

Ética, política e direito à educação: uma análise a partir do pensamento filosófico vaziano

Edwiges Carvalho Gomes¹

Resumo: O presente artigo se desenvolve sob uma análise ética e política em Lima Vaz, para assim vincular uma investigação sobre o direito à educação. Conclui-se que a ética, a política e o direito à educação são temáticas que estão intimamente relacionadas no processo pedagógico, pois apresentam vínculo no propósito de assistência mútua e recíproca dos indivíduos dentro da sociedade. A pesquisa pertence à vertente metodológica jurídico-sociológica. Quanto à verificação das informações, foi selecionado na classificação de Witker (1985) e Gustin (2010), o tipo jurídico projetivo; a análise também terá como base em uma averiguação bibliográfica.

Palavras-chave: Ética; Política; Direito; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A ética e a política são temáticas amplamente discutidas, apesar de não ser um debate recente. Nesse sentido, o direito também concentra um vasto espaço de discussão e argumentação, seja por privação de direitos seja por ampliar seu rol aos indivíduos e à sociedade. À vista disso, a presente pesquisa expõe seu primórdio no tema que aborda a questão da ética, da política e do direito à educação tendo em vista o pensamento filosófico de Lima Vaz.

O principal problema apontado é o fato de haver expressivos entraves que permeiam a educação brasileira – que serão discutidos nesta pesquisa –, e por isso dificultam a garantia segura e eficaz do direito à educação de forma acessível e qualitativa para todos. Sob esse viés, o artigo busca salientar o pensamento filosófico ético e político de Lima Vaz como via de acesso a uma discussão mais consciente da educação ética e da *paideia*. Há, portanto, a necessidade de discutir o direito à educação à luz da perspectiva filosófica de Padre Vaz.

Desse modo, a pesquisa que se propõe pertence à vertente metodológica jurídico-sociológica. No que se refere à averiguação das informações e dados, foi selecionado, na classificação de Witker (1985) e Gustin (2010), o tipo jurídico-projetivo; a pesquisa também será pautada em levantamento bibliográfico. Logo, a presente pesquisa busca analisar como as perspectivas ética e política do filósofo jesuíta podem ser interpretadas no Direito, de forma especial no tocante ao direito à educação, e qual é a relação estabelecida nesta tríplice, sendo a ética, a política e o direito aspectos essenciais à sociedade.

1 Graduada em Direito (modalidade Integral) pela Escola Superior Dom Helder Câmara.

2. A ÉTICA, A POLÍTICA E O AGIR ÉTICO: REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE LIMA VAZ

A ética abrange um amplo campo de reflexões, e o pioneiro dessa vertente reflexiva, na filosofia, foi Sócrates (470/69 a.C.-399 a.C.). Apesar de não ter deixado obras escritas, ele se destacou pela sua preocupação ética e “foi o primeiro a discutir a respeito da vida” (LAÉRTIOS, 2008, p. 52). Nesse sentido, Sócrates apresentava interesse significativo pelos aspectos que envolvem o ser humano. Dessa forma, por ter deixado “como legado a figura do sábio, capaz de viver apenas por si mesmo, e que se tornará um paradigma ético em grande parte da história da cultura ocidental” (NAVES; REIS, 2019, p. 36) suas ideias influenciaram diversos pensadores posteriores.

Nessa perspectiva, é fundamental destacar Henrique Cláudio de Lima Vaz, que como Sócrates, apresentava expressivo interesse pela ética. “Entre as criações mais notáveis do espírito grego na hora da sua crise estão a Ética, a Política e o Direito” (LIMA VAZ, 1996, p. 440). Sob esse viés, essas três criações são “as fontes de autolegitimação de uma sociedade, sobretudo nos momentos em que deve enfrentar a mais profunda das crises, a crise das suas razões de ser e agir, na qual se joga sua própria sobrevivência” (LIMA VAZ, 1996, p. 440). Assim, há o nascedouro histórico da filosofia, surge como resposta à crise da antiga sociedade e de seus aspectos culturais passados de geração para geração.

O filósofo jesuíta ao abordar a temática da ética, na obra *Ética e Justiça: Filosofia do Agir*, abarca também uma análise da herança ético-jurídica. Segundo Vaz (1996), a origem da Ética, da Política e do Direito ocorreu através do exercício da transcendência – no decorrer da idade clássica da cultura grega –, que consistiu na atividade do espírito humano, o que se conhece hodiernamente como Razão, para o âmbito simbólico da transcendência, sendo este compreendido conforme os códigos da Razão. À vista disso, a procedência desses três meios de autolegitimação da sociedade se deram “no curso de um mesmo processo cultural de transposição do antigo *ethos* para os códigos interpretativos da Razão” (LIMA VAZ, 1996, p. 444).

