

REFLEXÕES INSPIRADAS PELA EDUCAÇÃO POPULAR SOBRE A LDB, ECA, MORAL, ONTOLOGIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

PAULY, E. L. – UNILASALLE

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Resumo: Os artigos programáticos da LDBEN assumem teses epistemológicas da Educação Popular, todavia, ignoram que elas decorrem do “oprimido”, princípio ontológico dessa tendência teórica. O artigo discute a formação para a cidadania a partir da escolarização obrigatória, diante desta incongruência entre epistemologia e ontologia da LDB. A conclusão propõe a superação dessa incongruência pela moral republicana inerente à formação para a cidadania no contexto sócio-político das liberdades democráticas.

Palavras-chaves: formação para a cidadania, formação moral, democracia, ontologia, LDB, ECA.

1. A disputa ontológica

A Educação Popular além de ser uma teoria do conhecimento posta em prática, integra os projetos políticos dos oprimidos em luta pela cidadania republicana. A LDB assumiu a concepção de conhecimento da Educação Popular, mas não a concepção de ser humano, aceitando o discurso transformador, mas não a prática transformadora. A epistemologia da Educação Popular foi incorporada pela LDB, mas não sua ontologia. Essa opção ontológica não foi aceita porque sua postura política libertadora admite a transformação democrática das instituições sociais, inclusive escolares.

A menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente os dos professores envolvidos) estão ligados à ordem escolar estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbítrio cultural. (BOURDIEU, 1996, p. 95)

A naturalização da arbitrariedade dissocia a definição de ser humano da epistemologia: afinal, o ser humano é livre ou determinado? A proposta educacional do Iluminismo é dialética, o arbítrio humano é livre e é determinado, ao mesmo tempo. A liberdade almejada pelos iluministas resulta de uma dupla determinação. O iluminismo concebe que o livre arbítrio da pessoa seja determinado apenas pela sua consciência individual; por outro lado, o livre arbítrio do Estado, seria determinado apenas pelo uso público da razão. A epistemologia iluminista venceu as religiões na disputa pela determinação do conhecimento, no entanto, a ciência ainda disputa com a religião pela determinação ontológica do ser humano. Heloísa FERNANDES afirma que há

praticamente cem anos, a bandeira da escola primária obrigatória, pública e laica permanece fincada no solo das sociedades modernas. Há quase cem anos, leigos e religiosos continuam a enfrentar-se na *luta pelo sentido* do direito à educação que, não obstante, apesar dos percalços, manteve-se sob hegemonia laica. (...). O direito à educação transformou-se, assim pela mediação instituída pela escola, numa das referências identificatórias do mundo que partilhamos: reconhecendo-nos como pertencentes a uma sociedade "escolarizada" (1994, p. 11).

O artigo 2º da LDB define a pessoa humana pela tríplice capacidade de: a) adquirir pleno desenvolvimento pessoal; b) inserir-se nas relações políticas; c) qualificar-se para o trabalho. Educa-se o povo para capacitar qualquer pessoa para desenvolver a plenitude de si mesma; envolver-se com as demais e produzir. O artigo 22º supõe que a escolarização obrigatória seja capaz de formar para a cidadania. A educação é concebida como um meio para atingir a “finalidade” do ser humano como sujeito autônomo, político e produtivo. Essas três capacidades delimitam a concepção ontológica da LDB.

Essa definição de fundo permite o atual debate pedagógico sobre o ensino de valores, inclusão social, competências, habilidades, etc... Que ontologia afirma essas possibilidades humanas? Quais são, afinal, as determinações da natureza humana? Existe tal natureza? Algumas posições teóricas participantes desse debate parecem humanistas, mas não são. Muitas têm origem no “darwinismo social” que LUCKÁCS critica porque a “ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade” (1979, p. 17). A “base ontológica última de um valor qualquer” explicita “algumas faculdades humanas” das quais o trabalho tem prioridade em “relação a outras formas de atividade, isso deve ser entendido num sentido puramente ontológico”. O trabalho é o “ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades” (p. 87). A posição ontológica antecede a definição de valores para a formação da cidadania. A justificação do posicionamento ontológico requer a análise crítica, quantitativa e qualitativa, do que é o ser cidadão, cidadã.

