa delas, em sociedades

democráticas, há um lugar privilegiado: o da cidadania. Todavia, a discussão sobre os direitos do homem e da cidadania existe ainda como textos não consagrados pela prática.

Ao considerar a cultura, em um sentido amplo, como a produção de valores e símbolos, como nossa relação com o ausente, a formação e o exercício da cidadania lograriam constituir-se sem conflito. Entretanto, essa produção se realiza em contextos sociais. Surge aqui a diferença entre sociedade e comunidade. Essa última é um espaço coletivo homogêneo, indiviso, uno, onde pessoas se relacionam face a face. A sociedade tem instrumentos institucionais e meios materiais que se opõem e se diferenciam por não coabitarem um espaço uno e indiviso, mas por se relacionarem através de mediações. A marca fundamental da sociedade – Maquiavel a expôs já no século XV – é que na sociedade existe uma divisão originária: o desejo dos grandes em oprimir e comandar e o desejo do *povo* em não ser oprimido e comandado.

Qual a origem dessa divisão? A indagação remete a Étienne La Boétie, que abandona a tradição do pensamento político para refletir sobre por que os homens se dão senhores. Marilena Chaui, uma de suas leitoras, lembra que é costume considerar a idéia de que a alienação é uma determinação dos oprimidos. Também a tradição do pensamento político distingue poder ilegítimo e legítimo, consentimento e desobediência justa, revolta e resistência passiva, considerando os regimes políticos pelo número dos que governam. Para La Boétie, essas questões são secundárias, assim como os conceitos usuais que descrevem contratos, eleições, direitos populares, sendo que o autor tampouco se ocupa em qualificar o bom ou mau poder. Preocupa-se com a gênese do poder separado, dividido, encarnado na figuração da soberania. Poder esse que, em qualquer de suas vertentes, detém o monopólio legítimo da força e da violência física. Poder a que os homens se submetem voluntariamente.

De onde nasce a figura da soberania? Por que os homens se submetem a senhores? Por que esse corte abissal entre as sociedades selvagens, de liberdade, e as sociedades civilizadas, de dominação, que transformam o tempo em história? Pierre Clastres, outro leitor de La Boétie, lembra que espantar-se diante da dominação é supor que a liberdade seja possível. Detém-se diante *do antes* da liberdade. Discute as sociedades primitivas sem Estado. O chefe primitivo não faz a *lei*. Antes é um prisioneiro de deveres e obrigações. Coloca-se assim a questão política da soberania estatal: poderosa,

mas não necessária. Já a leitura de Claude Lefort reforça a de Clastres ao mostrar que a dominação política não implica, necessariamente, a cisão entre os que dirigem e os que obedecem. Todavia, refere-se à questão da identidade que fascina o outro, com a possibilidade de se tornar também senhor de alguém. Há uma articulação de cada um com cada um na sociedade de forma que a pluralidade se desfaz na produção de um poder soberano estatal.

O que se pretende, nesta discussão, é salientar a condensação da força e do poder soberano, capaz de gerar a sujeição. Não importa a textura dos regimes: trata-se de uma matriz. Nesse sentido, a afirmação de Maquiavel não se opõe de modo antagônico à interlocução de Lefort, Clastres e Chauvi com La Boétie (1982, p. 11-209). A diferença de perspectivas pode gerar apenas uma contradição: como o *povo* não deseja ser oprimido se serve voluntariamente à dominação? Em o *Discurso da Servidão Voluntária*, La Boétie deixa oculta a realidade de uma vontade apartada, cindida entre a autonomia e a heteronomia, dividida em sua ambigüidade, presa do desejo. Talvez a contradição assinalada revele a existência de um bem imaginário. A busca de uma identidade e ao mesmo tempo de uma liberdade. A identidade seria a realização da unidade de uma sociedade que dissimula sua divisão e oculta sua cisão no poderio invisível da soberania. Nessa direção, é possível pensar a matriz de um novo espaço. A constituição de um sujeito que, presa voluntária da organização política moderna da soberania, busque se libertar, em parte. Trata-se da conquista de direitos para o homem. Conquista e não outorga. Patamares de lutas, inclusive revolucionárias, como no caso francês de 1789, que institui a figura do cidadão moderno.