Para Lima Vaz as principais características que envolvem o espaço ético-jurídico são:

O agir ético como agir virtuoso, o Bem e a Justiça. O agir ético, tanto da comunidade como do indivíduo, compreendendo os costumes e hábitos, exprime a nossa situação fundamental como seres que habitam a morada do *ethos*. Ora, o agir se cumpre sempre em vista de fins, o que significa que é sempre movido por razões (LIMA VAZ, 1996, p. 444-445).

Em vista disso, o *ethos* apresenta dois sentidos de compreensão. A princípio o *ethos* como costume, que é quando subordinado ao preceito do justo representa a figura sólida da instituição, destinada ao benefício da comunidade, com fim superior na instituição da sociedade política. Já o *ethos* como hábito, será regulado de acordo com o parâmetro de justo que

será, então, a virtude ou bem do ser humano que se reduz ao reto agir da razão (LIMA VAZ, 1996). Dessa forma, é fundamental investigar essas concepções conforme o agir ético.

Nesse seguimento, para Padre Vaz (1996), no agir ético a justiça ocupa lugar de destaque simbolizando a mais relevante das virtudes, na medida que nas instituições a comunidade política se localiza em posição superior às demais. Em razão disso, o justo reflete a concepção de partilha equivalente do bem ou dos bens uma vez que a divisão entre as razões – da sociedade e do indivíduo – e o bem forma o que é justo, sendo este o regulador no meio do bem e seus favorecidos que se tornará, assim, a representação do *ethos* no seu deslocamento aos símbolos da razão. Portanto, Lima Vaz compreende que é nessa conjuntura que os filósofos gregos do século IV a.C possibilitaram a constituição da ética, da política e do Direito como entendimentos regimentais do agir humano, tendo como núcleo a ideia de Bem “fim melhor e mais excelente e constituindo-se em termo último do movimento da práxis” (LIMA VAZ, 1996, p. 445).

Sob essa investigação, a ideia de bem perpassa o sentido da *paideia* grega. Pois, a conduta boa se torna objeto de explicações racionais, isto é, o bem deve ser buscado pelos indivíduos em razão de ser oriundo de discussões racionais, e não necessariamente de tradições e costumes (BROCHADO, 2010). Nesse sentido, Lima Vaz (1993) compreende que o *ethos*, em sentido original, não é mais algo acordado por um grupo de pessoas, mas aquilo que está em consonância com a razão. Essa passagem marca, assim, o paradigma ético, considerado como uma ciência que almeja “investigar no logos como devemos viver” (LIMA VAZ, 1999, p. 98).

Para o professor e filósofo jesuíta, tanto as instituições quanto os costumes precisam retratar a racionalidade – que não é percebida de forma imediata – que foi disposta com o passar do tempo pelo exercício das comunidades (LIMA VAZ, 1996). Entretanto, Brochado (2010) compreende que é nessa circunstância que há o impasse da passagem de demonstração do *ethos*, ou seja, de uma forma habitual (por meio de conversas e exemplos de vida virtuosa e justa) para uma forma pela qual a práxis é explicada de maneira abstrata, teórica, ou por contemplar em si “a demonstração do agir virtuoso ou bom como agir conforme a razão” (LIMA VAZ, 1993, p. 66). À vista disso, a ética converge à sua atribuição original, que para Brochado foi alcançável apenas através do fenômeno da transcendência descrito por Lima Vaz em sua obra *Ética e Justiça: Filosofia do Agir* (1996).

Nesse ponto é passível de mencionar a sociedade moderna e seus expressivos fenômenos, como o avanço do capitalismo e da globalização, que transformam a forma de agir e viver em sociedade. À vista disso, surge o questionamento se haveria a possibilidade de uma construção de uma identidade ética da sociedade nesse imenso espaço social, o mundo onde os seres humanos trocam suas experiências e vivências em comunidade. Segundo Herrero (2012), na obra *A Ética filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz*,

A possível solução desse problema da identidade ética social supõe (...) que a sociedade possa ser considerada e aceita como comunidade ética, ou seja, na qual as leis e normas éticas, que ordenam as rela-

ções intersubjetivas, vigorem como leis e normas públicas que regulem o agir dos indivíduos nas diversas esferas em que estes se fazem presentes como membros da sociedade (HERRERO, 2012, p. 415).

