

## Educação e Cidadania: desafios para democracia

Valter Ferreira Rodrigues\*

**Resumo:** *O presente texto diz respeito às relações entre Democracia, Sociedade e Educação, à luz do pensamento vaziano e reflete sobre alguns dos desafios impostos à educação e à cidadania, especialmente em virtude do momento atual de enfraquecimento do ideal democrático decorrente da profunda crise institucional que se instaurou em nosso país desde 2016, no cenário político nacional, a partir do golpe parlamentar ainda em curso. À medida que nos perguntamos se e como pode a educação colaborar para efetivação histórica desse ideal, na passagem de uma democracia ideal para a democracia real (VAZ, 1985) o texto também quer contribuir como instrumento de crítica e de resistência frente aos influxos antidemocráticos que recaem sobre nossa sociedade, uma vez que partimos de uma concepção da Filosofia na qual teoria e prática, tradição e experiência acham-se imbricadas entre si e no qual o filosofar busca promover uma práxis crítico-criativa (RODRIGUES, 2014).*

**Palavras-chave:** *Democracia; Sociedade; Educação; Cidadania; Filosofia.*

### INTRODUÇÃO

O presente texto diz respeito às relações entre Democracia, Sociedade e Educação, à luz do pensamento vaziano e reflete sobre alguns dos desafios impostos à educação e à cidadania, especialmente em virtude do momento atual de enfraquecimento do ideal democrático decorrente da profunda crise institucional que se instaurou em nosso país desde 2016, no cenário político nacional, a partir do golpe parlamentar ainda em curso. À medida que nos perguntamos se e como pode a educação colaborar para efetivação histórica desse ideal, na passagem de uma democracia ideal para a democracia real (VAZ, 1985) o texto também quer contribuir como instrumento de crítica e de resistência frente aos influxos antidemocráticos que recaem sobre nossa sociedade, uma vez que partimos de uma concepção da Filosofia na qual teoria e prática, tradição e experiência acham-se imbricadas entre si e no qual o filosofar busca promover uma práxis crítico-criativa (RODRIGUES, 2014).

Organizado em duas partes, na primeira analisamos as relações entre Filosofia e Educação desde aquilo que temos chamado de “elo ético original” (RODRIGUES, 2014), desde uma compreensão inspirada no pensamento do nosso querido professor, padre e

---

\* Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande. Docente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo Campina Grande. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz. Nela tratamos brevemente da importância da Educação para a história do pensamento filosófico e de como os encontros da Filosofia com os problemas pedagógicos costumam representar momentos importantes de renovação da produção filosófica, finalizando com breves considerações sobre aquilo que podemos indicar como “metas pedagógicas da ética”.

Na segunda parte o texto traz algumas considerações sobre a relação entre Educação e Cidadania ao tratar dos desafios de uma educação para o reconhecimento e para as diferenças no contínuo exercício de construção da Democracia alertando também para o risco que representa a perda de confiança nas instituições para a manutenção do ideal democrático.

Finaliza recordando que a vida ética e por extensão a própria *praxis* não são grandezas imóveis conforme indicou Lima Vaz e que por essa razão, sendo a educação uma das formas culturais ela também opera como influxo de renovação ética, a partir de contínuo movimento dialético de manutenção e ruptura, de permanência e de transformação das comunidades éticas. É nesse sentido que a *praxis* converte-se em princípio de manutenção ou de transformação e, enquanto tal é a principal responsável pela instauração de um processo de crise no interior do *ethos* e através de sua crítica, fomentar possibilidades de superação e a criação de novas existências éticas e democráticas.