O exercício da cidadania é uma evidência **quantificável**. A política para infância e adolescência implantou 3.949 Conselhos Municipais de Direitos que definem, fiscalizam e influem no orçamento dessa política pública. Atuam nos Conselhos de 20 a 40 mil representantes da sociedade civil e número igual de representantes das Prefeituras. São 3.011 Conselhos Tutelares com, no mínimo, 15 mil conselheiros/as eleitos para defesa e garantia dos direitos da infância e adolescência.¹ Os dados sobre a capacidade de organização da cidadania são de 1996 e se limitam a seis regiões metropolitanas. Nessas regiões, pouco mais de 3,5 milhões de pessoas estavam filiadas a sindicatos e, dessas, menos de 200 mil filiavam-se também a partido político. Dos 2.727.291 filiados a movimentos comunitários, 189.558 pessoas estavam filiadas a partidos. Da população adulta dessas regiões, apenas 5,3% informou estar filiada a sindicato e 6,9% ao movimento comunitário (IBGE, 1996). Inversamente, o número de voluntários no Brasil era de 19,7 milhões, numa estimativa de 2.000. Entidades sem fins lucrativos empregavam 1,5 milhão de trabalhadores em 2002 cuja folha de pagamentos atingia R\$ 17,5 bilhões (IBGE, 2004, p. 67). Esses dados indicam a fragilidade da representação das entidades da sociedade civil brasileira diante de governos, minimamente, democráticos e populares.

¹ “Conselhos Implantados” disponível <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/conselhos.htm> em 07/07/2005.

A cidadania é **qualificável**, pode ser avaliada subjetivamente do ponto de vista moral. Conforme a tese kantiana assumida por Piaget², a qualidade moral da educação não depende da metafísica porque, simplesmente, não existe fundamento racional para qualquer natureza humana positivamente dada. A pessoa humana é ela própria, produto e produtora da cidadania. Na educação moderna, epistemologia e ontologia estão imbricadas, uma afeta a outra desde a clássica fórmula cartesiana do *cogito, ergo sum*. Atualmente, essa imbricação aparece na discussão sobre conceito abstrato da **exclusão** em detrimento da materialidade do oprimido, paradigma ontológico da Educação Popular. O conceito exclusão tem claro viés idealista e culturalista. Para Martins, a “categoria ‘excluído’ não é verificável na prática, na vivência dos chamados ‘excluídos’” (MARTINS, 2002, p. 25). A “categoria ‘exclusão’ expressa, ao mesmo tempo, uma verdade e um equívoco” (p. 43). Verdade porque, de fato, pessoas são excluídas; equívoco porque elas, também, de fato, são incluídas de “forma degradada (...), pois a sociedade contemporânea é uma sociedade que pede contínua ressocialização de seus membros, contínua reelaboração de identidades” (MARTINS, 2002, p. 46).³ Por óbvio, a superação política da exclusão é a inclusão social, mas da opressão é a transformação social. A formação para a cidadania inspirada pela ontologia da educação popular visa a emancipação política do cidadão oprimido, o que é bem mais do que sua inclusão na cidadania.

É ilegal excluir da educação qualquer pessoa por qualquer motivo. O ensino obrigatório é direito público subjetivo (LDBEN, art. 5º), portanto, é uma qualidade intrínseca ao ser cidadão. Trata-se, em termos kantianos, de um *a priori* que não depende da experiência. A proposição é universal: a educação assegura a racionalidade da cidadania. O direito à educação corresponde ao dever de educar-se, porque não existe pessoa humana sem educação: o “homem é a única criatura que há de ser educada” (KANT, 1983. p. 29). Para

² “No que se refere agora à hipótese *a priorista*, que situaria a predeterminação no sujeito e não mais nos objetos, achamo-nos igualmente diante de uma espécie de limite, mas em um sentido oposto. Parece geneticamente evidente que toda construção elaborada pelo sujeito supõe condições internas prévias, e neste sentido Kant tinha razão”. (PIAGET, 1978, p. 62).

³ O geógrafo Milton SANTOS advoga a metodologia dialética ao tomar o conceito marxista “exército industrial de reserva” como fundamento da análise sobre a pobreza. No caso dos pobres, “quem permanecer fora do mundo do emprego permanente não está perdido para a economia como um todo” (1979, p. 34). A exclusão é uma forma de inclusão social das populações subalternas.

Kant, o conhecimento começa com a experiência, mas nem por isso origina-se nela. Isso porque a experiência pressupõe o sujeito como condição de sua possibilidade, sem o que a palavra “experiência” nem teria sentido. O sujeito, então, deve apresentar capacidades ou faculdades que possibilitem a experiência e o próprio conhecimento (ABRÃO, 2004, p. 307).