Sob essa ótica, torna-se necessário levar em consideração algumas esferas, como a esfera do agir econômico (ou necessidades) que tem como foco o âmbito do trabalho, em razão disso apresenta reflexos jurídicos, sociais e culturais que podem ser demonstrados, respectivamente, pelo direito do trabalho, pelo reconhecimento da necessidade de humanização das atividades laborais e pela convenção em valorar o trabalho no espaço social. Dessa forma, a esfera em questão estabelece uma relação entre a Ética e a Economia. Além disso, existe a esfera da afetividade que é pautada nas perspectivas pessoais dos indivíduos, sendo observáveis nos vínculos pessoal e comunitário o que possibilita conhecer os aspectos éticos mais profundos, sejam aqueles arraigados dentro das famílias seja dentro das comunidades e grupos sociais (HERRERO, 2012). Desse modo, é perceptível que tanto a esfera das necessidades, quanto a esfera da afetividade apresentam elementos éticos que são processados diretamente na sociedade.

De acordo com Herrero (2012), há a esfera da realização pessoal que tem como campo de atividade a sociedade civil, cujo espaço abrange a educação formalizada, a cultura, o lazer e as vertentes profissionais que integram os meios de progresso individual. Como também a esfera da obrigação cívica, que tem como espaço de exercício a sociedade política, o que acarreta o advento da “forma mais universal e ética de relação intersubjetiva integrada formalmente na virtude da justiça” (HERRERO, 2012, p. 415), o que significa que na esfera política há uma probabilidade maior que a concordância, consentimento, se torne algo racional e livre. Para Herrero (2012),

A comunidade ética, portanto, não pode ser o termo do movimento dialético da constituição do agir ético. Pois nem o indivíduo nem a comunidade criam continuamente suas normas, seus valores, seus fins, ambos vivem na realidade objetiva de um *ethos* que foi se formando historicamente e que inclui certos invariantes que não podem ser explicados pela realidade histórica do mesmo *ethos*, nem se identificam com as estruturas subjetiva e intersubjetiva do agir ético (HERRERO, 2012, p. 416).

Dessa forma, à luz do pensamento Limavaziano, “os grupos humanos surgem sempre na cena da história já dotados do seu *ethos*, ou seja, dos seus costumes e dos seus hábitos constituindo, como dirá Aristóteles, sua “segunda natureza” ” (LIMA VAZ, 1996, p. 441). Nesse sentido, não é possível falar a comunidade ética como um paradigma da formação de um agir ético, pois é na comunidade ética que o indivíduo percebe que ele não é um ser solitário no mundo, mas um ser que “está envolvido numa rede de relações propriamente inter-humanas, que possibilitam sua autoafirmação como Eu” (HERRERO, 2012, p. 408). Portanto, “o movimento dialético do agir moral parte do sujeito como universal concreto

(pessoa), aberto à universalidade do Ser e, enquanto tal, ordenado dinamicamente por seu agir à universalidade do Bem” (HERRERO, 2012, p. 409).

Em conformidade com Herrero (2012), tendo como base o pensamento ético filosófico de Lima Vaz, pelo fato da Ética ser a ciência do *ethos* e por apresentar a hipótese de uma racionalidade inerente ao *ethos*, este que foi sendo desenvolvido ao longo do tempo pelas comunidades, possui a finalidade de evidenciar as razões do *ethos* ou até mesmo de explicar os aspectos da práxis ética nos distintos espaços e esferas sociais. Em vista disso, “ao postular uma homologia entre indivíduo, comunidade e ideia do Bem a Ética pressupõe, de fato, que o indivíduo seja elevado à condição de sujeito que, na sua práxis virtuosa, se alça ao plano da universalidade do Bem” (LIMA VAZ, 1996, p. 449). Por conseguinte, a ideia da universalidade do Bem está umbilicalmente relacionada à Ética.

Em contrapartida, a Política presume que a práxis comunitária não mais utilize aquilo que é relativamente empírico da natureza gregária para, então, “constituir-se como prática do bem comum, vem a ser, do bem universal, regido pela justiça e fundado no Direito” (LIMA VAZ, 1996, p. 449). Nessa perspectiva, antes de serem considerados amplos âmbitos de saberes que foram reconhecidos e convencionados axiologicamente na cultura atuante, a Ética, a Política e o Direito são, conforme a perspectiva do pensamento antigo, de Platão e Aristóteles, planos educacionais que têm como fim a educação do indivíduo e da comunidade, tendo vista a vida no bem, ou seja, a vida plenamente humana (LIMA VAZ, 1996). Logo, a Ética, a Política e o Direito representam uma tríplice fundamental no processo educacional do indivíduo, por contribuir na promoção de uma formação ética, política e em cidadãos conscientes de direitos e deveres.

3. INSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO ÉTICA, BREVE LEITURA À LUZ DO PENSAMENTO DE HENRIQUE C. DE LIMA VAZ

O *ethos* quando subordinado à ideia de justiça apresenta dois sentidos, como já foi desenvolvido neste artigo, como costume – circunstância em que assume a configuração da instituição e busca o bem da comunidade, o que possibilita seu êxito mais supremo na instituição da sociedade política – e como hábito, que resulta-se como virtude (LIMA VAZ, 1996). Por esse ângulo, o tempo permite que a comunidade interiorize valores que naquele espaço foram convencionados e repasse-os por meio da tradição, o que representa um fato significativo no desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA; MELO, 2018). Dessa forma, no *ethos* ocorre uma necessidade instituída na qual a tradição consegue manter essa instituição, em razão dela se compor por uma “estrutura fundamental do *ethos* na sua dimensão histórica” (LIMA VAZ, 1993, p. 17).

Para Brochado (2010), o *ethos* enquanto aspecto histórico assume a formação educativa como a opção para se alcançar uma vida ética plena. Pois, no processo da educação é transmitido, por meio do *ethos*, o ato moral que refere tanto ao indivíduo, ser subjetivo,

quanto à comunidade em que ele vive, espaço intersubjetivo, que tem como finalidade as instituições e valores. Portanto, “o método educativo deveria, segundo Padre Vaz, recorrer ao estímulo à prática de atos moralmente bons, o que denominamos virtudes” (BROCHADO, 2010, p. 168).

Nessa lógica, as instituições de ensino deveriam ser o espaço motivador e estimulador para o exercício de ajuda ao próximo, desenvolvendo nas crianças e adolescentes a prática solidária, o reconhecimento das diferenças – de forma a valorizar e respeitar o que o outro tem de distinto e a pluralidade de ideias –, e a preocupação com o bem social. Todavia, hodiernamente a realidade no ambiente escolar diverge desse ideal, majoritariamente, ao ponto de que muitas crianças são instruídas a se tornarem melhores do que as outras, o que suscita o sentimento de competição desde a tenra idade, o que possibilita acarretar efeitos significativos na formação pessoal e social daquelas (BROCHADO, 2010, p. 168). É possível perceber, então, que o individualismo e, conseqüentemente, o egoísmo dificultam cada vez mais uma formação ética voltada para bem estar mútuo e social.

Paulo Freire (1999, p. 37) acredita que “(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Nesse ponto de vista, é possível observar que Freire critica um processo educacional voltado essencialmente para o método e competências técnicas, dado que a essência da educação não está nesse procedimento abstrato, mas na prática de formação humana e social. Portanto, para Brochado (2010), consoante a Lima Vaz, a educação deve assumir a concepção mais pura de *paideia*, isto é, de uma “formação para a virtude” (LIMA VAZ, 1999, p. 19).

Segundo Brochado (2010), a educação é a transição do *ethos* no âmbito da práxis individual para o cotidiano do indivíduo, por isso é uma formação essencial e até mesmo profunda, no sentido de carecer atenção e planejamento, das sociedades. Pois, é cabível também ao projeto pedagógico transmitir os valores e princípios daquele grupo humano, assim como contribuir para a construção de caráter dos indivíduos. Em vista disso, Lima Vaz (1997) abrange duas compreensões acerca do conhecimento moral que precisam ser praticadas pelo procedimento pedagógico, sendo: o discurso de persuasão e a conaturalidade moral.

O discurso de persuasão consiste em entender a razão dos comportamentos, ou seja, busca o motivo de determinados comportamentos serem considerados aceitos e outros reprováveis; na Grécia antiga, essa compreensão era chamada de retórica por ser entendida como “dar razão” a algo. Nessa significação, é fundamental que as pessoas adquiram a habilidade de pensar com seriedade e sensatez para alcançar o domínio da autopersuasão, dado que a educação ética perpassa o discurso persuasivo e nenhum indivíduo pratica uma conduta moral, age moralmente, de maneira extremamente voluntária. Já a conaturalidade pode ser percebida em qualquer vertente do conhecimento, e diz respeito ao saber por afinidade ao objeto analisado. Desse modo, no campo ético o discurso persuasivo é baseado em

paradigmas morais, e no campo da conaturalidade há presença de simpatia pela matéria a ser conhecida (BROCHADO, 2010).