## DAS RELAÇÕES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: UM ELO ÉTICO ORIGINAL

Quase todos nós aprendemos da historiografia clássica que foi na Atenas do século IV a.C. que a atividade filosófica se consolidou e alcançou aquela notoriedade pela qual é conhecida até os dias de hoje. Conforme indica Pierre Hadot, ao citar um texto de Tucídides no qual Péricles elogia o modo de vida ateniense que diz “somos amantes da beleza sem extravagância e filosofamos sem indolência” (HADOT, 1999, p. 37-38), foi desde Atenas que o mundo viria a conhecer a Filosofia. Também aprendemos que foi com o pensamento socrático-platônico que a Filosofia conhece uma nova etapa de sua história, ao se afastar da especulação fisicista-cosmológica e se converte em uma filosofia da *areté* baseada no conhecimento e no cuidado de si. Trata-se do momento no qual o pensamento filosófico volta-se para questões de natureza antropológica, ético-morais, políticas e pedagógicas. As querelas acerca do ensino da virtude ilustram bem o tipo de questões com as quais Platão e Aristóteles se defrontaram posteriormente naquele período. Outro exemplo é o texto da *República* no qual Platão trata de educação e da sua relação com a Filosofia na cidade e para o desenvolvimento desta, ao afirmar que a vida filosófica representaria o modelo mais alto de educação (e de governo) que o homem poderia almejar (TEIXEIRA, 1999). Fato é que até os dias de hoje vemos a Filosofia à volta com aquilo que Mondin chamou de “problema pedagógico” (2006, *passim*).

A emergência do problema pedagógico no horizonte da reflexão filosófica foi um evento profundamente importante não apenas para a educação, mas, sobretudo, para a própria Filosofia, porque, como nos recorda Reale, refere-se aos novos rumos que tomados pelo pensamento filosófico que só foram possíveis graças a um movimento intelectual em particular, que precedeu o surgimento da filosofia moral e que se ocupou fortemente da questão da educação do homem grego. Trata-se do movimento sofístico, “um fenômeno tão necessário quanto Sócrates ou Platão, antes, sem aqueles estes são efetivamente impensáveis” (REALE, 1993, p. 191). Foram os sofistas os primeiros responsáveis por uma filosofia da educação. As reflexões da sofística tornaram cruciais as questões acerca da relação entre educação (*Paideia*) e virtude (*aretê*), assunto central nas reflexões socráticas, platônicas e aristotélicas, particularmente, no que concerne à ética e à política. Segundo o historiador Werner Jaeger (2001), foi com os sofistas que, pela primeira vez, a *Paideia* foi inserida no mais alto patamar de excelência/virtude e a “criação dos meninos” (*paidos*) passou a “englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*<sup>1</sup>, no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 2001, p. 335).

Todavia, é bom lembrar que não foram apenas as Antiguidades grega e, posteriormente, a romana as únicas etapas na história do pensamento filosófico em que Filosofia e Educação estiveram unidas por um elo ético original. Na Idade Moderna, por exemplo, encontramos filósofos, cujas obras revelam uma característica marcadamente ético-pedagógica e que ao aproximarem o filosófico e o pedagógico promoveram profundas reflexões filosóficas a partir da ética e da política. É o caso da célebre figura do filósofo Jean-Jacques Rousseau (séc. XVIII), conhecido como o “pai” da pedagogia contemporânea e que *Emílio ou da educação* (1995) nos dá um claro exemplo de como um filósofo se ocupa da educação dos homens e dos cidadãos com assumidas finalidades morais e políticas. Outro exemplo é o projeto pedagógico iluminista de amadurecimento e libertação do homem que, nas palavras de Kant “só pode tornar-se verdadeiro homem mediante a educação” (KANT, 2010, p. 3). Talvez, o próprio Estado moderno seja a maior iniciativa pedagógica que o Ocidente já produziu, sendo a escola uma de suas maiores instituições.

Como podemos ver as relações entre Filosofia e Educação são antigas e profundas. No presente artigo defendemos que essas relações apoiam-se naquilo que chamamos de “elo ético original”. Em *Reflexões sobre Filosofia e Educação no campo da Ética* (RODRIGUES, 2014), afirmamos que de todos os campos da Filosofia, a Ética é aquele que talvez seja o que melhor expressa uma dimensão pedagógica de todo pensamento filosófico. Tomando como referência a modernidade grega não é difícil afirmar que no

---

<sup>1</sup> *Kalokagathia* é um termo grego de origem aristocrática, que permaneceu válido durante toda a república e que fundamentou toda a cultura grega antiga. Deriva da expressão *kalos kai agathos* e significa literalmente “belo e bom” ou “belo e virtuoso”. O adjetivo *kalos* compreende bondade, nobreza, beleza. *Agathos* descrevia a ética ou a bravura de uma pessoa. Platão imaginava *kalokagathia* como a soma de todas as virtudes. Aristóteles a definia com uma alta capacidade intelectual, cuja *aretê*, virtude, não se referia apenas à ética, mas, à excelência em todos os sentidos, também no corporal, e à capacidade de viver de acordo com as máximas potencialidades da pessoa.