A educação na democracia moderna valida o projeto político-pedagógico de Kant, esboçado em 1803, ao afirmar que o “homem é a única criatura que deve ser educada” (KANT, 1983, p.29). Esta ontologia é considerada idealista porque sua moral fundamenta-se na ética do “imperativo categórico”.⁴ Haveria outra possibilidade de fundamentação da moral para além do idealismo? Deve haver porque o problema da moral kantiana é

conciliar o problema da organização do Estado com sua filosofia moral, isto é, com o preceito da razão prática. E o fato surpreendente é que ele sabia que sua filosofia moral não ajudaria aqui. Assim afastou-se de toda moralização e compreendeu que o problema era como forçar o homem a ‘ser um bom cidadão, mesmo se (ele não é) uma pessoa moralmente boa’, e que não se deve esperar ‘uma boa Constituição da moralidade, mas, inversamente, deve-se esperar uma boa condição moral do povo sob uma boa Constituição’ (ARENDETT, 1993, p. 25).

A educação sistematiza sua ontologia para evitar que o ensino da moral republicana se transforme num moralismo idealista. Trata-se de objetivar o exercício da cidadania: que as pessoas exercitem-se no uso público da razão. É preciso experimentar, aprender e ensinar a moral republicana na família, na escola, nas entidades da sociedade civil, no estado. Não se trata apenas de criticar a moral idealista porque

a ontologia de Marx, na qual todo o ser social é indissolúvelmente ligado a atos de consciência (com posições alternativas). (...) Quando (...) ele diz “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas ao contrário é seu ser social que determina sua consciência”, (...) Marx não põe diante do ser social a consciência social, mas toda consciência. Para ele, não existe uma consciência social especificada, como figura autônoma. (...) Marx está aqui simplesmente criticando o idealismo também sobre essa questão; e que está simplesmente reconhecendo a prioridade ontológica do ser social com relação à consciência. (LUKÁCS, 1979, p. 153-154)

2. Cidadania, Educação Popular, LDB e ECA

⁴ Kant criou o termo imperativo no livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, escrito em 1785. Uma formulação deste **imperativo categórico** é: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (p. 223).

O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, Lei 8.069 de 13/07/90, recusa-se a naturalizar a exclusão. A dualidade natureza/sociedade está superada desde o conceito ontológico aristotélico de animal político (“*zoón politikón*”). Para os conservadores, a família seria o lugar natural da criança, a estrutura ideal para o desenvolvimento normal da infância. O ECA define a família como instituição social com deveres objetivos e subjetivos em relação às crianças e adolescentes, provocando uma revolução paradigmática na noção de família. A educação é um processo social de permanente humanização (LDB, art. 1º) na família, escola e sociedade. O artigo 3º, inciso X, impõe aos sistemas educacionais a “valorização da experiência extra-escolar”, outra proposição epistemológica da Educação Popular. Nova mudança paradigmática se produziu no direito à educação.

O acesso ao ensino fundamental é **direito público subjetivo**, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (LDB, artigo 5º. Grifo meu)

O direito à educação está sob responsabilidade da cidadania. É imposição objetiva do poder público, em especial, da Prefeitura. O artigo 5º, § 5º:

Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Os sistemas de ensino são obrigados a reconhecer ganhos epistemológicos obtidos fora da escola. Este dispositivo legal tem influência direta da Educação Popular, reafirmada na Educação de Jovens e Adultos pelo artigo 38, § 2º:

Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A LDB deu nova legitimidade jurídica para que forças sociais transformadoras conquistem mais espaço político para atuarem nos sistemas de ensino. Dois anos após a promulgação da LDB, um jurista assim interpretou este artigo:

Esse dispositivo inovador, talvez revolucionário (e cuja aplicação, portanto, exige cautela) permite, por exemplo, que alguém que já aprendeu conhecimentos e habilidades profissionais não seja obrigado a frequentar a escola, como se não os dominasse. Como em outras disposições, tudo se orienta para o aproveitamento do tempo e dos conhecimentos e habilidades prévios. No caso dessa modalidade de educação, asseguradas as oportunidades educacionais, os exames servem para balizar o atingimento de fins, não importando que caminhos os jovens e adultos tenham percorrido para chegar a eles (GOMES, 1998, p. 189-190).