Brochado (2010), levando em consideração o pensamento Limavaziano, aborda que há duas formas de obter a simpatia, característica fundamental da conaturalidade, com o objeto do conhecimento. A primeira tem a ver com a ideia de que uma pessoa não pretende algo de ruim para si própria, nessa circunstância existe um pressuposto para o exercício do que é bom. A segunda está relacionada à via discursiva que é representada como maneira persuasiva no exercício prático, como foi analisado anteriormente. Assim, “recorrendo ao discurso de persuasão (caminho próprio do logos humano) nos convencemos reiteradas vezes de que devemos agir moralmente” (BROCHADO, 2010, p. 177).

Nesse sentido, para Herrero (2012) existe a perspectiva de uma consciência moral que seja comum em uma comunidade ou entre comunidades. A título de exemplo, são os direitos humanos, constituído por um conjunto de normas, tratados, declarações e demais dispositivos legais pautados em princípios e valores que contemplam diferentes graus de amplitude axiológica na perspectiva moral das pessoas. Logo, o campo ético e o campo político possuem um antagonismo entre a moral individual e a consciência social.

A consciência moral social consiste na direção com outro indivíduo, ou seja, no encontro com outrem, pela qual pode ser dividida em partes formadoras do campo social que constituem a consciência moral da sociedade. Devido aos limites deste artigo não será possível argumentar todos os níveis estruturais, por isso o destaque será destinado ao nível do encontro societário, sendo o mais amplo e estigmatizado pela concepção de instituição (HERRERO, 2012).

Para Herrero (2012), no nível do encontro societário a reciprocidade é regulada por dispositivos que são comuns, como: códigos, leis, poderes legitimados e instruções normativas. Sob esse viés, “trata-se, pois, de um encontro que é mediado pelas instituições que asseguram a estabilidade e permanência do corpo social” (HERRERO, 2012, p. 414). Neste nível há, assim, o exercício prático das instituições.

Nessa continuidade, ocorre a instituição familiar no espaço do encontro pessoal e a prática das instituições jurídicas no encontro comunitário, sendo todas praticadas sob as instituições sociais. Apesar das instituições em nível societário acarretarem a objetificação e dominação de outra pessoa, elas “que culminam no Estado ou na sociedade politicamente organizada permitem a formação de uma consciência moral comum na forma de uma “consciência cívica” de caráter ético-político, capaz de unir os indivíduos na qualidade de cidadãos” (HERRERO, 2012, p. 414). Logo, o indivíduo ético é capaz de se autorealizar com o próximo, de acordo com as formas eficazes e universais do reconhecimento e do consenso.

Nesse contexto, é importante mencionar o reconhecimento e o consenso que estão nos primórdios da comunidade ética, e podem representar historicamente duas formas: a espontânea e a reflexiva; posto que a comunidade ética possui como impasse de sobrevivência sua

permanência ao longo do tempo. A forma espontânea se apresenta ativa na comunidade em que o saber ético consegue manter a harmonia do *ethos*, ou seja, no grupo social onde ocorre o sentimento de integração entre seus membros. Já a forma reflexiva é resultado da educação ética, exercida dentro da ética filosófica, pela qual há a necessidade da representação das razões do *ethos*. Nessa acepção, as comunidades éticas conseguiram dois dispositivos capazes de solucionar sua principal dificuldade, a garantia de sua existência com passar do tempo, sendo: as normas e as instituições – aplicáveis ao reconhecimento e à reflexão – (HERRERO, 2012).

Conforme Herrero (2012), a norma pode ser demonstrada pela transformação da perspectiva pessoal do indivíduo ao aspecto legítimo de uma lei universal com base em um específico espaço ético. Sob esse viés, a aplicação das normas universais, de aspecto racional principalmente, são recomendáveis às comunidades éticas que conseguirem a integração do saber ético ao *ethos*, em razão de explicitarem ao indivíduo ético a indispensabilidade do reconhecimento e do consenso. O segundo instrumento é a instituição, que contempla inúmeros conceitos, mas enquanto aspecto social normativo apresenta um sentido ético que tem como finalidade manter a prática segura do reconhecimento e do consenso. Em vista disso,

O desafio que terá que enfrentar a comunidade ética como lugar da efetivação do reconhecimento e do consenso é preservar, na ambiguidade das situações, o espaço de uma autêntica reciprocidade no agir ético de seus membros. Daí que a invenção histórica da norma e da instituição (...) comprovam, no nível da particularidade da comunidade, sua função estabilizadora do consenso na sua essencial reciprocidade (HERRERO, 2012, p. 412).