momento histórico em que a Filosofia passa a se ocupar de questões acerca da educação, concomitantemente temos a fundação socrática da ética e as clássicas reflexões platônico-aristotélicas em torno da política (VAZ, 2000). Nesse sentido, se tomarmos tal afirmação como válida, mesmo que minimamente, é possível inferirmos que a elaboração vaziana de uma ética filosófica fundamental, embora não seja por si só uma filosofia *da* educação, em virtude de uma intrínseca relação entre o ético, o político e o pedagógico, todo estudo das éticas empreendido por Lima Vaz é perpassado por uma inerente pedagogicidade; algo que ele próprio nos demonstra ao tratar da *natureza e estrutura do campo ético*, quando reflete sobre duas formas privilegiadas de expressão do saber ético: a religião e a sabedoria da vida, ou simplesmente sabedoria, ambas responsáveis pela difusão educativa do saber ético, a partir de típicos processos e relações de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo texto afirma Lima Vaz:

Sendo o *ethos* coextensivo à cultura e sendo a cultura essencialmente *expressão* da vida propriamente humana, é lícito concluir que a vida humana é igualmente, por essência, uma *vida ética*, e todas as suas expressões são expressões do *ethos* como *forma* universal da vida (*Lebensform*). Assim sendo, o *saber ético* se difunde por todas as *formas* da cultura, e o vemos consubstanciado nas mais diversas manifestações culturais, constituindo propriamente a *tradição ética* dos vários grupos humanos. (VAZ, 1999, p. 49, grifo do autor).

Nessa passagem do primeiro volume de *Introdução à Ética Filosófica* (op.cit.) não estaria claramente posto o entrelaçamento entre o ético e o pedagógico e vice-versa? E se concordamos com isso, não poderíamos dizer que os paradigmas éticos da história (greco-romano, cristão, moderno e contemporâneo) partiram ou trouxeram consigo modelos de educação e de formação humana, como demonstra a própria história da ética presente na obra vaziana? Não seria a própria Ética, enquanto teoria do agir (*praxis*) e da razão prática, um exercício filosófico de discernimento, cujo exame diz respeito principalmente às *praxis* instauradas, isto é, aos modos de pensar e proceder, com vistas a sua transformação em razão de uma *teleologia* que o fazer pedagógico assume como meta?

É nesse sentido que podemos falar em “metas pedagógicas da ética”. Metas pedagógicas da ética, não se referem a objetivos previamente definidos e com vistas determinados fins ou resultados, cujo alcance depende da aplicação de estratégias educacionais, métodos e recursos didático-metodológicos específicos e conscientemente elaborados. Tampouco, se refere à manutenção e à transmissão de quaisquer conjuntos de valores, na maioria das vezes são ambíguos entre si e que prefiguram em documentos oficiais como conteúdos a serem repassados aos estudantes, na forma de componentes curriculares ou temas transversais previstos em programas educacionais, a exemplo do que ocorreu com o ensino de Filosofia no Brasil, quando da sua reinserção no currículo escolar oficial em 1996 se afirmava a necessidade de conhecimentos de Filosofia para o

exercício da cidadania. Se, como afirma Lima Vaz (1999), pensar a vida ética (práxis) é a principal função de toda Ética, as metas pedagógicas da ética consistem no exercício da razão prática, que se estabelece na forma de um contínuo discernimento acerca das práticas e valores individuais e coletivos, portanto, no uso dessa razão como uma “competência” adquirida, cujo ensino-aprendizagem resulta na habilidade de discernir as *praxis* existentes e ser capaz de escolher entre elas ou mesmo recriá-las.

## EDUCAR PARA O RECONHECIMENTO E PARA AS DIFERENÇAS COMO DESAFIOS PARA DEMOCRACIA

Em *Democracia e Sociedade* lemos que:

O desafio democrático com o qual a sociedade brasileira se vê presentemente confrontada impõe uma vigilante lucidez com respeito às relações corretas entre os dois pólos que estruturam o campo de uma *experiência democrática viável*: a ideia de democracia e a efetiva prática democrática. A relação entre esses dois pólos se constitui, de um lado, a partir da natureza reguladora e normativa da ideia de democracia e, de outro, a partir das condições históricas concretas que acompanharam a formação do Brasil como Estado-nação dentro da constelação do espaço político do Ocidente moderno. (VAZ, 1985, p. 7-8, grifo nosso).

