

# SOBRE ÉTICA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

## ALGUNS APONTAMENTOS

Celestino Alves da Silva Junior  
DASE/UNESP

1. A velha e sempre presente questão da autonomia teórica da administração escolar coloca-se mais uma vez quando nos propomos a refletir sobre as relações entre ética, educação e cidadania. Se remetermos essa reflexão aos primórdios da construção ética do comportamento humano, o que a história vai nos indicar na Grécia clássica, de onde tudo parece ter se originado, é o encontro em praça pública de seus cidadãos para estabelecerem entre si, a partir do diálogo e da discussão, as deliberações éticas a serem assumidas por todos. À luz do dia e em campo aberto os habitantes da *polis* regulavam a conduta de uns para com os outros e comprometiam-se categoricamente com sua observância. A *ética*, conjunto de normas resultantes dessa disposição, integrava-se, então, natural e necessariamente à *política*, espaço de convivência civilizada do conjunto dos habitantes da *polis*, ou seja, dos cidadãos.

2. A lembrança do modelo grego original costuma despertar sentimentos de frustração pela perda de sua idealização ao longo do tempo histórico. Censuramo-nos interiormente por não ter conseguido preservar aquilo que nossos ilustres antepassados propuseram com empenho e sabedoria. Clamamos pelo reencontro da ética com a política e assumimos, educadores dedicados que somos, a tarefa incomensurável de reinventar a cidadania para o bem de todo o corpo social. Educação e cidadania se identificam e se definem mutuamente. A tarefa da educação é viabilizar a cidadania; a tarefa da cidadania é viabilizar a educação. A integração das tarefas e sua materialização serão, então, determinadas pelo imperativo categórico da ética. Mas, de qual ética estamos falando e como imaginamos que essa ética possa ser construída ou recuperada?

3. A democracia direta da solução grega original tornou-se impraticável nas sociedades de massa. Sua alternativa, a democracia representativa, jamais resolveu satisfatoriamente o problema básico de suas próprias origens, o de definir e efetivamente aplicar critérios inquestionáveis de representação. A *representatividade*, infelizmente, jamais se colocou como a marca indelével das democracias ditas representativas. Apesar de sua fragilidade original – e insolúvel – a democracia representativa tende a ser assumida como *a democracia*, ideal absolutizado pela referência ao *povo* e à sua possibilidade de se tornar governante. Mesmo quando a quantidade de pessoas envolvida é relativamente pequena (como é o caso das escolas) e os princípios e as vantagens da democracia direta poderiam ser postos em prática, a inércia ou a compulsão pressionam pela prevalência dos critérios da democracia representativa e pela observância conseqüente dos mecanismos hierárquicos e burocráticos que lhe são associados.

4. Organizar o debate ético nas escolas hoje significa submetê-lo aos riscos da representatividade deformada e, mais ainda, ao imperativo quase surreal da indefinição do *povo* da escola. Como sabemos, a figura institucional e moral do *corpo docente* tornou-se diluída e flutuante face às condições de

trabalho impostas aos professores e hoje quase naturalizadas por sua consolidação ao longo do tempo. Raros são os professores de uma só escola e raríssimas são as escolas que têm todos os seus professores exclusivamente à sua disposição. A *polis escolar* muito dificilmente poderia ser identificada por seus cidadãos. Por isso é tão difícil elaborar e fazer cumprir um projeto *político-pedagógico*. Para que o *projeto* de uma escola orientasse efetivamente a construção de seu futuro, seria indispensável que seus autores obrigatórios – os professores - dispusessem do tempo e do local necessários à expressão e à defesa de suas idéias, até que o bom senso levasse ao consenso e este à edição das normas a serem por todos observadas. Sem um *corpo* atuante, a *alma* não tem como se manifestar.

