

## AINDA SOBRE A FORMAÇÃO DO CIDADÃO: É POSSÍVEL ENSINAR A ÉTICA?

LÍLIAN DO VALLE\*

*RESUMO.* A formação ética dos futuros cidadãos foi o primeiro e também o mais constante sentido atribuído à ação educativa – ao menos desde que esta deixou de ser uma prática privada, exercida de forma espontânea e dispersa no cotidiano social, dando origem a instituições sociais específicas e a fazeres especializados. Ao ser inaugurado, o longo debate sobre os fins e sobre os procedimentos da educação era essencialmente movido por interrogações em que ética e política encontravam-se fortemente entrelaçadas. Tornada atividade social explícita e refletida, a educação se fez instrumento de construção de uma nova *polis* – de realização da obra política, pela formação ética dos futuros cidadãos. Mais ainda, a tarefa de formação ética para a cidadania deve ser associada à própria invenção da noção de escola, quer a entendamos em sua acepção mais ampla – como instituição consagrada a um tipo de educação que transborda o âmbito estritamente doméstico e que é confiada a “especialistas” –, quer a concebamos na acepção muito especial que passou a possuir na modernidade – quando à escola pública é imputada a responsabilidade quase que integral por uma formação antes confiada ao conjunto dos cidadãos.

*Palavras-chave.* Ética; Educação Pública; Escola Pública; Cidadania.

Após um longo período à margem dos problemas educacionais considerados relevantes – na qual fora exilada, sem dúvida, por força dos próprios usos a que se prestara em passado recente –, a ética ressurgiu, em nossos dias, como tema privilegiado dos debates e das iniciativas oficiais sobre educação.

Talvez seja muito cedo para concluir com alguma isenção sobre as razões mais profundas desse súbito privilegiamento, ainda que não possa

---

\* Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* lvalle@antares.com.br

deixar de associá-lo ao momento mais amplo que a sociedade atravessa e que consiste em uma crise radical dos valores que, até então, pareciam suficientes para sustentar a vida em comum; mas o fato é que parece ser mais do que tempo de se questionar a superficialidade com que a temática vem sendo tratada, tanto pelos textos legais, quanto pelas análises que sobre eles estão sendo produzidas.

Pois, ao mesmo tempo em que essas postulações tocam apenas a superficialidade de questões que se colocam, atualmente, como desafios para a educação democrática, elas ocultam a renitência de uma velha falácia que supostamente revelaria o caráter aporético e, portanto, a impossibilidade de qualquer formação ética: é que a educação dos valores, para bem se realizar, deve forçosamente se apoiar em uma realidade social que, se existente, tornaria a ação educacional absolutamente dispensável.

Ainda que nada pretendendo conceder ao insidioso jogo das falácias educacionais, somos forçados a admitir a incongruência *formal* e *lógica* que consiste em querer socializar crianças para valores de fato inexistentes na sociedade. Além do mais, é impossível não perceber que os tempos atuais são marcados, exatamente, por uma condição inteiramente nova – a do esgotamento de toda a mitologia que, dando apoio e visibilidade ao ideal de controle ampliado da sociedade, fez-se a própria base das sociedades capitalistas, tanto quanto das formas que, nesse contexto e em contrapartida, a aspiração à autonomia assumiu, em suas lutas de resistência. O que, portanto, aparece como esgotado é, como diria Cornelius Castoriadis, o sentido que concerne à própria auto-representação da sociedade – sentido que é, concomitantemente, uma construção afetiva em relação a essa auto-representação, como vontade de ainda investir em valores; uma lógica efetiva de organização da vida comum, demonstrada pela eficácia hoje ausente dos investimentos socialmente valorizados; e um conjunto de símbolos e representações capazes de condensar os investimentos de toda sorte que, em nome desses valores comuns, são individualmente realizados. No entanto, é esse sentido – racional, afetivo e simbólico – que deveria servir de base para a socialização dos indivíduos, para sua identificação com a construção comum e para a construção singular do sentido para sua própria vida, que está esvaziado:

(...) a significação da autonomia (que não se deve confundir com o pseudo-individualismo) aparece como que atravessando uma fase de eclipse ou de prolongado ocultamento, ao mesmo tempo em que o conflito social e polí-

tico praticamente se esfumaça. A única significação verdadeiramente presente e dominante é a significação capitalista, a expansão indefinida do “domínio”, que, ao mesmo tempo, se encontra – é este é o ponto capital – esvaziada de qualquer conteúdo que podia lhe fornecer validade no passado, e que permitia que os processos de identificação, de uma forma ou de outra, pudessem se realizar.<sup>1</sup>

Considerada desde esse ponto de vista, a questão da formação ética se apresenta, nos termos atuais, se não como uma aporia – tal como pretendia a tradição filosófica moderna –, ao menos como um verdadeiro enigma. E creio ser exatamente esse o sentido com que muitos professores acolhem, atualmente, a injunção legal disposta nos parâmetros curriculares. Descontada a triste passividade com que o ambiente escolar se resigna a amortecer os jogos de palavras oficiais, adotando rapidamente os jargões que legitimarão a manutenção das velhas práticas, perplexidade e desânimo parecem ser as reações possíveis para aqueles que se vêem, de fato, concreta e cotidianamente, confrontados ao paroxismo das exigências educativas da escola pública em nossa violenta realidade.

Ocorre que, no termo de todas as injunções legais atualmente fixadas, o grande enigma educacional – cuja elucidação requer, justamente, a máxima atenção à autonomia do professor – acaba por se reduzir a uma extensa lista de jargões e palavras da moda, de afirmações nem sempre coerentes entre si, ainda que harmoniosamente dispostas de modo a lembrar que o professor “deve” se mostrar à altura de determinações que não ajudou a construir, mas que deverá *aplicar*.

Boas são, pois, as razões que nos levam a fixar a questão em um terreno bastante mais anterior – que, do ponto de vista da história das interrogações educacionais, nos precede há muito no tempo; mas que, do ponto de vista da realidade a ser examinada, apresenta-se como condição prévia para uma investigação em profundidade. Assim, para começar do início, ousemos enunciar a questão tal como a tradição da reflexão filosófica sobre a educação a formulou, com a radicalidade com que Platão a colocava – *mas será apenas possível ensinar a ética?*

Ora, pretendemos demonstrar que a *formação ética dos futuros cidadãos* foi o primeiro, e foi também o mais constante sentido atribuído à ação educativa – ao menos desde que esta deixou de ser uma prática privada, exercida de forma espontânea e dispersa no cotidiano social, dando origem a instituições sociais específicas e a fazeres especializados. Em outras palavras, ao ser inaugurado, o longo debate sobre os fins e

sobre os procedimentos da educação, que atravessa a história das sociedades, tecendo os sentidos que para essa atividade puderam ser produzidos, era essencialmente movido por interrogações em que ética e política encontravam-se fortemente entrelaçadas. Tornada atividade social explícita e refletida, a educação se faz instrumento de construção de uma nova *polis* – de realização da obra política, pela formação ética dos futuros cidadãos.