Podemos sublinhar algumas partes desse trecho e dizê-lo da seguinte maneira: o desafio democrático com o qual a sociedade brasileira se vê confrontada diz respeito às relações entre a ideia reguladora de democracia e as condições históricas concretas da efetiva prática democrática. A experiência democrática aflora da relação entre esses dois polos; segundo Lima Vaz, de um ocupa-se a Filosofia (e por extensão o Direito); do outro, a Política. Mais adiante no texto, ao tratar da noção de igualdade, o Padre Vaz nos alerta o seguinte:

(...) se é verdade que a emergência histórica do ideal democrático revelou, no seu nível mais profundo, a essência ética do político, foi justamente *a partir do problemático conceito de igualdade que se obscureceu a passagem da ideia à prática democrática*. (op.cit. p. 8, grifo nosso).

Vaz afirma claramente que, “uma conceituação adequada da noção de igualdade” (VAZ, 1985, p. 7-8) é uma das condições necessárias à efetivação do ideal democrático. No entanto, logo em seguida ele nos alerta para outro ponto muito importante: diz ele, “definida na sua verdadeira acepção, a igualdade é o pressuposto necessário, *mas não*

*suficiente da ideia de democracia*” (id. ib. grifo nosso), e, então, ele problematiza o conceito de igualdade.

Sem nos aprofundarmos no desenvolvimento dado por Lima Vaz a essa questão é importante destacar a crítica vaziana à ideia moderna de uma igualdade quantitativa baseada numa pretensa igualdade natural entre os homens, pressuposto fundamental para as teorias do Pacto Social. O filósofo chama nossa atenção para a insustentabilidade dessa ideia de igualdade matemática, uma vez que sendo a natureza domínio da diferença e das particularidades individuais, “a única igualdade aqui é aquela que resulta da *negação da diferença qualitativa*” (op. cit. p. 9) e sua substituição pela igualdade abstrata do número. Trata-se de um tipo de igualdade que se efetiva na operacionalização de um sistema social uniformizador e repressivo onde “todos são iguais porque todos são escravos” (id. Ib.).

Também critica uma ideia de igualdade que se baseia na ideia do homem apenas como ser de desejo e de carências, cujo imperativo da plena satisfação das necessidades naturais dos indivíduos converte a natureza em fonte inesgotável de recursos. Para Lima Vaz, a correta noção de igualdade que funda o político é chamada **igualdade na diferença** e que se estabelece na dinâmica do reconhecimento intersubjetivo. A esfera do propriamente político para Lima Vaz compreende, em primeiro lugar, o direito ao reconhecimento da diferença e, em seguida, a suprassunção dessas diferenças no interesse da *politéia*. Não se trata da negação da diferença (individual), mas do ato pessoal e livre, portanto moral (condições para o exercício da cidadania), de reconhecimento do outro em prol de uma forma superior de convivência política, guiada pela ideia máxima de justiça. Aqui está posto o fundamento do ideal cidadão<sup>2</sup>.

No livro *Metafísica e ética: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo* (2013), a Profa. Cláudia Oliveira nos recorda que a Ética (mas, também a Política, a Democracia, o Direito) acontece no seio da comunidade, naquilo que Lima Vaz chamou de “vida ética”, e que esta, por sua vez, se manifesta, se exterioriza, “nas situações típicas de *encontro* e da *convivência*” (OLIVEIRA, 2013, p. 218). Ao recordar o fundamento transcendente do Bem no cerne da ética vaziana, vai nos dizer a Profa Cláudia:

(...) o conhecimento do Bem pela razão se converte em *reconhecimento do outro* no horizonte do Bem. A inclinação da vontade ao bem se converte em consentimento à participação do outro no Bem. Reconhecimento e consenso possibilitam, pois, a vida em comum. (id. ib.).

<sup>2</sup> Como sugestão, consultar na Coleção Estudos Vazianos os textos do Prof. Elton Vitoriano *Reconhecimento ético e virtudes* (2012) em que estabelece um diálogo entre os pensamentos do Padre Vaz, Alasdair McIntyre e Charles Taylor e no qual o tema do reconhecimento perpassa toda obra e o da Profa. Cláudia Oliveira, *Metafísica e ética: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo* (2013), no qual destacamos a parte que trata do *Reconhecimento e consenso como expressão da vida justa*.