Nessa perspectiva, “a passagem da consciência como norma subjetiva à norma objetiva individual (a reta razão) ou à norma ético-jurídica intersubjetiva comunitária (os costumes e as leis)” (LIMA VAZ, 1996, p. 450) constitui o fenômeno inteligível que permeia a ordenação do universo político-jurídico e ético. Em razão disso, há um pressuposto de que os indivíduos e as comunidades, aqueles que devem ser os protagonistas de uma vida moral factual, estejam constituídos de suas prerrogativas. Padre Vaz compreende, então, que o processo de alcançar os privilégios, as prerrogativas, não é algo realizado pela natureza, assim como a norma e a instituição, mas uma realização cultural e social que pode ser chamada de *paideia* (LIMA VAZ, 1996).

4. PAIDEIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A concepção de *paideia* envolve o pensamento grego, que a compreende como uma forma de buscar instrumentos racionais que levem o indivíduo à prática das virtudes e, conseqüentemente, uma formação que almeje uma plenitude no ser humano. Por esse ângulo, a racionalidade grega abarca duas vertentes: a teórica, que é uma razão epistêmica centrada

em um conhecimento conciso, e a razão prática, que almeja o agir ético por meio do conhecimento. Para alcançar uma ação racional baseada na *paideia*, portanto, é fundamental o aperfeiçoamento teórico e prático (BROCHADO, 2010).

Herrero (2012) depreende que a razão prática, em seu exercício inicial, é pautada por uma pré-compreensão que é a “experiência do indivíduo da normatividade inerente ao *ethos*. Essa pré-compreensão mostra diversas modalidades de saber ético transmitido ao indivíduo no processo de sua integração ao *ethos* de sua comunidade na qual é educado” (HERRERO, 2012, p. 398). Ou seja, o processo de aprendizagem possibilita que uma pessoa interiorize de forma introdutória as normas universais do agir ético, o que é considerado como um contato inicial com a ética ou a experiência da razão prática. “Há, pois, nessa pré-compreensão um uso original da razão que se mostra intrínseco à práxis ou ao agir conforme o *ethos*” (HERRERO, 2012, p. 398).

Em conformidade com o que já foi discutido, a Ética, a Política e o Direito são originados de uma “transposição do *ethos* tradicional para o espaço simbólico da experiência da transcendência, interpretado segundo os códigos da Razão demonstrativa” (LIMA VAZ, 1996, p. 443). Sob esse viés, a integração do *ethos* no contexto da Razão possibilitou o advento, no decorrer de processos históricos e culturais, da Ética, como ciência da práxis individual, e da Política, como ciência da práxis comunitária. À vista disso, urge aprofundar a investigação no campo do *paideia* como saber supremo.

Lima Vaz compreende *paideia* “como educação para uma forma superior de vida” (LIMA VAZ, 1996, p. 450). Nessa perspectiva, o sentido de *paideia* reflete sua influência grega advinda principalmente de Sócrates, pois este considerava que deveria ser um educador de almas. Portanto, a *paideia* é “marcada por esta preocupação revolucionária, que procura meios estritamente racionais de induzir o indivíduo à prática das virtudes, de uma maneira tal que ele mesmo pudesse refletir sobre seus atos e tornar-se seu próprio tribunal” (BROCHADO, 2010, p. 163).

Sob esse viés, a *paideia* está voltada para a educação ética e a política, temas estritamente relevantes para a educação e o agir do indivíduo em sociedade. Seguindo essa ótica, “pensar numa *paideia* jurídica como projeto pedagógico inclusivo do conhecimento dos seus próprios direitos é antes de tudo empoderar-se da ideia essencial de que um direito é algo que se exige” (BROCHADO, 2010, p. 181). Dessa forma, torna-se fundamental investigar o direito à educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – norma de maior hierarquia do ordenamento jurídico brasileiro – elenca no seu artigo 6º o direito à educação como um direito social, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação é um direito fundamental previsto na Constituição Cidadã que integra a vertente dos direitos sociais, compondo, assim, a segunda geração dos direitos fundamentais que

“compreende os direitos sociais, econômicos e culturais, os quais visam assegurar o bem-estar e a igualdade, impondo ao Estado uma *prestação positiva*, no sentido de fazer algo de natureza social em favor do homem” (BULOS, 2020, p. 529). A partir disso, é possível perceber que o direito à educação é declarado na Constituição, devendo sua notoriedade representada também por um dos capítulos dessa normativa.