Mas pretendemos, ainda, e mais precisamente, associar essa tarefa de formação ética para a cidadania, que combina o cuidado com a criação do “filhote de homem” e a construção do mundo comum, à própria invenção da noção de escola, quer a entendamos em sua acepção mais ampla – como instituição consagrada a um tipo de educação que transborda o âmbito estritamente doméstico e que é confiada a “especialistas”, quer a concebamos na acepção muito especial que passou a possuir na modernidade – quando lhe é imputada a responsabilidade quase que integral por uma formação antes confiada ao conjunto dos cidadãos.<sup>2</sup>

Começemos, pois, por analisar o que torna tão evidente essa associação entre educação, ética e política, ainda que a forma de definir os três termos e, portanto, de conceber as relações entre eles tenha variado, ao longo da história das sociedades.

Isso se deve, em primeiro lugar, à própria atividade educacional, que, como nos lembra Jaeger, “(...) não é uma prática própria ao indivíduo isolado... [mas] essencialmente, obra da comunidade.”<sup>3</sup> Não há sentido em se falar em educação fora de uma comunidade explicitamente instituída. Mas, por outro lado, também a exigência ética só pode ser pensada a partir da vida concreta de uma coletividade instituída: derivado de *ethos*, que significa costume, uso, o termo *ethike* designa o caráter, a maneira habitual de um indivíduo se comportar. Em uma palavra, a ética se refere à conformação, ou não, dos hábitos e comportamentos individuais aos usos e costumes que cada sociedade institui para si.<sup>4</sup>

E, de fato, cada sociedade se cria, criando os valores, as normas, os costumes, as práticas e os ideais que a regem. Esses valores, normas, costumes, práticas e ideais constituem-se, como já se disse tantas vezes, no verdadeiro cimento das sociedades. Por isso, a força dogmática, o caráter quase sagrado de que se revestem, ao serem transmitidos de geração em geração. Definindo o próprio modo de ser de cada sociedade, de sua manutenção parece depender a sobrevivência de todo o edifício social. Por isso, também, dificilmente são desafiados. Foi, porém, o que se

produziu no mundo grego, que realizou – ao que parece, pela primeira vez na história – a instituição consciente e explícita das leis e das normas da sociedade, instituindo, ainda, fóruns e procedimentos permanentes de questionamento das decisões tomadas pela assembléia dos cidadãos. Esta é a origem da democracia ateniense, como interrogação aberta (na medida em que envolve a integralidade dos cidadãos, mas também no sentido de um questionamento radical da realidade instituída).<sup>5</sup>

Anteriormente, os dogmas da tradição se impunham como verdade mais “natural” (no sentido de dada uma vez por todas, e independente da deliberação humana) do que o próprio mundo natural. A crítica desses valores supôs, portanto, uma formidável ruptura com o modo de ser tradicional, que acabou por implicar a descoberta do mundo da criação humana e que teve por pano-de-fundo a grande controvérsia que vai ocupar durante muito tempo os filósofos gregos, a respeito das relações entre *phusis* e *nómos* – entre o que é natural e a convenção estabelecida pelos homens:<sup>6</sup> “(...) que alguma coisa venha do *nómos* e não da *phusis* significa, para os gregos antigos, que depende das convenções humanas e não da natureza (...)”.<sup>7</sup>

Fica claro que, a partir daí, a ética já não pode ser considerada como mera conformidade às leis estabelecidas, ou à ordem natural das coisas e dos seres, mas deve ser compreendida como a própria “(...) ciência que tem por objeto (...) a distinção entre o bem e o mal”.<sup>8</sup> A interrogação sobre o que é a justiça, sobre o que devemos fazer, sobre o que pensamos que é justo fazer, passa a definir o terreno da reflexão ética – isto é, da *deliberação coletiva e também, a cada vez, individual* sobre os valores e normas, sobre as leis que se acredita devem reger tanto a vida comum, quanto a existência pessoal.

É esse, por exemplo, o legado de Sócrates à sua cidade, ele que,

(...) dirigindo-se aos atenienses, (...) perguntava qual o sentido dos costumes estabelecidos (os valores éticos ou morais da coletividade, transmitidos de geração a geração), mas também indagava quais as disposições de caráter (características pessoais, sentimentos, atitudes, condutas individuais) que levavam alguém a respeitar ou a transgredir os valores da cidade, e porque. Ao indagar o que são a virtude e o bem, Sócrates realiza, na verdade, duas interrogações. Por um lado, interroga a sociedade para saber se o que ela costuma considerar virtuoso e bom corresponde efetivamente à virtude e ao bem; e, por outro lado, interroga os indivíduos para saber se, ao agir, possuem efetivamente consciência do significado e da finalidade de suas ações, se seu caráter ou sua índole são virtuosos e bons realmente. A indagação socrática dirige-se, portanto, à sociedade e ao indivíduo.<sup>9</sup>

É nesse terreno, igualmente, que se engajam os sofistas que, na Grécia, dão origem à noção de “teoria educativa”, como conjunto refletido de princípios e de métodos.<sup>10</sup> Pois, se a principal obra dos sofistas é o combate aos valores e costumes aristocráticos que marcaram o período anterior, em favor do novo ideal democrático,<sup>11</sup> deve-se dizer que essa obra foi inteiramente encarnada em uma fecunda prática educativa, que revolucionou a *paideia* grega.<sup>12</sup>

A ética era, assim, a preocupação predominante dos primeiros “profissionais da educação”<sup>13</sup> – tal como Protágoras, que, ao interrogar-se sobre “que tipo de educação leva à virtude?”, faz de sua prática um verdadeiro ensinamento moral. Mas a indagação ética e educacional tem, aí, um objetivo bastante explícito: a construção da sociedade em bases democráticas. De forma que é, finalmente, no espaço político que a associação entre educação e ética aparece em toda sua clareza: tratando-se aqui, pela primeira vez, de questionar os valores instituídos, e também de interrogar o sentido e os procedimentos da educação, outra não era a finalidade, senão a construção da *polis* democrática, pela formação de seus futuros cidadãos. Pois se, como gostam de dizer os atenienses, “a *polis* vale o que valem seus cidadãos” (frase que bem define o espírito cívico que anima a democracia), da virtude de cada um depende a própria cidade.

A partir daí, política e educação estão confundidas: escrevendo as leis, o conjunto dos cidadãos realiza uma obra educacional; mas, educando, o sofista perfaz a virtude dos cidadãos, exercitando-os nas habilidades de que a *polis* mais prescinde.<sup>14</sup> Os atenienses vão, inclusive, mais longe: a bem da verdade, o grande educador é, antes de tudo, a própria *polis*, a comunidade dos cidadãos que a todos ensina a virtude, ao encarná-la cotidianamente, tornando-a um *hábito*. A virtude é, pois, *práxis* comum que não pode ser ensinada com palavras, mas que se aprende através do *modelo* e da *repetição*. Nisso consistem os ensinamentos de Protágoras, cujas teses, expostas por Platão,<sup>15</sup> são comumente consideradas como exemplo da “primeira teoria coerente de inculcação de valores próprios à uma comunidade, por meio de uma prática”.<sup>16</sup>