A cautela é necessária pelo risco dos sistemas de ensino validarem tais conhecimentos apenas para se dispensarem da obrigação de garantir a escolarização dos trabalhadores. A Doutrina da **Proteção Integral** do ECA corrobora essa epistemologia da LDB. O ECA é a tradução brasileira dos princípios da DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança da ONU (1959), dos quais destaco o 7º:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os Conselhos das políticas públicas articulam-se num contexto de fraca capacidade organizativa da sociedade civil. O poder de representação das ong's é, muitas vezes, superestimado. Há ong's que se colocam acima do estado, enquanto outras se submetem aos interesses do estado. Há uma crise política entre as ong's (OLIVEIRA, 2002) porque a moral republicana afirma que não há sociedade civil sem o Estado Democrático de Direito.⁵

3. Sociedade civil e formação para a cidadania

⁵ Para Rubem C. FERNANDES (1994, p. 95), pensar a sociedade civil só é razoável se, dialeticamente, pensamos o estado porque os “serviços públicos dispersos pelas microiniciativas cidadãs não têm como prosperar se não interagirem positivamente com as macrointervensões públicas agenciadas pelo estado. Em suma, a conquista da autonomia civil passa pela afirmação do pertencimento (e, portanto, da dependência) a uma sociedade legal, regida por normas e valores democráticos. O sentido da crítica aos modelos estatizantes da coisa pública não se completa enquanto não se recupera o valor positivo do Estado e das suas funções”.

O conceito “sociedade civil” origina-se do conceito político “Principado civil” que define o poder obtido por consenso: “quando um cidadão, não por suas crueldades ou outra qualquer intolerável violência, e sim pelo favor dos concidadãos se torna príncipe de sua pátria” (MAQUIAVEL, 1987, p. 39).⁶ O Estado Democrático de Direito atribui ao governo, o dever moral de exercer a representação universal, legitimado pela vitória eleitoral. A sociedade civil representa aquelas pequenas parcelas da cidadania que livremente filiou-se à entidade por livre manifestação de sua consciência individual. A maioria dos Conselhos das políticas públicas organiza de forma igualitária, paritária e inovadora, a sociedade civil e o poder estatal. Infelizmente, não é o caso do Conselho de Educação que depende de lei (Art. 9º, § 1º para o caso do Conselho Nacional de Educação). A LDB atribuiu menor poder político ao seu Conselho. Apesar disso, educação é a política pública social pública mais universalizada do país. O acesso à escola é quase universal, com permanência precária. Os técnicos do IBGE afirmam que o “acesso ao sistema de ensino formal” atinge a “quase a totalidade de crianças em idade escolar obrigatória (7 a 14 anos)” porque, em 2003, “97,2%” delas estavam “frequentando escola”. No entanto, admitem que

existem ainda certos gargalos no acesso à escola para alguns grupos etários. A (...) educação infantil (...) a frequência a esse nível de ensino, embora ainda longe de ser satisfatória, vem aumentando nos últimos anos. Em 2003, cerca de 37,7% das crianças de 0 a 6 anos frequentavam um estabelecimento escolar, representando um aumento de 8% nos últimos 3 anos. Considerando apenas o subgrupo etário de 4 a 6 anos, em média, 68,4% estavam frequentando creche ou escola em 2003, porém, nas Regiões Sul e Centro-Oeste, esta proporção não atingiu nem 60% das crianças na referida idade. (IBGE, 2005)

A escolarização obrigatória – o mínimo da cidadania - não é universal e não garante o direito à permanência e ao sucesso na escola. Numa concepção kantiana, a condição de possibilidade para o exercício para a cidadania é a capacidade do educando fazer uso público da razão. Além da análise quantitativa, há necessidade da avaliação qualitativa da habilitação para o uso público da razão. O fracasso da cidadania brasileira é também fracasso da escola. Por isso, o

⁶ Para Maquiavel "o povo (...) deseja apenas não ser oprimido" (p. 40). As regras para manter o poder afirmam que "os homens devem ser mimados ou exterminados" (p. 31). O bom governo domina seu território de forma "pacífica e obediente" (p. 30). Seria possível pacificar e organizar um principado conquistado, implantando-se governo menos corrupto e mais eficaz que o governo derrotado. Ele relativiza a regra da pacificação pela violência. Outra regra é que o príncipe deve "fazer-se amado e temido do povo" (p. 32). Amor e tremor estão associados à sociedade civil conforme Maquiavel.