Sob esse ângulo, a Constituição Brasileira de 1988 prevê no seu artigo 205º que a educação é um direito de todos e, por conseguinte, um dever do Estado e da família garanti-la, sendo a sociedade um mecanismo fundamental desse processo, uma vez que essa deve viabilizar e estimular o sistema pedagógico, tendo em vista o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Além disso, esse direito é reafirmado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996), assim como pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” (BRASIL, 1990). Desse modo, é evidente apreender que o direito à educação é algo expressivamente demarcado no âmbito jurídico brasileiro.

Todavia, no Brasil, as normativas legais não foram suficientes para garantir que o direito em questão fosse garantido na prática de forma qualitativa e segura para todos, porque “o grande desafio da educação brasileira hoje já não é apenas o compromisso com o acesso, mas, em especial, com a qualidade” (VARGAS; CRUZ, 2018, p. 400). Nesse sentido, o direito à educação apresenta impasses significativos para alcançar um ensino qualitativo e acessível, o que reflete no distanciamento do país em relação às metas e objetivos que visam um progresso educacional, conforme alerta Iodeta (2019), BBC News Brasil. Assim, o ensino brasileiro, sobretudo o público, se apresenta fragilizado e carente de qualificação majoritariamente.

A título de exemplo, os principais problemas da educação brasileira, são: a ausência de estruturas compatíveis nas instituições de ensino (como o tamanho da escola não comportar a demanda de alunos e a escassez de espaços para a prática de esportes), e a falta de bibliotecas estruturadas e de laboratórios para extensão dos estudos, tais como de ciências e informática. Outrossim, há que se levar em consideração outros aspectos, tais como: a desvalorização social da profissão do professor; poucos profissionais especializados na sua área de exercício pedagógico; dificuldade por parte dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes em praticar a interdisciplinaridade na comunidade escolar e problemas de gestão, avaliação, aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos. Nessa conjuntura, para Vargas e Cruz (2018):

A qualidade do ensino básico no país é trágica. A rede pública brasileira, ano após ano, disputa a lanterna nos rankings internacionais. Três quartos dos estudantes brasileiros concluem o ensino básico com deficiências profundas em português. O número quase absoluto

dos estudantes não possuem conhecimentos básicos de matemática. O país forma, ano após ano, uma geração de analfabetos funcionais (VARGAS; CRUZ, 2018, p. 400).

À vista disso, esse retrato educacional brasileiro expõem que de 100 alunos que se matriculam na escola, apenas 78 finalizam todo o processo do ensino fundamental, e destes somente 65 conseguem concluir o ensino médio até os 19 anos. No tocante à desigualdade socioeconômica a taxa é ainda mais alarmante, dado que os alunos que integram o nível socioeconômico alto apresentam 45,7% de aprendizagem, enquanto aqueles de baixa esfera socioeconômica conseguem apreender apenas 3,2% no que tange aos discentes do 3º ano do Ensino Médio de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Portanto, torna-se cada vez mais claro que o direito à educação carece de maior atenção e planejamento ético e consciente do poder público brasileiro.

Como já dizia Bobbio (2004), a dificuldade central dos direitos humanos é a sua proteção, não mais suas justificativas. Sob essa perspectiva, o direito à educação é passível de ser relacionado a essa concepção do filósofo italiano, pois o impasse principal da educação brasileira é a sua garantia de maneira acessível e qualitativa para todos, não mais sua declaração. Nessa circunstância, para Lima Vaz “trata-se de conquistas permanentes, sempre recomendadas e sempre ameaçadas pela queda no amoralismo, no despotismo e na anomia” (LIMA VAZ, 1996, p. 451). Em razão de ser “no campo da educação que se travam, a cada geração, as batalhas decisivas dessa luta. É aí, afinal, que as sociedades são chamadas a optar em face da alternativa onde se joga o seu destino” (LIMA VAZ, 1996, p. 451).

À vista disso, o direito à educação é uma conquista que deve estar constantemente sendo discutida e recomeçada para que possa haver uma educação ética, que para Padre Vaz “é a verdadeira educação para a liberdade” (LIMA VAZ, 1996, p. 451). Nesse sentido, para o filósofo jesuíta:

Assim como estão teoricamente articuladas como ciências, a Ética, a Política e o Direito estão, como projetos pedagógicos, em vital interdependência, de sorte a se poder afirmar que sem educação ética não há autêntica participação política, assim como é essa participação que capacita o cidadão a assumir com plena consciência a recíproca relação entre direitos e deveres na qual consiste propriamente a existência na esfera do Direito (LIMA VAZ, 1996, p. 450-451).