A idéia de Protágoras é que a aprendizagem dos valores fundamentais não resulta de um ensino didático ou dogmático, mas do concurso de influências complementares. Os pais, a babá, os próximos da criança não lhe ensinam uma teoria sobre a moral, mas o corrigem freqüentemente e lhe dão exemplos. Seus mestres, na escola, prolongam esta influência propondo modelos de comportamento tirados dos poetas (da literatura), fornecendo-lhe, pela ginástica e pela

música, o domínio de seu corpo e o sentido de equilíbrio sem os quais ele jamais poderá se governar corretamente. As leis da cidade completam esta disciplina do corpo e do espírito, guiando, insensível ou autoritariamente, segundo o caso, a conduta do indivíduo. A família, a escola e o Estado concorrem, através de uma série ininterrupta de exercícios, para dar à criança o sentido da *dike* (justiça) e do *aidós* termo que não tem equivalente exato fora da língua grega e “designa todas as formas de consideração que se pode ter para com o outro, tendo em vista o que lhe é devido”.<sup>17</sup>

A tese de que a formação ética não resulta de ensinamentos elaborados e teóricos, mas da *prática*, é, como podemos verificar de imediato, crucial para a educação, muito embora, contrariamente ao que ocorreu entre os gregos do período democrático, nossa época a tenha quase relegado ao esquecimento. Veremos, adiante, que ela é retomada por Aristóteles.<sup>18</sup>

Porém, se, como afirmava Protágoras, essa formação prática – realizada por meio da imitação de modelos e também pelo exercício continuado dos valores – deve ser tarefa de toda a sociedade, isso significa que cada cidadão deve poder ser *dado como modelo*, e que toda a prática social é um exercício de cidadania. Em outras palavras, admite-se não somente que uma intensa unidade funda a comunidade, mas também a *igualdade ética* de todos os cidadãos:

(...) os valores inculcados nas crianças são rigorosamente comuns ao conjunto dos cidadãos. Eles são comuns, segundo o modo de partilha igualitária que Hermes executa, sob os conselhos de Zeus. Cada cidadão recebeu o sentido da justiça e da probidade como herança, e esta igualdade moral de todos os indivíduos faz, do relato de Protágoras, um mito fundador da democracia.<sup>19</sup>

Ademais, se esse relato é considerado o “mito fundador” da democracia, é por que afirma a *igualdade política* dos cidadãos: segundo ele, de todas as qualidades humanas, aquelas que são necessárias para a participação na política (na tomada de decisões, no governo da *polis*) são *comuns* a todos cidadãos. É por isso que o poder político não pode e não deve ser dividido, ele não deve ser reservado aos que são considerados – ou se fazem considerar – os melhores (como acontece na aristocracia), nem a qualquer tipo de “especialistas” (princípio que, na atualidade, dá uma estranha feição a nossas “democracias”). Do poder político devem participar igualmente todos os cidadãos.

Mas essas teses defendem, é claro, o oposto daquilo que Platão sustentava. Tal como os sofistas, o filósofo concedia à educação um papel central em suas reflexões; tal como eles, dedicou sua vida à prática educativa.

Mas as coincidências se esgotam aí. Para começar, Platão recusa a tese da educação prática, pois, para ele, a via real para a virtude só pode ser o conhecimento. Além disso, ele rejeita radicalmente o princípio democrático, pelo qual o poder deve ser exercido por todos os cidadãos, afirmando, ao contrário, que o governo ideal só poderia ser obra daqueles que se dedicassem inteiramente à busca da Verdade. A *polis* ideal de Platão introduz, portanto, a noção dos “especialistas” do poder,<sup>20</sup> na figura dos filósofos, cuja existência seria inteiramente consagrada à comunidade. Esses seriam os verdadeiros modelos, e somente a eles caberia a fixação dos comportamentos e costumes, cujo exercício levaria à virtude. Em resumo, para o filósofo é inconcebível que a vida na democracia ateniense pudesse constituir-se em ensinamento prático dos valores éticos.<sup>21</sup> As práticas democráticas, ao invés de ensinarem a virtude, estampariam a vacuidade e o desatino de que “a massa” é capaz. Assim, ele desafia:

Eles tomam assento juntos, numa multidão compacta, nas assembléias políticas, nos tribunais, nos teatros, nos campos e em qualquer outra reunião pública, e censuram ou aprovam, com grande alarde, certas palavras ou ações igualmente inflamadas por suas vaias e aplausos, os rochedos e os lugares onde estão fazem eco a seus gritos, duplicando o fragor da censura e do louvor. Em tal caso, o que acontece, como dizíamos, com o coração de um jovem? Que educação privada resistiria e não seria levada por estes fluxos de censura e de louvor ao grado da corrente que a conduz? Não seria ele levado a julgar como os outros o que é belo e o que é feio? Não adotaria seus mesmos gostos e não se tornaria semelhante a eles?<sup>22</sup>

A “multidão heteróclita reunida em assembléia” jamais seria capaz de chegar à verdade, somente o filósofo se orientaria para ela. Mas, para Platão, é impossível que o povo seja filósofo: ele não tem a “(...) facilidade de aprender, a memória, a coragem, a grandeza de alma que são o apanágio da alma do filósofo”.<sup>23</sup> Cabe, portanto, ao filósofo, e unicamente a ele, servir de modelo e de guia para o povo.<sup>24</sup>

De forma que, em Platão, ética e educação permanecem explicitamente associadas, mas a política foi cuidadosamente afastada, para só reaparecer – sob forma, aliás, de atividade eminentemente educativa – em sua utopia de uma *polis* justa, onde a formação ética é inteiramente realizada pelos filósofos, que monopolizam, ademais, o poder político.

Mas, em que pesem as críticas de Platão, sob a influência dos ensinamentos e da febril atividade dos sofistas, a *paideia* grega adquire, definitivamente, seu caráter, ao conceber na educação “a ética e a política reunidas”.<sup>25</sup>



Opondo-se a Platão, Aristóteles retoma, como já afirmamos, a tese de que a formação ética depende da prática. Filósofo comprometido com a vida da *polis* e, talvez por isso mesmo, excelente observador da sociedade em que vive, Aristóteles não acredita, como seu mestre, que o conhecimento seja suficiente para a formação ética. Tanto a *reflexão abstrata e desencarnada* sobre o que é o bem, sobre o que é a verdade, sobre o que é, em uma palavra, a virtude é vã, quanto inútil o conhecimento exato de como proceder em uma situação, *se não vem acompanhado da ação*. Aristóteles sabe perfeitamente que, mesmo conhecendo o bem, muitas vezes o homem escolhe praticar o mal: por isso, no que se refere à formação prática,

(...) a verdadeira finalidade não é a busca dos princípios e o conhecimento das regras em geral, mas sua real aplicação. No que se refere à virtude, tampouco pode ser suficiente saber o que ela é; é preciso, além disto, esforçar-se em possuí-la e colocá-la em prática (...).<sup>26</sup>

Tal como Protágoras, o filósofo admite que, desempenhando uma função eminentemente política, a educação deve buscar o aperfeiçoamento dos cidadãos. Já que, numa democracia, “todos os cidadãos participam do governo”, é da prática de cada um deles que dependerá toda a sociedade. “(...) a virtude moral (*ethike*<sup>27</sup>), nasce do hábito e dos costumes; e é exatamente do termo costumes (*ethos*<sup>28</sup>) que, por uma ligeira modificação, ela recebeu o nome de moral que carrega”.<sup>29</sup>

Portanto, para Aristóteles, a virtude não é natural: ainda que se apoiando na natureza humana, ela depende da experiência e, mais particularmente, da aquisição de um hábito (*exís*): “(...) assim as virtudes não estão em nós apenas pela ação da natureza, nem existem contra a natureza; mas a natureza nos torna suscetíveis a ela, e é o hábito que as desenvolve e as realiza em nós.” (id.)<sup>30</sup>

Em Aristóteles, a interrogação ética em torno da definição de virtude parte dessa oposição entre *nómos* e *phusis* que permitiu aos gregos colocar em questão o que estava instituído em sua sociedade como verdade acabada e inabalável. Em sua perspectiva, que aqui é a da democracia, o desafio da ética já não é mais o de chegar, por meio da reflexão, ao conhecimento da Verdade; mas o de, reconhecendo o caráter convencional e arbitrário (porque inteiramente criado pelo homem) do *nómos*, defini-lo como devendo valer para todos os homens: como instituir valores e procedimentos que sirvam de base para a vida comum, como, em outras palavras, dotar essa criação arbitrária da sociedade de um caráter universal?