Logo depois, a professora diz que ao longo da história o reconhecimento e consenso podem assumir duas formas: uma espontânea, na qual o saber ético é capaz de manter uma coesão ética entre os membros de uma comunidade; e outra forma, chamada de forma reflexiva do reconhecimento e consenso. Nesse segundo caso,

(...) o *saber ético* não é mais capaz de manter a integração espontânea entre os membros da comunidade. Em consequência, é necessário explicitar e demonstrar através da *educação ética* as razões do *ethos*. A educação ética consistirá então, como esclarece também De Finance, em mostrar que “determinado ato está ou não de acordo com as exigências [da reta razão], encarna ou contradiz valores superiores os quais o sujeito aprender a amar por eles mesmos”. (OLIVEIRA, 2013, p. 2013, grifo nosso).

O jovem historiador israelense Yuval Noah Harari, em *Sapiens: uma breve história da humanidade*, livro que virou *best-seller* internacional, nos conta que por mais sociáveis que sejamos, os seres humanos não conseguem se manter coesos em comunidades muito grandes. Calcula-se que o número máximo de pessoas para manter a ordem comunitária gire em torno de 150 indivíduos. Mas, então, pergunta o autor, “como o *Homo sapiens* conseguiu ultrapassar esse limite crítico, fundando cidades com dezenas de milhares de habitantes e impérios que governam centenas de milhões?” (HARARI, 2017, p. 35). A desconcertante e provocadora resposta que ele nos oferece é a seguinte: foi graças às ficções e aos mitos que a humanidade teria conseguido ser relativamente unida. “Toda cooperação humana em grande escala – seja um Estado moderno, uma igreja medieval, uma cidade antiga ou uma tribo arcaica – se baseia em mitos partilhados que só existem na imaginação coletiva das pessoas” (HARARI, 2017, p. 36).

O que me chama a atenção nesses dois textos, o da Profa. Cláudia e de Harari, é o fato deles indicarem que em algum momento existe uma passagem entre o espontâneo e o reflexivo na vida em sociedade, na qual laços e influxos naturais de coexistência são substituídos pela força das ideias e da razão. É justamente nesse momento que a educação entra em cena. Não me refiro apenas à escola, à família, mas às muitas formas que a cultura encontra para se manter viva no constate movimento de sua própria (re)criação.

Lima Vaz nos ensina que a cidadania consiste no direito de ser reconhecido, fundamento da igualdade na diferença. Nesse sentido, educar para a cidadania e, consequentemente para a Democracia, é educar para o reconhecimento do outro, para o respeito à diferença “que o sujeito aprender a amar” (OLIVEIRA, 2013, p. 35). A partir disso podemos nos perguntar: o que é e como educar para a cidadania, para a democracia, para o reconhecimento, para a igualdade na diferença quando vivemos um tempo em que os grandes ideais comuns parecem estar sumindo ou caíram em desuso ou simplesmente foram substituídos pela frenética e louca busca total de satisfação material, pela lógica utilitarista do custo-benefício e pela lei da oferta e da procura? Onde estão esses valores

superiores? Há espaço para isso? Em que direção caminhamos quando consideramos a educação que ofertamos?

Não existem respostas prontas nem para essas e nem para outras tantas questões que possamos formular a respeito das relações entre Educação, Cidadania e Democracia. Mas, se nos é possível traçar algumas considerações. Entendemos que grande parte das ideias reguladoras que norteiam as políticas educacionais em nosso país remetem a um modelo de educação mormente anterior ao processo de redemocratização nacional e que diz respeito àquilo que Moacir Gadotti tratou sobre o “pensamento pedagógico brasileiro” (2002, p. 230). Não são poucos os historiadores da educação contemporânea que afirmam que os rumos da educação brasileira sempre foram definidos visando atender a um conjunto de exigências pré-estabelecidas por forças internas e também estrangeiras de ordem política, econômica e ideológica; sob supervisão de conjunto de órgãos e instituições, responsáveis por “gerir” a educação em nível global. Apenas para ilustrar um pouco isso, desde a Proclamação da República, em 1889, nosso país já passou por 15 grandes reformas educacionais.

Danton Alves (2002), analisando a organização e as transformações na educação brasileira sob a ótica da manipulação, afirma que por trás de todas as mudanças na educação sempre existiu uma série de interesses de ordem econômica e política, que desde o período colonial tem direcionado os rumos do nosso sistema educacional.