problema do acesso não se resolve simplesmente com professores e vagas nas escolas. É necessário, também, que os candidatos à escola tenham condições de ingressar e permanecer na escola, com sucesso, pelo tempo a que têm direito. É verdade, mas não é toda a verdade, (...). É necessário também lembrar as situações nada incomuns de trabalho infantil, em que crianças de 10 a 14 anos, e até de menos de 10 anos, antes mesmo do ingresso na escola ou logo nos primeiros anos de escolarização, são desafiadas à difícil conciliação entre trabalho e escola ou, não raro, postas ante o dilema de ter que optar entre trabalho e escola (FERRARO, 2002, p. 217-218).⁷

O Conselho Tutelar tem competência legal e poder político para requisitar do poder público e da família a resolução dos casos de violência, evasão e repetência. Nesse aspecto, o ECA tornou-se instrumento de democratização da escola:

Art 56º - Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

4. Formação moral e formação para a cidadania

O sujeito universal da educação é o cidadão, a cidadã. Este ser ontológico se sujeita, pela educação, à moral necessária para a vigência das liberdades democráticas! A formação moral fundada na ontologia da Educação Popular implica mediações pedagógicas capazes de superar as restrições das liberdades democráticas injustamente impostas aos oprimidos. É moralmente justo e pedagogicamente possível que os oprimidos constituam-se cidadãos e cidadãs pelo uso público da razão sob determinadas garantias e liberdades. Nos anos 60, a alfabetização implicava transformar oprimidos em eleitores conscientes; hoje, a escolarização obrigatória deve implicar no aumento da moral cidadã. A socialização republicana estabelece o controle social do estado pelo poder popular e vice-versa. A epistemologia assume peculiar posição política ao problematizar as formas concretas estabelecidas pelo trabalho em determinado modo de produção. Assim, formar para a cidadania é formar para a moral republicana.

⁷ Acrescente-se que a LDB, art 4º, VIII define como dever do estado oferecer ao alunado do “ensino fundamental público”, “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A formação moral tradicional restringia-se ao âmbito privado da família e da igreja. A LDB coloca de cabeça para baixo essa tradição privatista porque vincula a educação à formação para a cidadania. A república brasileira, portanto, promove a formação moral de si mesma! Um exemplo demonstra a validade ética dessa tese. Há uma relação causal entre evasão escolar e violência juvenil. O adolescente violento é, geralmente, o aluno “*evadido*” da escola porque

a maior parte dos adolescentes privados de liberdade no Brasil não freqüentava a escola quando praticou o delito (51%) e não trabalhava (49%), (...). Grosso modo, pode-se afirmar que estar na escola e/ou ter um trabalho são ingredientes básicos para livrar o adolescente da prática de atos infracionais, indicando que o investimento em educação e em profissionalização é um instrumento potente para a redução da delinquência juvenil (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2002).

Apesar de estar diminuindo, ainda existe certa histeria contra o ECA no senso comum do professorado. Para alguns, o Estatuto esvaziou a autoridade do professor porque proibiu a pena disciplinar da “expulsão”. Proibiu a exposição vexatória do aluno, desautorizando o professor que é humilhado pelo aluno em sala de aula. Para outros, o ECA destruiu a autoridade familiar ao tipificar como crime de lesão corporal a “surra bem dada”. O ECA teria criado novas obrigações para os docentes sem garantir-lhes meios para executá-las. O senso comum confunde inimizabilidade com impunidade sob a falsa alegação que o ECA estimula a delinquência juvenil.

Diante do conflito entre ECA e LDB, a escola pode, de fato, formar para a cidadania? É razoável tal incumbência escolar? A formação para a cidadania não seria atribuição dos partidos? De movimentos sociais ou dos sindicatos? É necessário superar o senso comum pedagógico, segundo o qual, a ética da educação reduz-se à fórmula “formar para a cidadania”. Como formar para a cidadania se a escola não pode se identificar com partidos e ideologias, mas o exercício da cidadania necessariamente pressupõe escolhas político-partidárias? Não é razoável esperar que a escola sozinha ofereça a formação política que a cidadania necessita, porque, nesse caso,

estamos naturalmente nos referindo à cidadania como **algo ainda não conquistado**, não acessível à maioria da população (...) Que conseqüências retirar? A meu ver, quando falamos de “aluno-cidadão”, de “escola-cidadã” estamos, na verdade, alvejando um público específico – os desfavorecidos –, um discurso, pois, que **não se dirige a todo o público escolar**. Como se os bem-nascidos não tivessem necessidade de uma educação cidadã, como se não precisássemos, também, “educar o soberano” para agir e se relacionar com o outro no universo público. Isto me faz, evidentemente, lembrar as inúmeras experiências pedagógicas “conscientizadoras”, dirigidas a crianças “oprimidas”, e propostas por educadores que, numa manifesta expressão de prudência (ou de cinismo) ideológico, mantinham seus próprios filhos longe de tais experimentos. Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, onde a escola precisa abandonar grande parte de suas funções, como, por exemplo, introduzir pessoas no mundo da cultura humana, para solicitar de seus agentes a função de mantenedores da paz social, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência (BRAYNER, 2001, p.200-201).