Em seu livro dedicado à ética, Aristóteles reserva um lugar central à questão da justiça que, para ele, é “(...) tudo o que cria e salvaguarda, para uma comunidade instituída, a felicidade (...)”.<sup>31</sup> A justiça plena, a justiça “total” é, portanto, a mais alta virtude, mas ela tem três características: primeiramente, como podemos perceber, ela tem *caráter político*, concerne a toda a comunidade, e a cada um de seus membros. Em segundo lugar, ela não é apenas, lembremos, uma elucubração filosófica. Ela deve ser *prática*, isto é, deve corresponder a um *exercício*, deve ser objeto de um “uso efetivo” por parte dessa comunidade. Porém, esta virtude ética não pode se realizar apenas pelo efeito de uma mera inculcação, ela deve corresponder a uma verdadeira *disposição adquirida (exís)*. Mas que disposição adquirida, servindo de base à justiça, pode comportar a democracia, senão a *disposição para a própria deliberação?*

A lei justa, o *nómos* democrático é, assim, aquela que, mais do que injunção e interdição, isso é, mais do que afirmação do que deve ser e mais do que proibição daquilo que não deve ser, é abertura para a deliberação comum, a partir de uma disposição pessoal, que Aristóteles denomina prudência (*phrónesis*).

A noção de virtude supera largamente... o domínio estrito da moral e esta superação correspondem, essencialmente, ao domínio de intervenção próprio à educação. De um lado, a virtude é uma disposição estável ou estabilizada para a ação virtuosa, mas esta disposição (*exís*), não sendo nem natural nem inata, dá lugar a um processo de aquisição voluntária. Toda virtude é, no homem, o resultado de uma escolha, ela própria tornada possível ao termo de um processo educativo.<sup>32</sup>

Sendo capacidade de deliberação, a prudência, *virtude ética e política, não deriva de um conhecimento teórico*, mas prático, inteiramente dirigido para a ação; mas, sendo deliberação, ela *apóia-se na razão*. De forma que, se não há uma “educação para a prudência”, como uma espécie de “educação para o comportamento ético”, há todo um trabalho a ser realizado sobre o desenvolvimento da razão.

Se, em Aristóteles, a educação está na base da construção política da democracia, é porque ela pode ser lugar de instituição da “virtude total”, que é a justiça,

(...) e isso pela *paideía*, a “educação”, o exercício tendo em vista os negócios comuns, a criação plena do cidadão, a transformação do pequeno animal em homem na cidade. A justiça total é constituição/instituição da comunidade e, de acordo com o fim desta instituição, sua mais pesada tarefa é a que concerne à *paideía*, à formação do indivíduo tendo em vista sua vida na comunidade, a socialização do ser humano.<sup>33</sup>

A principal tarefa da educação é, pois, a formação ética de seus cidadãos, que, numa democracia, supõe a construção, por parte de cada um, das condições a partir das quais ele poderá participar plenamente da vida comum, deliberando e refletindo sobre o que é a felicidade de todos.

Para Aristóteles, essa educação deve ser prerrogativa do Estado,<sup>34</sup> pois “(...) é bom que as coisas que interessam à toda a comunidade sejam objeto de um exercício comum.”<sup>35</sup> Aristóteles antecipa, assim, sem conseguir vê-la realizada em sua época, uma exigência que, séculos mais tarde, levará à criação da Escola pública – esta forma de educação comum que, em nossas democracias sem participação política, torna-se um outro desafio.

Sem dúvida, a exigência de uma escola pública, gratuita, universal e obrigatória só pode ser corretamente avaliada à luz do princípio democrático que, estabelecendo formalmente a igualdade entre os cidadãos, implica um interminável questionamento sobre os meios de concretizá-la. Tal como na Grécia, na França revolucionária o ideal democrático introduz a questão da justiça e de sua concretização. Diferentemente, porém, do que ocorrera na Antigüidade, trata-se agora de buscar tais condições concretas de participação e de igualdade, não apenas para uma parte da população, mas para a totalidade dos membros da sociedade.

A primeira dessas condições é, evidentemente, a criação de uma base ética comum: no seio de uma sociedade dilacerada pelas diferenças e pelas injustiças, essa tarefa se transforma, porém, num verdadeiro dilema, num formidável desafio do qual dependem os ideais democráticos que inspiram o sonho revolucionário. Mas não se havia dado o passo mais importante, ao tornar de uma só vez todos os indivíduos *cidadãos de pleno direito, e iguais perante as leis?* Essa convicção está claramente presente, por exemplo, nos argumentos desenvolvidos por Gabriel Bouquier, apresentando o que se tornará o primeiro decreto do novo governo sobre a educação:

Porque haveríamos de ir buscar longe de nós o que já temos sob nossos olhos? Cidadãos, as mais belas escolas, as mais úteis, onde a juventude pode receber uma educação verdadeiramente republicana, são, não duvideis, as sessões públicas dos departamentos, dos distritos, das municipalidades, dos tribunais e, sobretudo, das associações populares (...). Tudo se lhes apresentará como meios de instrução... deve-se ver claramente que a Revolução organizou, por assim dizer, por si mesma, a educação pública e distribuiu por toda parte fontes inesgotáveis de instrução. Não substituais, portanto, essa organização simples e sublime, como o povo que a criou, por uma organização fictícia, calcada sobre o status acadêmico, que não mais deve infectar uma

nação regenerada. Conservemos preciosamente o que fizeram o povo e a Revolução; contentemo-nos de acrescentar o pouco que falta para completar a instrução pública. Este complemento deve ser simples como a obra criada pelo gênio da Revolução (...).<sup>36</sup>

A referência à democracia grega e às teses de Protágoras é evidente e ilustra a profunda influência que o mundo antigo sempre exerceu sobre o pensamento educacional dos chamados “modernos”. Como comenta um ilustre estudioso da Grécia antiga, P. Vidal-Naquet, “(...) se existe um domínio onde a tentação de tomar os antigos por modelo e, singularmente, os gregos, era muito forte, este era incontestavelmente o domínio da educação”.<sup>37</sup>

Porém, como sabemos, não é a corrente defendida por Bouquier que tem a última palavra, no que se refere à educação comum que os franceses, a partir daí, vão instituir. As grandes diferenças que teimavam em persistir no seio da sociedade pareciam reclamar outros instrumentos, mais poderosos, menos “espontâneos”, em termos de intervenção educativa. E foi assim, de certo modo, que a Escola pública pôde, em seus inícios, ser concebida. A idéia de que “a educação pode tudo”, formulada por Helvétius,<sup>38</sup> define, na verdade, a crença que acabou prevalecendo entre os revolucionários: a virtude democrática por excelência, a capacidade de justa deliberação, não sendo promovida por força da lei, *podia*, entretanto, e diferentemente do que defendera Platão, *ser ensinada*.