O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação escolar, para adaptá-los aos interesses dos “novos senhores” do poder. (ALVES, 2002, p. 35).

Estudando a presença no ensino de Filosofia na história da educação em nosso país, particularmente no pior capítulo de sua existência, quando a Filosofia foi retirada do currículo escolar em 1971, durante o Regime Militar, os rumos da nossa educação estavam voltados para atender às solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas de um ensino essencialmente voltado para a formação técnica e profissional, capaz de atender às demandas de uma produção industrial que crescia a uma taxa de 30% ao ano, financiada principalmente por altíssimos investimentos da indústria automobilística, que injetava capital estrangeiro no país e que queria ter certeza de lucro financeiro. Tratava-se de garantir aquilo que ficou conhecido como “milagre brasileiro” e que no final das contas resultou para as décadas seguintes, na qual a maioria de nós aqui cresceu, os nefastos prejuízos da dependência internacional, do acúmulo de capital e concentração de renda, do aumento vertiginoso da desigualdade econômica e social; do abandono de programas sociais pelo Estado, a exemplo da saúde, habitação etc. (FAUSTO, 2012).

Ainda sobre aquele período, o currículo escolar pautava-se na supervalorização das áreas tecnológicas e no desinteresse pelas áreas humanas. Para o ensino de Filosofia, foi

um tempo de total atraso. Para vocês terem uma ideia, apenas em 1996, 25 anos após sua supressão, com a promulgação da nova LDB (Lei N. 9394), a Filosofia voltava a ser citada no projeto político educacional brasileiro. Todavia, foram necessários outros 12 anos para que tivesse sua obrigatoriedade garantida por lei, em 2008 (Lei N. 11864). Ano passado, o governo que aí está, decreta novamente o fim da obrigatoriedade da Filosofia (Lei N.13415/17) e de todas as demais disciplinas das áreas de humanas que passam a não mais serem consideradas como conteúdos escolares e passam a depender de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no caso do ensino médio, ainda encontra-se em análise. Difícil não enxergar nisso tudo eco daquilo que Alves chamou de “*defesa intransigente* do modelo dependente de desenvolvimento econômico, feito sob a égide do autoritarismo” (2002, p. 35-36, grifo do autor).

Por essa razão, toda a educação resultante dessa prática política resulta em uma educação que privilegia a uniformização, a competição e a lucratividade máxima, ainda que maquiada por um conjunto de ideias econômicas que se autoproclamam “sustentáveis”. Uma educação desse tipo levanta a bandeira de uma pretensa meritocracia, coisa que nunca se viu, de fato, no Brasil. Em uma educação desse tipo não há espaço para o filosofar e para a crítica de qualquer tipo; não espaço o discernimento, para o próprio pensar e sobretudo o próprio agir; não há espaço para a solidariedade e a cooperação, o “Bem Comum” tantas vezes falado por Vaz. Em uma educação desse tipo não há espaço para as diferenças, quer sejam alheias quer sejam pessoais. Não há espaço para o reconhecimento. Finalmente, é preciso dizer que, nesse tipo de educação não há espaço para a promoção da Democracia e da Cidadania.

Mais uma vez as perguntas que se nos impõem vão nessa direção: como é possível uma educação (ética) para o reconhecimento e para a promoção da igualdade na diferença, base da formação cidadã e do Estado democrático, quando escola e professores são criticados por tocarem em temas como homossexualidade, gênero, biocentrismo, capitalismo, partidarismo político etc.? Como é possível educar para a democracia, quando as relações professor-estudante e escola-família são pautadas pela lógica da prestação de serviço e do acesso à educação-produto a ser comprado-pago-consumido? Ano passado, quando foi promulgada a lei que instaurou a BNCC, o jornal *El país Brasil* trouxe declarações da ex-diretora sênior para a educação do Banco Mundial, a senhora Cláudia Costin que dizia não haver problemas no fim da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia porque é “interessante que não seja necessariamente por meio de uma disciplina. Você pode ensinar sociologia inserida na disciplina da física, por exemplo. Não precisa ser uma disciplina à parte” (ROSSI, 2017). Para que tipo de sociedade caminhamos quando as decisões que regem as políticas educacionais de países como o nosso são determinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial?