5. Antes de ser um ideal, a ética é uma necessidade prática. Por isso mesmo, a humanidade criou o Direito e o associou ao Estado. Para que ambos zelassem pelo cumprimento das normas éticas. Teóricos do Direito, de diferentes extratos ideológicos, parecem concordar com a síntese proposta por um deles: antes de mais nada os homens precisam sobreviver, mas a própria força dessa necessidade os condenaria ao auto-extermínio. A ética se fez necessária para direcionar as práticas humanas, mas não teria como impô-las por si mesmo. O Direito, se fez, então, também necessário para assegurar a ética. Mas, falível, como todas as práticas humanas, o Direito logo se dissociaria da ética, em busca da construção de sua própria identidade. Despojada do apoio formal do Direito e do suporte material do Estado, a ética buscou refúgio no território do Ideal, na esperança de que o apelo aos fundamentos da condição humana pudesse revigorar a consciência da necessidade do respeito pessoal e da prevalência da solidariedade sobre a liberdade individual, ou, pelo menos, do equilíbrio entre elas. A ética idealista, que assim se configura, confronta-se, desde então, com a ética histórica construída e revista pela humanidade ao longo de sua trajetória temporal.

6. Ética idealista e ética histórica são concepções teóricas que se opõem, mas não são, necessariamente, realidades que se excluem. Mais grave que a discrepância entre elas, é a tendência crescente ao abandono de qualquer uma delas ou de ambas. Em tempos de exacerbação do individualismo e das individualidades, o abandono da preocupação com o outro esvazia de sentido as noções de coletividade e de solidariedade, retirando delas a condição de *valores* assumidos como referências para as ações desenvolvidas. Quer se entenda que a solidariedade tem um sentido universal e atemporal, derivado de sua condição de atributo natural da pessoa humana, como quer a ética idealista; quer se entenda que ela é construída parcial e diferenciadamente em função do tempo e do local em que se desenvolve, como quer a ética histórica, o que se observa é, simplesmente, a despreocupação, quando não, a condenação do sofrimento do outro, assim como a condenação do outro ao sofrimento. Sem que se contemple o sofrimento alheio como o mal a ser evitado, nenhuma construção ética se sustenta no plano abstrato do conceito ou no plano concreto da história. Desde os primórdios até os dias atuais, a questão ética está centrada, necessariamente, na oposição entre o bem e o mal.

7. Distinguir as concepções de ética idealista e ética histórica é, de qualquer modo, algo necessário, se de fato nos preocupamos com a qualificação do debate ético. No primeiro caso, da ética idealista, o pressuposto básico é o de que a conduta moral (a ética posta em prática) será determinada pelo conhecimento e a observância de um dado conjunto de idéias de caráter eterno e universal. As normas éticas teriam, assim, um caráter dedutivo, uma vez que decorreriam das idéias que as antecedem. A discussão no interior da ética idealista pode assumir uma curiosa conotação cientificista quando se

postula, por exemplo, que a ciência e não Deus é a instância incumbida de encontrar e explicitar a natureza das coisas. Conhecendo como as coisas são, saberemos como agir em relação a elas. Por isso se fala tanto em bioética em nossos dias e se cobra da ciência que nos defina com clareza quando a vida se inicia e em que ela consiste substancialmente, ao mesmo tempo em que se espera também que critérios objetivos definam as muitas concepções de morte com que a literatura médica nos brinda. A ciência é o território do *é*, a ética é o território do *deve ser*. Por esse caminho ingênuo pretendemos eliminar as fronteiras entre os dois territórios.