A chave para a compreensão do que então se passou é, sem dúvida, a extremada fé na razão humana, que o movimento iluminista ajudara a propagar. Se a educação passa a ser, de maneira ainda mais explícita do que o fora na Grécia antiga, o instrumento privilegiado do projeto político, é por que, de Platão, o século das Luzes guardou a convicção de que toda virtude provém do conhecimento. Mas, contrariamente ao filósofo, construiu a sólida crença de que, sendo todos os homens igualmente dotados de razão, era essencialmente do desenvolvimento desta faculdade humana por excelência que dependia a concretização dos ideais de justiça e da igualdade pelos quais lutavam. Através da difusão das luzes – da divulgação dos progressos das ciências e das artes – caberia à educação arrematar a obra revolucionária.

E, com efeito, radicalizando sua fé na razão humana, a Revolução parece não vislumbrar outro adversário, outro limite, além da ignorância. Em que pesem as críticas expressamente formuladas por Rousseau a esse respeito,<sup>39</sup> o movimento iluminista tenderá a imputar a responsabilidade por todas as grandes questões sociais, como a desigualdade, a

injustiça, a miséria, a dominação, aos obstáculos que a razão encontra para se universalizar. Dessa forma, o racionalismo iluminado empreende a tradução dos desafios éticos e políticos da democracia em termos da difusão das luzes.<sup>40</sup>

Muito embora se tenha dedicado à formulação de um projeto educacional próprio, Platão, cuja existência foi inteiramente consagrada à formação, insistia que a virtude não podia ser ensinada; e era esse, essencialmente, o grande argumento que empregava contra as pretensões sofisticas. Justiça, coragem, prudência, piedade, os diferentes méritos e, sobretudo, o maior deles, amor à verdade são repartidos desigualmente entre os indivíduos e desconhecer tais limites é empreender, não um trabalho educacional, mas uma ação de mistificação, tal como a dos sofistas. A educação não pode tudo, porque encontra, nas disposições de uma ordem que lhe é infinitamente superior, seus limites de atuação. A ação humana não pode tudo, tudo o que pode é realizar-se plenamente, realizando essa ordem que a inscreve: argumentos que a escolástica, posteriormente, só fará abraçar.

Assim, nas origens do projeto de Escola pública moderno, encontramos, a um só tempo, uma retomada da concepção platônica – expressa pela associação de toda a miséria moral da sociedade à ausência de conhecimento sobre a verdade – e uma crítica frontal a essa concepção – manifestada pela recusa em aceitar qualquer limite para a intervenção educativa.

Essa confiança extremada na educação, no entanto, só pode se alimentar de uma fé ainda mais inabalável no poder de intervenção humana. Mais do que a educação, é, pois, a ação iluminada da razão que desconhece limites. Essa razão humana que é universal é capaz de promover a justiça e igualdade: ao menos, é nisso que se acredita firmemente e, se tais não são as evidências, não é porque Platão estivesse certo, mas, antes, porque, até aqui, tradições injustas e costumes obscurantistas impediram que a razão se desenvolvesse livre e igualitariamente entre os homens.

Cabia, portanto, romper as cadeias que aprisionavam a razão humana à ignorância, ao fanatismo, aos vícios, condenando a sociedade à dominação iníqua. Como vimos, a lei aparece, desde o início, como o instrumento educativo por excelência. Pois, muito mais do que a transformação, ainda que radical, de alguns pontos específicos da organização social – e por mais que esses, tocando o âmago do poder constituído, fossem vitais para o funcionamento de toda a sociedade – os revolucio-

nários franceses visavam explicitamente, através da intensa atividade legislativa imediatamente iniciada, instituir um novo *nómos*: um novo código de valores e normas, que definisse o indivíduo e a sociedade, formando as consciências e regendo os comportamentos.<sup>41</sup>

É, portanto, inicialmente *a lei que é revestida do caráter educativo que busca a revolução*: dela se espera que revolucione o próprio *ethos* da sociedade. Tornando visíveis e públicos os valores a serem proclamados e difundidos, da nova legislação deveria decorrer um novo conjunto as práticas sociais encarregadas de encarná-los, no cotidiano e nas grandes manifestações, onde passam a ser celebrados. A lição, também aqui, vem do passado: formar a sociedade e moldar uma unidade social não havia sido o legado dos grandes “educadores” da História, de Homero a Péricles?

Assim, o entusiasmo pela educação se explica pelo fato de que ela amplia o poder de intervenção político-legislativa, através da formação de cidadãos segundo os novos valores e ideais que as leis difundem. E, como Bouquier, não são poucos os que consideram desnecessária a criação de novas instâncias especializadas para levar a cabo a educação comum.

Criticando essa posição que marca os primeiros momentos da revolução francesa, uma conhecida historiadora, Mona Ozouf,<sup>42</sup> comenta que ela corresponde a acreditar em milagres: como, então, seria possível garantir a formação ética dos cidadãos dentro de um mesmo espírito comum e democrático, sem qualquer preocupação com os meios para fazê-lo? No entanto, não é difícil perceber, por trás do “desprezo pelos meios”, que a autora condena a mesma posição que Protágoras outrora sustentava contra Platão, sobre o potencial educativo de uma *polis* democrática.

Não é certamente mera coincidência se a controvérsia reaparece, já que ela se refere, como vimos, a uma das questões mais cruciais da democracia: a da *igualdade* entre os cidadãos. Apoiando-se no modelo do passado, aqueles que reconheciam no simples exercício de participação política a verdadeira ação educativa pretendiam seguramente afirmar que a cidadania não é uma questão de especialistas e, assim sendo, não deveria requerer qualquer formação especializada.

Outros, porém, consideravam que as profundas desigualdades construídas na sociedade francesa durante séculos de dominação só poderiam ser enfrentadas por uma ação específica, por um lento trabalho de destruição dos dogmas e das crenças obscurantistas profundamente enraizadas na sociedade. Esse trabalho propriamente educativo tornava-se, assim, condição prévia para a verdadeira igualdade, para a plena par-

ticipação. Consistindo numa verdadeira ruptura com os antigos valores, hábitos e costumes, com os afetos e sentimentos do passado, ele só poderia ser realizado pelo espírito propriamente científico.

Seria tentador parar aqui e dar razão a uma das duas posições. Poderíamos, assim, afirmar que a idéia de que a escola deve se encarregar da formação ética dos cidadãos é uma ilusão: afinal, onde a democracia está efetivamente encarnada na prática social, não há qualquer necessidade de formação específica para seu exercício; e ali onde ela está ausente, onde mantém uma “existência” apenas formal, de nada adiantam os ensinamentos.