A pedagogia burguesa combateu concepções de infância da tradição escolástica que via a criança ora como anjo, ora como portadora do pecado original. Para Rousseau, o paradigma da verdadeira humanidade é a criança, para ele o pecado original se dá na socialização.⁸ Em 1762, ele publica *Emílio* e *Do Contrato Social*. Em Paris, o primeiro livro foi queimado e o autor se refugiou em Genebra, onde, depois de algum tempo, os calvinistas queimam as duas obras. Para a teologia escolástica, a educação burguesa atenta contra o poder do Pai celestial. A escola republicana objetivamente limita o poder do patriarca e do clero. A educação burguesa consolidou um

processo de substituição da educação familiar pela instituição escolar, em um contexto de laicização da sociedade, é claramente expresso, quaisquer que sejam sua origem e sua finalidade (...) esse processo apenas será terminado na segunda metade do século XX e que continua a desenvolver-se com a multiplicação dos campos educativos confiados ao colégio e ao liceu (educação para o trânsito, respeito ao meio ambiente, prevenção do tabagismo, da toxicomania e do alcoolismo, educação sexual, luta contra o racismo etc.). (PERROT, 1996, p. 84).

⁸ CERIZARA, 1990, p. 31: "Enquanto a maior parte dos filósofos tenta explicar tudo a partir de essências, e a Igreja insiste em analisar o homem a partir do conceito de uma natureza humana 'contaminada' pelo pecado original, Rousseau, então, desloca a análise para o social; não se trata de explicar tudo a partir da essência, mas com base na observação dos fatos e na história hipotética do desenvolvimento da humanidade. O que os homens são atualmente eles devem muito mais ao desenvolvimento das relações sociais".

No Estado Democrático de Direito, a formação moral se baseia na liberdade de consciência de cada pessoa, liberdade determinada pela maioria assumida por cada pessoa que faz uso público da razão (KANT, 1783, p. 3 e 5). A moral pública inclui as morais privadas, mas as ultrapassa na medida em que o controle social é uma via de mão-dupla: a cidadania organizada controla o Estado que, por sua vez, controla a sociedade civil. Esta secularização da moral é necessária ao poder democrático e republicano para que o Estado realize a justiça que visa a máxima inclusão com a menor exclusão possível. O projeto político-pedagógico da escola republicana e democrática precisa combater as moralidades aristocráticas e elitistas, sejam religiosas ou não, que ainda sobrevivem na sociedade moderna. Trata-se da secularização necessária à escola instituída pelo Estado Democrático de Direito.

A moral republicana objetiva realizar o controle social fundado no combate e prevenção da corrupção. Para tanto promove determinadas habilitações e competências nos sistemas de ensino, assim que a formação para a cidadania requer a contribuição de outras instituições sociais e públicas: partidos, movimentos, igrejas, iniciativas econômicas populares, instituições populares de lazer, de esporte, de cultura, etc. A Constituição de 1988 projetou um país formado por redes sociais que alguns teóricos chamam de “esferas públicas não-estatais”.⁹ Trata-se de um novo espaço público que promove a formação moral para a cidadania.

As práticas sociais das ong's, dos partidos políticos, das iniciativas estatais e privadas de assistência social, etc... ensejaram a produção de um *habitus* democrático mais tolerante no Brasil. Os procedimentos democráticos suportam intensas contradições internas porque as decisões são tomadas mais por consenso dialógico – o uso público da razão - do que pela contagem de votos. É prudente manter um relativo equilíbrio que visa o justo meio entre dois males: o mal da ditadura da maioria ou da minoria e o mal da lentidão dos consensos. Entre o vício da intolerância e o vício da excessiva tolerância, entre a infalibilidade ética e o relativismo, existe a virtude moral da política republicana que combina - de forma razoável - a qualidade dos argumentos com a quantidade dos votos. A tradição da democracia ocidental conta os votos na fase

⁹ A LOAS, ECA, SUS, LDBEN, Estatuto da Cidade, Estatuto do Idoso, os Conselhos Municipais do PRONAF, etc. A legislação municipal decorrente dessas normas pode assumir um caráter democratizante na medida em que estimule maior participação da cidadania. Há iniciativas do poder executivo municipal de cunho mais ideológico como o Orçamento Participativo, as Conferências Municipais de diversas políticas, eleições para diretor de escola, etc.

final da exposição pública dos argumentos realizada durante a campanha eleitoral.