Por fim, o pensamento de Vaz leva à compreensão de que a Ética, a Política e o Direito, no processo educacional, são essenciais para o bem comum do corpo social, pois a educação ética possibilita que o indivíduo se torne um cidadão responsável, íntegro e solidário e, assim, envolvido na busca pelo progresso mútuo. Desse modo, a atuação política cidadã é exercida de forma verdadeira o que contribui para que a bilateralidade atributiva, relação imprescindível ao Direito, possa ocorrer de maneira harmônica.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões, é possível concluir que para Lima Vaz a contemporaneidade da Ética, da Política e do Direito pode ser interpretada, até mesmo no seu primórdio, como a filosofia do *ethos*. Nesse sentido, para Padre Vaz a educação deve assumir papel primordial na formação do indivíduo quanto ser humano e ser sujeito ativo de direitos e deveres no corpo social, tendo em vista a ética e a solidariedade. Desse modo, a *paideia* espelha uma forma sublime de viver, pois é compreendida como uma educação voltada para um desenvolvimento ético e cidadão.

Nesse contexto, a educação ética é uma peça essencial para construir uma sociedade mais justa, cuja sua práxis política se fundamente na sua verdadeira essência, isto é, na autêntica participação da população nas discussões das questões sociais visando o bem comum. Entretanto, o panorama do ensino brasileiro está longe de alcançar esse patamar considerando que a frágil educação é estigmatizada por problemas sociais, políticos e econômicos que têm acarretado a intensificação das desigualdades e, por conseguinte, o distanciando da população, em especial de níveis socioeconômicos mais baixos, de uma educação acessível e de qualidade. Assim, o exercício do direito à educação que deveria ser um meio de garantir o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos indivíduos propiciando maiores condições de ascensão social, bem como o progresso em todos os níveis no país é o que mais está sendo violado nos quesitos em debate, o que atenua o contexto de esperança.

À vista disso, em Lima Vaz a ética e a política, interpretadas como as ciências da práxis individual e da práxis comunitária respectivamente, devem estar em constante relação de interdependência. Pois, no âmbito do processo pedagógico a ética e, conseqüentemente, a educação ética estabelecem vínculo umbilical com a prática original da política, na medida que esta contribui na formação do cidadão em estar continuamente em busca da garantia de seus direitos e desempenhar com consciência a cidadania. Logo, essa tríplice relação é indispensável para o desenvolvimento da sociedade, especialmente no tocante a sempre discutir e recomeçar a conquista dos direitos já declarados, porque não basta apenas reiterá-los, é preciso garanti-los e efetivá-los para todos e sem quaisquer distinções.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 2. ed. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 set.. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2020.
- BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: pressupostos e caracterização. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 101, p. 159-190, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/viewFile/121/117>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de direito Constitucional*. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re) pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.
- HERRERO, F. Javier. A ética filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz: Henrique Cláudio de Lima Vaz's philosophical ethics. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 39, n. 125, p. 393-432, 2012. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/1856/2162/>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- IDOETA, Paula Adamo. As metas para o ensino em que o Brasil já foi reprovado ou está em recuperação. *BBC News Brasil*, São Paulo, 3 jun. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48439963>. Acesso em: 25 set. 2020.
- LAÉRTIOS, DIÔGENES. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. 2º ed. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UNB, 2008. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/diogenes-laertios-vidas-e-doutrinas-dos-filosofos-ilustres/4910084/>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1999.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Ética e Justiça: filosofia do agir humano. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 23, n. 75, p. 437-453, 1996. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/1856/2162/>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Notas do curso de ética sistemática*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Instituto Santo Inácio de Loyola, 2º semestre de 1997.
- NAVES, Bruno Torquato de Oliveira; REIS, Émilien Vilas Boas. *Bioética Ambiental: Premissas para o diálogo entre a Ética, a Bioética, o Biodireito e o Direito Ambiental*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2019.
- OLIVEIRA, Cláudia Maria de; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e educação em Lima Vaz. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 23, n. especial, p. 207-222, 2018. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/6230/pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- VARGAS, Daniel; CRUZ, Leandro Fróes. *Três décadas da reforma constitucional: onde e como o Congresso Nacional procurou modificar a Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2018.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020*. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327673357a0e974?authid=YhVHn5Pn6LzE>. Acesso em: 25 set. 2020.
- WITKER, Jorge. *Como elaborar una tesis em derecho: pautas metodológicas y técnicas para el estudiante o investigador del derecho*. Madrid: Civitas, 1985.