Ou poderíamos, tomando o caminho contrário, rejeitar a crença de que a construção democrática está longe de requerer a criação de procedimentos e de meios eficazes de realização, devendo ser obra da ação espontânea dos indivíduos; crença que denunciaríamos como uma forma disfarçada de dominação, conhecida como populismo. Defenderíamos, neste caso, a importância de fornecer aos indivíduos uma formação racional e crítica, cuidadosamente planejada, científica.

Por um lado, portanto, a afirmação da igualdade como um fato, e não como um projeto, mascara as desigualdades concretas que subsistem no seio da sociedade; por outro lado, a ênfase no fato das desigualdades acaba por desconsiderar a realidade democrática, cujo ato fundador é a proclamação peremptória da igualdade *de direito* entre os cidadãos.

É verdade que a tendência a postergar, com base em inúmeros argumentos que parecem bastante bons, a concretização do imperativo democrático, pelo qual todos são igualmente chamados a participar das deliberações e das decisões comuns, tornou nossas democracias verdadeiras farsas. Mas é fato, também, que a criação democrática nada tem de espontânea e que, para efetivar-se, ela deve necessariamente ser desdobrada na criação dos procedimentos, dos meios, das vias e dos fins que permitem sua concretização.

Ao invés, no entanto, de nos precipitarmos, assumindo uma dessas duas posições igualmente insatisfatórias, façamos melhor uso do passado, recorrendo a ele não para buscar soluções acabadas, mas para melhor perceber que é na tentativa de resposta a este impasse aparentemente insolúvel que reside, exatamente, *o permanente desafio da educação democrática*. Desafio que pode ser expresso como um enigma: na educação democrática, a igualdade é, ao mesmo tempo, o fim que se busca e também o princípio do qual se parte, aquilo que se pretende ajudar a construir e aquilo no que se apoia essa construção.<sup>43</sup>

Tomar a igualdade somente como fim a ser atingido, ou encará-la unicamente como base do que se vai construir são duas tendências diametralmente opostas. Mas elas têm, em comum, o fato de tratarem a igualdade como “alguma coisa” acabada, como uma verdade solidamente instalada, seja no presente, seja no futuro. Enfim, como um dogma.

Relembremo-nos da posição de Aristóteles: a formação ética dos cidadãos só pode se dar como prática, como socialização aos valores já existentes na sociedade, mas ela é, *ao mesmo tempo*, o resultado de um longo processo de aquisição racional. A virtude, porém, que define mais plenamente o cidadão democrático, é uma disposição adquirida para a deliberação.

Deliberação sobre o quê? Em primeiro lugar, sobre a justiça, sobre, por exemplo, o que é essa igualdade, o que ela implica concretamente. E também sobre quais são os valores que, sendo comuns, tornam os indivíduos *iguais*. Ao tratar a igualdade como alguma coisa já definida, não entendendo que a vida democrática consiste exatamente nesse contínuo questionamento, numa contínua construção, o que se faz é eliminar a *participação de cada um* nesse processo.

Vendo-se como os verdadeiros educadores da sociedade, os revolucionários acreditavam já saber no que consistia a verdade democrática. A razão que tanto cultuavam deixara de ser a capacidade de decidir autonomamente, para tornar-se uma verdade acabada que pretendiam impor aos demais. As bases éticas comuns já não se fazem objeto de discussão, ali onde se pretende que já foram postas, uma vez por todas, pela revolução; ou que já podem ser inferidas, antecipadamente, pelo pensamento científico – que, recusando os dogmas e crenças que dividem os homens, cria as bases do conhecimento verdadeiro e universal.

No mundo grego, a participação política dos cidadãos envolvia as deliberações sobre as leis e sobre os destinos da cidade. Na revolução francesa, como se sabe, cedo essa participação foi restringida pela instituição de “representantes” que, em nome do povo, passaram a deliberar. Assim, deve-se compreender que, também em nome do povo, esses representantes percebiam sua autoridade na realização da função educativa que acompanhava a criação das novas leis.

Se a criação do projeto de uma Escola pública, universal, laica e obrigatória resulta diretamente da intenção de responder a essa exigência de formação dos cidadãos para a democracia, ela marca, muito particularmente, a derrota da concepção espontaneísta dos primeiros momentos. Mas, significando a afirmação do caráter eminentemente educativo da



esfera política, que se constrói na nova nação francesa, ela concretiza, igualmente, a vitória de uma concepção muito particular de poder.

O debate acerca do direito inédito que passa a se reclamar para o Estado – de, *em nome da nação*, tomar a si a responsabilidade educativa que antes repousava, quase integralmente, na iniciativa privada<sup>44</sup> – divide aqueles que, através da revolução, redesenham o antigo Estado monárquico. Contra os que pretendem substituí-lo por um Estado republicano não menos forte e centralizador, pesam as ponderações liberais, que se enraízam na experiência da tradição inglesa da divisão dos poderes entre algumas classes, na conhecida “constituição gótica”, que alguns proclamam ser o verdadeiro legado da história européia e que se encontra já, há essas alturas, solenizada nas “Declarations of Right” dos Estados Unidos da América.

Dessa forma, pode-se entender a posição expressa por Benjamin Constant, que busca contrapor à “liberdade dos Antigos” a “liberdade dos Modernos”, tal como delineada pelos princípios do liberalismo. Na concepção antiga, os direitos à participação política plena estavam associados à existência de um Estado forte<sup>45</sup> que restringia a liberdade privada: a eles, contrapõem-se agora direitos plenos de fruição na esfera privada, ainda que a participação política seja restringida a uma intervenção sempre indireta, manifestada por meio de representantes.

Num extremo, portanto, estão os que defendem a formação de um Estado forte, capaz de, redefinindo as fronteiras entre privado e público, fazer o bem comum primar sobre os interesses privados. No outro extremo, um Estado formado pela composição e pela livre negociação de interesses privados que, ao invés de se contraporem ao bem comum, por meio de sua livre manifestação, a comporiam como um mosaico.

Alguns se deixam entusiasmar pelo modelo anglo-saxônico, que é, eminentemente, a base da noção liberal de Estado. Outros tentam, a ferro e a fogo, impor o conceito da unidade, da “vontade geral”, como grande árbitro das decisões a serem tomadas. Nessa divergência, os posicionamentos acerca da educação podem se confundir, mas há como discerni-los: enquanto os primeiros pensam a educação pública como um *dever do Estado e um direito das famílias*, os segundos vêem, ao contrário, a ação pública como um *direito do Estado, que tem como contrapartida um dever das famílias* em acatá-lo e torná-lo possível.

Todas essas são nuances que ganham grande importância quando se tem em conta que a Escola pública não é, em absoluto, uma espécie de “realidade natural” que se impõe aos espíritos, mas a *criação de um*

*novo modelo de ação pública*, que passa a interferir e mesmo a monopolizar atividades que, desde o fim da Antigüidade, passaram a ser entendidas como resolutamente privadas.

Cabe, portanto, entender como a perspectiva liberal consegue apoderar-se dessa ação, transformando-a em instrumento de seu avanço dentro da sociedade francesa. O liberalismo clássico, não nos esqueçamos, proclama um papel extremamente reduzido para o Estado, confiando a dinâmica estruturante e estruturada da sociedade ao “livre jogo das iniciativas privadas”. Ora, esse modelo, teoricamente afirmado por alguns precursores, logo cede terreno a uma longa evolução histórica, que culmina nas modernas manifestações daquele que foi, mais tarde, chamado o “Estado providência”: nele, o princípio da participação política é reduzido a algumas garantias sociais – educação, saúde, previdência – que acabam percebidas, não como direitos, mas como benesses de um Estado que intervém continuamente na vida da sociedade, por meio de ações assistenciais; na vida privada, por meio da imposição de normas morais e de higiene; na esfera da “livre associação”, por meio da disposição de leis que regulam as relações de trabalho etc.