A moral republicana tem o diálogo como fundamento epistemológico da educação e, ao mesmo tempo, aceita diversos comportamentos morais que tenham – no mínimo – pretensão da exposição pública. Assim, ao mesmo tempo, que afirma a universalidade, a moral republicana afirma o direito à privacidade! Essa moral justifica-se pela distinção entre as dimensões pública e privada da liberdade. Esta distinção é o coração do projeto emancipatório da modernidade que o racionalismo não esgota. A racionalidade, no entanto, supera os limites do racionalismo.¹⁰ O *cogito* cartesiano é ilusório se tratado como dogma moral infalível. O racionalismo reduz a liberdade humana às leis do livre mercado. O projeto político da modernidade permanece inconcluso porque a liberdade é determinada pela razão pública que se transforma dia-a-dia. A liberdade é a utopia da modernidade, conservar essa utopia é uma exigência moral, para combater a ilusão narcisista de já tê-la realizado. A democracia e a liberdade republicanas são os paradigmas éticos da formação moral para a cidadania numa democracia republicana. Esta formação moral é tarefa escolar complexa, mas realizável porque, na opinião de MORIN, a irracionalidade da ética das ciências humanas se manifesta quando a sua fundamentação ontológica ignora

inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano. Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção da vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem (MORIN, 2000, p. 41).

Para evitar essa fragmentação irracional da formação para a cidadania, a moral republicana é um tema gerador interdisciplinar. Todas as disciplinas do currículo da educação fundamental visam produzir a moral republicana necessária à formação para a cidadania no Estado democrático de direito.

¹⁰ O “problema não está em suprimir os mitos ou a religião, mas em dialogar com os mitos, possuir um novo tipo de religião que nos una uns aos outros, que possua uma dimensão mítica e sagrada da existência, porque a nossa faceta não mítica e não sagrada deve dialogar, a nossa consciência e a nossa racionalidade devem dialogar com essa dimensão sagrada. Não se trata de anti-racionalidade; pelo contrário, a racionalidade serve para dialogar com a parte não racional em nós; é absolutamente irracional dizer que podemos levar uma vida racional”. (MORIN, 1993, p. 81).

5. Conclusão

A política afeta a condição humana porque opera com princípios morais universais: a submissão às regras do convívio democrático vigente nas relações privadas e públicas; o respeito absoluto aos Direitos Humanos relativos ao indivíduo e às condições comunitárias, culturais, econômicas e sociais; a tolerância para a diversidade, o resguardo da liberdade pessoal e a garantia das liberdades. A formação para a cidadania desperta no aluno o desejo de aprender e, no cidadão o desejo de participar. A escola obrigatória propicia ao educando atingir o “pleno desenvolvimento” como pessoa, sua qualificação para “o exercício da cidadania” e capacitação para “o trabalho”. Não parece razoável atribuir tanto poder à escola.

Freire insiste na metodologia dialógica que transforma o senso-comum do povo em conhecimento científico. Não se constrói a democracia a partir da escola, mas é possível universalizar o Ensino Fundamental. A escola não garante o Estado democrático de direito, mas melhora as condições culturais para que a cidadania e os poderes públicos construam esse Estado.

Hoje, março de 2006, a conjuntura política está definida pelas denúncias ininterruptas contra a corrupção, os corruptos e os corruptores relacionados ao governo federal. Essa conjuntura dá consistência epistemológica a proposição da formação moral para a cidadania. A educação para a cidadania deve capacitar e habilitar as pessoas para que tenham meios razoáveis para prevenir, detectar e denunciar as violações da moral republicana, das quais a corrupção é o pior vício. Em alguma medida, há que ser virtuoso para ser democrático.