8. Se estamos preocupados com o aprimoramento do debate ético, estamos assumindo implicitamente o caráter histórico desse debate. E se esse debate é possível e necessário, isso significa também que ele não pode se esgotar em torno de idéias eternas, mas terá que considerar também e principalmente a construção histórica dos conceitos que o alimentam. Tais conceitos, como não poderemos deixar de reconhecer, refletem as determinações e os conflitos dos locais e do tempo em que se elaboram. Mais ainda: muitos desses conceitos não possuem significação unívoca. Dois ou mais significados podem lhes ser atribuídos em função das relações de poder que os determinam. Sob o capitalismo talvez o exemplo mais significativo dessa ambigüidade seja o do conceito de *produtividade*. Para o capital e o capitalista, produtividade significa aumento da quantidade de produtos em um mesmo tempo de trabalho. Para o trabalho e o trabalhador produtividade significa ou deveria significar manutenção da quantidade de produtos em um menor tempo de trabalho. Para o trabalhador, reduzir o tempo de trabalho é a condição necessária para a proteção do valor do único bem do qual é efetivamente proprietário, a sua própria força de trabalho. Já sabemos que na luta ideológica pelos significados na sociedade capitalista e em sua legislação prevalece o significado estipulado pela lógica do capital, a ponto de muitas pessoas se surpreenderem com a discussão aqui proposta. Nem poderia ser diferente, já que o capital é onipresente em uma sociedade capitalista, mas isso não elimina a possibilidade e, muito menos, a necessidade da disputa conceitual, pois são os conceitos que estruturam a linguagem em que as decisões são tomadas. Se estendermos nosso raciocínio iremos perceber que uma *ética do trabalho*, que emerge com a consolidação do capitalismo como forma de organização social, poderá desdobrar-se em duas dimensões antagônicas, sustentadas, uma delas na lógica do capital e a outra, na lógica do trabalho. Curiosamente, o termo disseminado é esse mesmo, a *ética do trabalho*. Não pareceu ainda necessário a ninguém estipular uma *ética do capital*... Na verdade, se as formulações verbais correspondessem exatamente às situações que se propõem descrever, a expressão a ser empregada seria *ética do capital sobre o trabalho*, porque é disso mesmo que se trata: uma pequena minoria de um particular tipo de cidadãos impõe normas de conduta a uma grande maioria de cidadãos desprivilegiados que não dispõem de nenhum poder de deliberação autônoma sobre sua conduta no trabalho. A opção que lhes resta é dolorosamente simples: adotar as normas ou não trabalhar.

9. Uma *ética do trabalho pedagógico*, evidentemente, não poderia ser construída nesses termos. E é nesse ponto, infelizmente, que a ausência de uma teoria autônoma da administração escolar mais se faz sentir. Ainda que, como já registramos, a ética não seja uma decorrência natural da ciência, é inegável também, por outro lado, que quanto mais e melhor conhecermos as coisas e as situações, maior e melhor será nossa possibilidade de organizar eticamente nossa conduta. Sabendo como as coisas são, saberemos o que pode acontecer com elas e a partir delas. Restará então decidir o que

queremos que aconteça com elas e por elas. A decisão ética é sempre decorrente da vontade e, em princípio, orientada pela realização da justiça. Lamentavelmente, o ainda incipiente e quase sempre insuficiente conhecimento já elaborado e disponibilizado no atual estágio da produção teórica em administração escolar no Brasil pouca contribuição pode oferecer para nos ajudar a decidir para onde e por onde queremos orientar a vida de nossas escolas e de nossos sistemas escolares.

10. Esboçamos nos anos oitenta e desenvolvemos em parte até os anos noventa a análise de duas questões centrais: a natureza do trabalho pedagógico e a natureza da relação pedagógica. Avançamos um pouco mais na discussão da primeira e remetemos a segunda à consideração de outras áreas de conhecimento do campo educacional, como a didática e a psicologia, por exemplo, mas, em ambos os casos, não conseguimos (ou

não pretendemos) centrar o debate na busca incessante da melhor significação para esses conceitos. A peculiaridade do trabalho pedagógico entre as formas de trabalho social e a especificidade da relação pedagógica entre a multiplicidade das relações sociais são referências básicas para a organização do trabalho pedagógico nas escolas e, conseqüentemente, para a promoção da educação e da cidadania. A autonomia do trabalho do professor, que é inerente à sua natureza, e a solidariedade necessária entre o professor, seus alunos e destes entre si foram simplesmente atropeladas pelo furor da lógica de mercado que, proveniente do setor privado, invadiu as políticas, as formas de organização e as próprias convicções do serviço público. Nossa administração escolar simplesmente se afastou da lógica do direito à educação, desfazendo-se, sem muita hesitação, de suas preocupações éticas.

11. A solidariedade, princípio central da ética é também o princípio educativo por excelência. Se uma relação que se pretende educativa não está presidida pela solidariedade ela, simplesmente, não tem como ser educativa. Como já sabemos – mas, ao que parece, não estamos muito lembrados... – um professor e seus alunos têm que ser necessariamente solidários entre si em vista do objetivo que lhes é comum: o aluno deve ter acesso ao conhecimento de que o professor é o portador. A implicação ética é obrigatória: todos deverão se empenhar para que isso aconteça. E para que isso aconteça a autonomia do professor na escolha, na proposição e na coordenação das formas de trabalho a serem utilizadas não pode descambar em autoritarismo e a aceitação dos alunos não pode se reduzir à mera subserviência. É preciso ser convincente para gerar convicção, mas é preciso também estar convicto para poder ser convincente. É a força do espírito humano e não a força da arbitrariedade que assegura o esforço coletivo.