O submetimento das disposições e ações estatais às necessidades da livre empresa, à cumplicidade que a ação pública desenvolve com a manutenção do liberalismo, pela tentativa de atenuar suas conseqüências funestas e atuar como complemento, sem o qual ele se tornaria inviável, parece demonstrar a vitória de uma proposta liberal, agora reformulada.

É a partir da crise institucional do “Estado forte” jacobino que começa a se estruturar um sistema de ensino público, que tem um olho na necessidade de formação de uma unidade nacional e outro nas exigências de preparação de elites e de mão-de-obra disciplinada e adestrada que o capitalismo emergente reclama.

O desencanto com as armas eminentemente políticas leva, assim, à noção de que a educação deve se dar por meio de uma ação específica. Aqui a educação se separa da ação política de convencimento, da manifestação cívica, da construção das organizações sociais, para ganhar os foros de ação pública especializada, estruturada e instituída. A ação do Estado já não é mais, eminentemente, educativa, mas assistencialista. A prática política já não se define por seu caráter educativo, a educação reduz-se a uma das “políticas públicas” que passa a caber ao governo.

À educação, entendida como uma ação especializada e direta, cabe agora uma formação cívica redimensionada pelas exigências liberais, entendida como criação de condições básicas para que o equilíbrio social

seja mantido em torno de certos valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso. Mas, realizada no seio da Escola pública, a educação passa, predominantemente, a ser entendida como formação profissional, isto é, habilitação necessária dos cidadãos em trabalhadores eficazes na nova ordem.

Assim, a questão da formação ética dos cidadãos continua, mais do que nunca, como uma interrogação aberta, da qual depende em grande parte o destino de valores como justiça e igualdade em nossas sociedades modernas. Ela estampa a face moderna do enigma da educação democrática – a impossibilidade que somos convidados a tentar superar:

A impossibilidade (...) da pedagogia consiste em dever apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de ajudar a criação da autonomia (...). Entretanto, a impossibilidade parece consistir, também, particularmente no caso da pedagogia, na tentativa de fazer homens e mulheres autônomos, no quadro de uma sociedade heterônoma; e, além disto, no seguinte enigma aparentemente insolúvel: ajudar os seres humanos a aceder à autonomia, ao mesmo tempo em que absorvem e interiorizam as instituições existentes, ou apesar disto. A solução desse enigma é a tarefa “impossível” da política – tanto mais impossível quanto deve, ainda aqui, apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de fazer surgir a autonomia. ... A solução do nosso enigma... é, ao mesmo tempo, o objeto primeiro de uma política de autonomia, a saber, democrática: ajudar a coletividade a criar instituições cuja interiorização pelos indivíduos não limita, mas amplia sua capacidade de se tornarem autônomos.<sup>46</sup>

*Recebido para publicação em agosto de 2001.*

#### Notas:

1. Cornelius Castoriadis, “A idéia de revolução”, In: *Encruzilhadas do labirinto III. O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.
2. Para o decano de toda uma geração de sofistas gregos, Protágoras, que era um ardente partidário da democracia ateniense, é a própria *polis* que forma os cidadãos. Ver nota infra.
3. Referimo-nos a um clássico da História da Educação, que aqui citamos em sua tradução francesa: *Paideia. La formation de l'homme grec* (Paris: Gallimard, 1964, p. 12), de Werner Jaeger. Em que pesem as restrições que merecem ser feitas aos posicionamentos do autor, esta é, juntamente com a *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, de Henri-Irénée Marrou (Paris: Seuil, 1948), uma das mais sólidas referências para o estudo da educação na Antigüidade.
4. Não é outra a origem do termo *moral*, criado por Cícero exatamente para traduzir o grego *etikos* (*De Fato*, I).
5. Cf., a este respeito, Cornelius Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade e As encruzilhadas do labirinto* (5 vols.) e, especialmente, “A polis grega e a criação da democracia”, In: *Encruzilhadas do labirinto II. Domínios do homem*.

6. Eis a definição que nos fornece Cornelius Castoriadis: “*phusis*: o impulso endógeno, crescimento espontâneo das coisas”, segundo uma ordem que lhes é própria. “*Nómos*: a palavra, geralmente traduzida por ‘ordem’, significa, originalmente, a partilha, a lei da partilha, portanto, a instituição, o uso (os *usos e costumes*), a convenção e, em última análise, a convenção pura e simples”.
7. A distinção entre os dois termos aparece pela primeira vez formulada por Demócrito, no período que marca o nascimento da democracia ateniense. Cf. Cornelius Castoriadis, *Fait et à faire* (Paris: Seuil, 1996). Trad. bras.: *Feito e a ser feito*, Rio de Janeiro: DPA, 1999.
8. André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Quadrige/PUF, 1993, 3<sup>a</sup> éd., vol. 1.
9. Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994, p. 340-341.
10. Cf. Jean Lombard, *Aristote – Politique et Éducation*. Paris: L’Harmattan, 1994, p. 7.
11. Werner Jaeger, *Paideia...*, p. 334.
12. O próprio termo já dá conta da estreita relação entre educação e ética: *paideia* significava, na origem, a educação das crianças, a puericultura; aos poucos, porém, foi tornando-se sinônimo de cultura, entendida como conjunto de valores, de padrões de comportamento e de instituições.
13. Os sofistas começam a desenvolver sua atividade na segunda metade do século V. Para H.-I. Marrou, mais do que filósofos, os sofistas devem ser vistos como pedagogos (*Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, op. cit., vol I, p. 86). A eles aplica-se a acepção lata do termo escola, já que não ensinavam em estabelecimentos especialmente previstos para este fim, mas iam de cidade em cidade proferindo suas “conferências”, acolhidos em casas de ricos mecenas, cujas graças amealhavam.
14. Assim, afirma Protágoras a Sócrates, no diálogo platônico que leva seu nome: “Reflete agora: existe, sim ou não, uma certa coisa à qual todos os cidadãos devem necessariamente participar, para que a existência da *polis* seja possível? (...) Se é verdade que tal coisa existe, e se esta coisa única é, não a arte do carpinteiro, ou do fundidor, ou do oleiro, mas a justiça, a temperança, a conformidade à lei divina, e tudo que denomino, em uma palavra, a virtude própria ao homem...” (Platão, *Protágoras*, 324d-325a). Envia-se a criança à escola, mas, “(...) quando estão liberados da escola, a *polis* por sua vez, os força a aprender as leis e a elas conformar suas vidas. Ela não lhes permite agir livremente, segundo sua fantasia; mas, assim como o mestre de escrita, para as crianças que ainda não sabem escrever, traça primeiro as letras com seu estilete e lhes entrega em seguida a página onde deverão seguir docilmente o esboço das letras, assim a *polis*, traçando antecipadamente o texto das leis, obra de bons e antigos legisladores, obriga aqueles que comandam aqueles que obedecem a ele se conformar.” (id., *ibid.*, 326c-e).
15. Platão escreveu várias obras sob a forma de diálogos, que punham em cena Sócrates e outros personagens da época. À educação, ele consagrou, em particular, esta obra a que fazemos referência, intitulada o *Protágoras* que discute as idéias do famoso sofista.
16. Patrice Canivez, *Educar o cidadão?* São Paulo: Papyrus, 1992.
17. Id., *ibid.* A tradução do termo *aidós*, transcrita por Canivez, é de Jacqueline de Romilly. Cf. *Les grands sophistes dans l’Athènes de Périclès*, Ed. de Fallois, p. 253, nota 3.
18. Esta tese também é assumida, muitos séculos depois, por I. Kant, num contexto bastante diferente.
19. Patrice Canivez, *Éduquer le citoyen?* Paris: Hatier, 1996. Eis aquele que passou à história como o “mito de Protágoras”: Quando do nascimento das raças mortais (homens e animais), os deuses ordenam a Epimeteu e a Prometeu que distribuíssem as qualidades: Epimeteu se