A partir das colocações acima, torna-se pertinente aceitar a realidade de uma longa caminhada pela emancipação humana. Emancipação que aponta o mundo perverso da necessidade. Como se fosse possível desentranhar a liberdade da necessidade, como desejava Marx. É que a organização da sociedade civil é chão da história, ardendo para alçar vôo. Nessa trajetória, registram-se três grandes tradições do pensamento político moderno: a republicana, a liberal e a socialista, circunscrevendo a construção da cidadania. O eixo que as articula, no que tange ao exercício da cidadania, é a relação tensa entre interesses individuais e bem comum. Dessa forma, a cidadania configura-se como criação e ampliação de direitos.

A liberdade será o princípio central do liberalismo e sua fronteira torna-se a igual liberdade dos outros. Privilegia o indivíduo e seu bem-estar, o respeito à diferença e a pluralidade de opiniões. A tradição republicana

contemplará os ideais coletivos, o bem comum, a possibilidade de os cidadãos definirem o seu próprio destino. Ou seja, refere-se à “disponibilidade do cidadão para se envolver diretamente na tarefa do governo da coletividade”(Carvalho, 2000, p. 105). Já na matriz da tradição socialista emerge o princípio da igualdade. Seu conceito de democracia centra-se em uma sociedade capaz de assegurar o bem-estar social a todos os seus cidadãos. Afasta-se de um *universo de escolhas trágicas*, cujas decisões só favorecem grupos privilegiados.

O processo histórico de construção da cidadania moderna se inicia no século XVIII com os direitos civis (liberdade individual), ampliando-se no século XIX com os direitos políticos (participação no poder político), sendo que o século XX contempla os direitos sociais (Marschall *apud* Carvalho, 2001, p. 9-10). Aos direitos sociais, chamados de segunda geração, seguem-se os de terceira geração, os metaindividuais e os de quarta geração, referentes ao patrimônio genético e suas implicações biotecnológicas. Os direitos metaindividuais dizem respeito aos indivíduos enquanto seres humanos e enquanto membros de grupos sociais específicos. Referem-se à pluralidade de identidades socioculturais, circunscrevendo a cidadania aos valores de solidariedade, aos ideais coletivos, ao bem comum.

Segundo Bobbio (1992, p. 10), há uma tensão entre os direitos reivindicados e os reconhecidos, tanto que “não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos ‘sem direitos’”. Nesse debate, Habermas (1995, p. 27) será convocado com uma proposta que considera capaz de conciliar interesses privados e ideais coletivos. Trata-se da construção de estruturas dialógicas que se alicercem em uma moldura argumentativa, possibilitando a todos os cidadãos integrar o processo decisório sobre o viver em comum. Para o autor, a pluralidade democrática é matriciada por identidades individuais e coletivas que pedem para significar.

Nesse quadro geral, ao se pensar a tríade escola, ética e cidadania, numa sociedade cada vez mais complexa, como transformar necessidades e carências em direitos? Como ser governado sem ser oprimido?

O educador necessita cuidar de sua morada, buscando nos saberes sua constituição de ser no mundo, pois sua habitabilidade é ontológica. Para além das instituições de formação, educa-se para a vida e, quando se procura ensinar algo, é preciso lembrar da máxima de Heidegger (1967, p. 89): “ensinar

a pensar". Por pertencermos e escolhermos o exercício do saber fundamental, cultivamos a esperança no ato de educar, abrindo todos os dias a "Janela da Utopia", como no poema de Eduardo Galleano (1994, p. 310):

Ela está no horizonte,
– diz Fernando Birri
– me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para caminhar.

A morada do educador, por se pautar na ética e na cidadania, torna-se um *cultivo de utopias temerárias*. No entanto, é no mundo e em suas moradas que a iconicidade da ética e da política se materializa, hospedando-se no espaço da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 3. ed, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do Humano-compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. Cidadania na Encruzilhada. In: BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- ECO, Humberto. *Em que crêem os que não crêem?* Rio de Janeiro: Record, 1999.
- FERREIRA, Amauri Carlos. *Ensino Religioso nas Fronteiras da Ética*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GALLEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: S&PM, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. *Cadernos de Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, jan./jun. 1995.
- HEIDEGGER, Martin. *Qu'appelle-et-on penser?* Paris: Press Universitaires de France, 1967.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

LA BOÉTIE. *Discurso da Servidão Voluntária*. Comentários de Claude Lefort, Pierre Clastres, Marilena Chaui. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Portugal: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Portugal: Edições 70, 1982.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.

MARSCHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MILL, J. Stuart. *Sobre a Liberdade*. Petrópolis, 1991.

NUNES, Etelvina P. L. O outro e o rosto: problemas da alteridade em E. Lévinas. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

ROMANO, Roberto. *Conservadorismo Romântico: Origem do Totalitarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Recebido: 13/09/05

Aprovado: 06/12/05