12. Como trabalhador autônomo, o professor é responsável pelo trabalho que desenvolve mas, pela própria natureza desse trabalho, não pode sobrepor-se nem a seus alunos, nem aos outros professores, seus companheiros de trabalho. Sua autonomia será exercida nos limites de um projeto pedagógico que, por sua vez, necessita do trabalho coletivo para poder se desenvolver. O trabalho pedagógico é sempre é um trabalho *relacional*, ou seja, necessita do outro para poder se realizar. A ética é, então, não apenas uma dimensão desejável da conduta humana, mas a própria condição de possibilidade do trabalho pedagógico. A autonomia é um pressuposto necessário para a decisão ética. Por isso, o próprio modelo original grego carregava suas restrições: os escravos, as mulheres e as crianças não circulavam pelo espaço público das decisões. Privados da liberdade, ficavam fora dos

limites da cidadania.

13. O reduzido prestígio acadêmico da administração escolar como área de conhecimento e a conseqüente falta de respaldo público para suas proposições, permitiu que o espaço escolar fosse permanentemente atravessado por aventureiros teóricos e políticos, bem intencionados, alguns, irresponsáveis, outros e desastrados quase todos. Nos dias atuais chegamos ao limite do desaparecimento da própria idéia de escola, tal como historicamente a concebemos. Os muitos “sistemas de ensino” que pululam com suas “griffes” pelo mercado do “franchising” educacional privado já se apoderaram, segundo eles próprios, de poderosas fatias do *mercado do setor público* (sic!), quase sempre desaviadas secretarias municipais e até algumas estaduais seduzidas pela “modernização” dos pacotes e das assessorias oferecidos. Nesses pacotes, em nome da racionalização, postula-se inexoravelmente a supressão da autonomia do professor, considerada obstáculo à boa execução das minuciosas tarefas determinadas no pacote para ele próprio e para seus alunos. O “sistema” tem suas próprias regras e normas (ou seja, sua ética particular) e elas não podem deixar de ser observadas.

14. Diante da ameaça ao professor, para que não pense, e à escola, para que não organize livremente seu currículo, cabe à administração escolar, enquanto disciplina acadêmica, reinventar seu objeto de estudo - a escola, suas estruturas internas, as estruturas a que se integra e as políticas que as condicionam. Embora esse último aspecto, o estudo das políticas, seja indispensável, ele não pode monopolizar as agendas de pesquisa da área, como há tempos vem ocorrendo. Precisamos entender as escolas “por dentro”, saber, não apenas como reagem às políticas, mas saber, principalmente, como vivem em seu cotidiano. Como é seu povo, ou seja, quais e como são as pessoas que buscam construí-las socialmente e que esperam que essa construção possa realizá-las profissional e afetivamente. De que condições de trabalho dispõem essas pessoas, a que relações de trabalho se subordinam, de que instrumentos de trabalho podem se valer. Do ponto de vista metodológico, precisamos muito mais de etnografias do que de estatísticas para atribuir significado às “boas” e às “más” escolas.

15. Ética, educação e cidadania são idealizações do espírito humano, ao mesmo tempo que necessidades práticas de ação. Se entendermos por cidadania a consciência moral que as pessoas têm de reagir ao certo e ao errado, a introjeção dos direitos e dos deveres de que são portadoras, estaremos reconhecendo a necessária interligação entre elas. A cidadania se sustenta em sua dimensão ética, assim como a educação; a ética se expressa pelos juízos de valor que a educação lhe permite formular; a educação se propõe a produzir a humanidade de todos a partir da produção da humanidade de cada um, ou seja, propõe-se a produzir a cidadania universal. O direito à educação constitui, assim, o ponto de convergência de nossa reflexão. O *sujeito humano* que dele resultará, será a síntese do *sujeito ético*, do *sujeito epistêmico*, e do *sujeito político* que conseguirmos construir.

Marília, outono de 2007