Para Lima Vaz a questão decisiva e crucial que se impunha ao período da transição democrática dizia respeito à capacidade e à disposição da nossa sociedade para empreender uma “reforma moral do Estado e atender às exigências éticas do projeto democrático” (VAZ, 1985, p.13), que demanda principalmente o fim da corrupção generalizada e a promoção de práticas da solidariedade por parte de todos. No tocante a

educação, cremos que há tempos já sabemos que uma educação nacional tecnicista, uniformizante, de partido único ou despolitizada, pudica, sem espaço para as artes, para as humanidades, para o esporte, robotizada, impessoal e, principalmente, apartada dos problemas sociais, não colabora com o projeto de construção da Democracia.

Trabalhando na formação de outros professores costumamos dizer aos estudantes de Licenciatura que o quanto antes é preciso que façamos uma escolha sobre que tipo de docente queremos ser: se queremos ser daqueles que atuam na manutenção do atual *status quo* ou daqueles que irão colaborar com a transformação da sociedade. Mas, não basta querer mudar. É preciso haver espaço para mudança dentro e fora da escola.

Para finalizar recordemos mais uma das lições que o pensamento vaziano tem a nos ensinar e que aqui denominamos de “aportes vazianos para uma filosofia política da educação”. Através da *praxis*, enquanto ação significativa e geradora de cultura, o *ethos* se converte em “morada espiritual do homem” por excelência (VAZ, 1999, p. 37). A *praxis* possui uma estrutura tridimensional: ela é uma ação do indivíduo ou do sujeito ético (dimensão subjetiva); é cumprida no seio de uma comunidade ética (dimensão intersubjetiva ou política); e tem como norma o conteúdo histórico de determinado *ethos* (dimensão objetiva). A Razão em sua totalidade também é essencialmente prática, o que significa dizer que ela está voltada à ação (à prática), e não simplesmente ao conhecimento (à teoria). Sendo assim, a atividade filosófica é uma atividade que diz respeito não apenas à criação de novos saberes, mas também de novas práticas. Assim nos ensinou o filósofo jesuíta:

O *ethos* não é uma grandeza cultural imóvel no tempo, mas como a própria *cultura*, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados “conflitos éticos” desencadeiam no seu seio síndrome de *crise* cujo desfecho é, em geral, a invenção de uma nova forma de vida ética. (VAZ, 1999, p. 41, grifo do autor).

Portanto, deve existir no interior da vida ética um movimento perene de renovação, a partir de contínuo movimento dialético de manutenção e ruptura, de permanência e de transformação das comunidades éticas. No centro de todo esse processo, a *praxis* converte-se em princípio de manutenção ou de transformação e, enquanto tal é a principal responsável pela instauração de um processo de crise no interior do *ethos* e através de sua crítica, fomentar possibilidades de superação e a criação de novas existências éticas. É nesse sentido que, como toda boa obra filosófica, o texto vaziano nos convida a não termos medo de duvidarmos de nossa *praxis* e colocá-la em debate, de criticarmos o estilo de vida e o modelo de sociedade que insistimos em manter. Talvez sejam esses os nossos principais desafios.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

FAUSTO, B. *A história do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.

HADOT, P. *O que é filosofia antiga?* Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução de Janaína Marco Antonio. 30 ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. Tradução Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. 7. ed. Tradução Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: CALOUSTE GULBENKIAN, 2010.

MONDIN, B. *Introdução à Filosofia: Sistemas, Autores, Obras*. Tradução J. Renard. 16. ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2006.

OLIVEIRA, C. M. R. *Metafísica e ética: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 2013.

REALE, G. *História da Filosofia Antiga vol. 1: das origens a Sócrates*. Tradução Marcelo Perine. São Paulo, Ed. Loyola, 1993.

RIBEIRO, E. V. *Reconhecimento ético e virtudes*. São Paulo: Loyola, 2012.

RODRIGUES, V. F. *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. (tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

ROSSI, M. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. *El País*. São Paulo, 8 fev. 2017. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019\\_681948.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html)>. Acesso em 08 fe. 2017.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreiro. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TEIXEIRA, E. F. B. *A educação do homem segundo Platão*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

VAZ, H. C. L. Sociedade e Democracia. *Síntese*. São Paulo, vol. 12, n.33, p. 5-14, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Filosofia IV: introdução à ética filosófica 1*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Filosofia II: ética e cultura*. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.