A falta de uma moral republicana capacitada para o combate à corrupção, fragiliza a democracia porque afasta a cidadania honesta da prática política. É preciso relacionar teoricamente a emancipação cidadã com a educação, de modo a realizar a transição epistemológica do senso comum democrático para o saber da ciência política mediante o diálogo reflexivo sobre a práxis cidadã. Essa é a radicalização utópica da concepção republicana de democracia. Há contradição entre a moral cidadã republicana e os sistemas de ensino no Brasil porque o método hegemônico do Estado é

baseado em relações políticas extremamente atrasadas, como as do clientelismo e da dominação tradicional da base patrimonial, do oligarquismo. No Brasil, o atraso é um instrumento de poder (MARTINS, 1994, p. 13).

De modo semelhante, Souza SANTOS, referindo à globalização afirma

o que caracteriza hoje o nosso mundo é vivermos em sociedades que são politicamente democráticas, mas são socialmente fascistas exatamente pela desigualdade social, pela exclusão social, que se criam nestas sociedades (2002, p. 31).

A Educação Popular assume a contradição entre o Brasil legal e o Brasil real. Na perspectiva republicana liberal, se a contradição está na realidade e não na lei, então, transforme-se a realidade. Esta é a moral da formação para a cidadania como capacidade de transformar pelo trabalho e pela política aquela moral que aparenta ser natural, mas não é. A corrupção revela a fragilidade das salvaguardas democráticas de defesa da integridade moral do mandato popular.¹¹ Revela a fragilidade do sistema financeiro nacional, dos partidos e das redes de ensino, além da fraqueza moral da classe política dominante. A esperança é que a fortaleza moral do Brasil venha das escolas, através da formação para a cidadania que não apenas considere a epistemologia da Educação popular, mas assuma também a ontologia dos oprimidos.

Referências Bibliográficas

- ABRÃO, Bernadette S. História da filosofia. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.
- ARENDT, Hannah. Lições sobre a filosofia política de Kant. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRAYNER, Flávio. Da criança-cidadã ao fim da infância. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 76, Outubro/2001, p. 197-211.
- CERIZARA, Ana B. Rousseau. A Educação na Infância. São Paulo, Scipione, 1990.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança. ONU, 1959. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/dircria.htm> em 05/07/2005
- FERNANDES, Heloísa R. Sintoma social dominante e moralização infantil: Um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Escuta, 1994.
- FERNANDES, Rubem C. Privado porém público: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FERRARO, Alceu R. & MACHADO, Nádie C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 213-241.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GOMES, Candido A. A nova Lei de Diretrizes e Bases e o cumprimento da obrigatoriedade escolar. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília a. 35 n. 137 jan./mar. 1998. p. 185-194.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Associativismo. Representação de Interesses e Intermediação Política. Rio de Janeiro: IBGE, Abril de 1996. Disponível www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suppm/analisesultados1.shtm em 07.07.2005
- _____. Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

¹¹ Por isso o mandatário do poder popular é chamado de Vossa Excelência, pois se trata de um poder excelente: o popular.

- _____. Síntese de Indicadores Sociais – 2004. Rio de Janeiro: 2005. [Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 15]
- _____. As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. [Informação Econômica número 4].
- KANT, Emmanuel. Pedagogia. Madrid: Akal Editor, 1983.
- _____. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? 5 de dezembro de 1783. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/esclarecimento.pdf>
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1982
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº. 9.394/96, de 20/12/96.
- LUCKÁCS, György. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MAQUIAVEL, Nicolau. O Príncipe; escritos políticos. 4ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. [Os Pensadores]
- MARTINS, José de S. O Poder do Atraso: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARTINS, José de S. A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Mapeamento da situação das unidades de execução de medida socioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei. Brasília: IPEA, 2002.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. Entrevista. In: SCHWARZ, Fernand; DURAND, Gilbert, [et al.]. Mircea Eliade: o reencontro com o sagrado. Porto: Nova Acrópole, 1993.
- _____. O Método II. A vida da vida. 3ª Ed. Mem Martin: Publicações Europa-América, 1999.
- OLIVEIRA, Francisco de. Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ong's da democratização? In: HADDAD, Sérgio. ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: ABONG; Peirópolis, 2002. p. 51-62.
- PERROT, Michelle. A juventude operária, da oficina à fábrica. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (Org.). História dos Jovens. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. V. 2. p. 82-136.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978. [Os Pensadores].
- SANTOS, Milton. Pobreza urbana. 2ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- SANTOS, Boaventura de S. Em defesa das políticas públicas. MAIA, Marilene (org). Políticas Sociais para um novo mundo necessário e possível. Caderno Ideação: Porto Alegre, 2002. p. 21-32.