encarrega da tarefa, e Prometeu descobre, estarrecido, que ele gastou todas as qualidades com as diferentes raças, mas nada atribuiu aos homens. Prometeu vai até a oficina de Hefaios e de Atenas e, roubando-lhes o fogo, garante para os humanos a habilidade técnica. Porém, de tal forma os humanos brigavam entre si, que o fim da espécie parecia iminente. Então Zeus encarrega Hermes de levar a justiça e a probidade aos homens, repartindo-as *igualmente* entre todos.” Cf. *Protágoras*, 320c-322d.

20. Mas, em favor de Platão, é ainda preciso acrescentar que, para o filósofo, estes “especialistas” não se confundiam, como atualmente, com os profissionais da política, economistas, homens de partido. Ao invés de se identificarem com o poder econômico, na concepção platônica, os filósofos não possuiriam bens privados, tanto quanto não contrairiam matrimônio, não se consagrando a nenhuma dessas atividades que dominam a construção da existência privada.
21. É o que se pode ler no *Protágoras*. A tese é reafirmada, ainda, no *Menon*, onde Sócrates se enfrenta a Anitos, reputado personagem da Atenas democrática.
22. Platão, *República*, 492b-d.
23. 494a.
24. Cf. Léon Robin, *Avant-propos à Platon, Oeuvres Complètes*, Paris: Gallimard, “Pléiade”, vol. 1.
25. Jean Lombard, *Aristote*, op. cit., p. 7.
26. Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, X, 10.
27. De *ethos, ethike* designa caráter, maneira habitual de se comportar.
28. *ethos*: hábito, costume, uso.
29. *Ética a Nicômaco*, II, 1.
30. id., *ibid.*
31. *Ética a Nicômaco*, I, 13. Ver, também, o livro V.
32. Lombard, op. cit., p. 57.
33. C. Castoriadis, “Valor, igualdade, justiça, política: de Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós”, In: *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987, p. 293.
34. Não nos esqueçamos, entretanto, que o Estado aqui é instituído pela participação de todos os cidadãos.
35. Aristóteles, *Política*, VIII, 1, 1337.
36. Assim, Bouquier apresentava seu projeto que, adotado, se tornará a primeira lei de educação da República francesa, em 19 de dezembro de 1793. Essa lei será modificada em 17 de novembro de 1794, pelo decreto de reforma de Lakanal, que, por sua vez, será substituído pela Lei Daunou, de 25 de outubro de 1795.
37. Pierre Vidal-Naquet, “La place de la Grèce dans l’imaginaire des hommes de la Révolution”, In: *La démocratie grecque vue d’ailleurs* Paris: Flammarion, 1990, op. cit., p. 219-230.
38. *De l’Esprit*, de 1771.
39. Rousseau considerava que o progresso ético – e, portanto, político – que a educação poderia operar não dependia da instrução, da difusão das luzes, mas de uma verdadeira formação ética, que levasse os indivíduos a abdicar de seus interesses privados em nome do bem comum. Em resposta a um concurso de trabalhos filosóficos promovido pela Academia de Dijon, que tinha exatamente por objeto a questão de saber se o desenvolvimento das ciências e das artes havia contribuído para o progresso moral, Rousseau elabora, em 1750, o *Discurso sobre as ciências e as artes*, inteiramente dedicado a expressar seu ponto de vista sobre o tema.

40. Cf., a esse respeito, a análise de E. Cassirer, *A Filosofia do Iluminismo*, São Paulo: Edunicamp: Cassirer mostra como, a exemplo de Voltaire, os iluministas acreditam que há uma coincidência absoluta entre o desenvolvimento da razão, que revela ao homem a liberdade como valor essencial e inalienável, e a constituição da nova ordem política assentada nesse princípio ético. Voltaire pensava que era impossível ao homem conhecer a liberdade (base maior de todos os princípios, expostos exemplarmente na Constituição inglesa, que defende a propriedade e a segurança pessoal) e não passar a defendê-los.
41. "Proclama-se agora em toda parte que a primeira etapa de toda a libertação, que a verdadeira constituição intelectual da nova ordem política só pode consistir numa declaração dos direitos inalienáveis, do direito à segurança e integridade física da pessoa, à livre fruição de seus bens, à igualdade perante a lei e à participação de todos os cidadãos no Poder Legislativo" (Cassirer, op. cit., p. 336).
42. M. Ozouf, *L'homme régénéré*. Paris: Gallimard.
43. Cf. Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto*, 3. *O Mundo Fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992. *Este* enigma resulta do fato de que a democracia jamais é uma realidade acabada, mas sempre um *projeto*. Ele aparece especialmente claro na questão da formação ética dos futuros cidadãos: como formar a autonomia sem tratar as crianças como autônomas? Mas como, por outro lado, dá-las por autônomas se, justamente por serem crianças, ainda não podem gozar de autonomia? Voltaremos a isto.
44. Prerrogativa absoluta da família, a educação podia ser delegada à Igreja, em nome da autoridade que esta detinha na esfera privada.
45. Repare-se, porém, que o "Estado forte" de que se fala aqui é entendido como composto por todos os cidadãos: a democracia antiga não concebia a divisão do poder político.
46. Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do Labirinto*, 3. *O Mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992, p. 158 e 161.

#### MORE ABOUT CITIZEN EDUCATION: CAN ONE TEACH ETHICS?

**ABSTRACT:** *The ethical education of future citizens was the first and steadiest meaning ascribed to the educational action - at least since this ceased to be a private practice exercised in a spontaneous and dispersed fashion to make way for specific social institutions and specialized actions. Since its beginning, the extended debate about the ends and procedures of education was essentially motivated by questions in which ethics and politics were strongly intertwined. Grown into an explicit and reflexive social activity, education became an instrument to construct a new polis - accomplishing the political undertaking through the ethical education of future citizens. Moreover, this task must be associated with the invention of the notion of school, understood in its broader sense - either as an institution devoted to a kind of education consigned to specialists and that goes beyond the strictly domestic sphere, or in the special sense it acquired in modernity when the public school system is assigned almost full responsibility for education, which used to be consigned to the citizens as a whole.*

Key words: *Ethics; Public education; Public school; Citizenship.*