

PEDRO HENRIQUE CORDEIRO LIMA

**Direito, educação e cidadania**  
***ou* Dos pressupostos de uma cidadania plena**

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Direito

Programa de Pós-Graduação

2011

PEDRO HENRIQUE CORDEIRO LIMA

**Direito, educação e cidadania**  
***ou* Dos pressupostos de uma cidadania plena**

Dissertação apresentada, sob a orientação da **Professora Doutora Mariá Aparecida Brochado**, na linha de pesquisa Direito, Razão e História, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Direito.

[PESQUISA DESENVOLVIDA COM O FINANCIAMENTO DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ)]

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Direito

Programa de Pós-graduação

2011

PEDRO HENRIQUE CORDEIRO LIMA

# **Educação constitucional**

## ***ou* Dos pressupostos de uma cidadania plena**

Dissertação apresentada e aprovada junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais visando a obtenção do título de Mestre.

Belo Horizonte, de de 2011.

Componentes da banca examinadora:

---

Professora Doutora Mariá Aparecida Brochado (Orientadora)

Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professor Doutor

Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professor Doutor

Universidade Federal de Minas Gerais

PARA JOÃO MIGUEL,  
RESPOSTA PARA TODAS AS MINHAS DÚVIDAS.

“Quereis que a vontade geral  
seja cumprida? Fazeis com que todas  
as vontades particulares convirjam  
para ela; e como a virtude não é  
senão essa conformidade da vontade  
particular com a geral, para dizer,  
numa só palavra, a mesma coisa,  
fazei reinar a virtude.”

JEAN JACQUES ROUSSEAU  
[Economia (moral e política), p. 94]

“Se a educação não pode  
tudo, não se pode nada sem ela.”

OLIVIER REBOUL  
[*Filosofia da educação*, p. 22]

## AGRADECIMENTOS

Nada de valioso nessa vida se constrói sozinho. Não por não ser o homem capaz de, por seu esforço individual, erguer algo que se tenha como belo e grandioso. Mas porque o valor último se conhece não na exterioridade das coisas, mas na própria interioridade de nosso ser, que se molda apenas no virtuoso movimento de conhecer e reconhecer os outros.

Eis, portanto, que ao fim do processo árduo mas prazeroso de redigir este trabalho, sinto a irresistível necessidade [é aqui me permito esta absoluta redundância] de agradecer aos que comigo participaram deste movimento.

Agradeço aos professores que me guiaram por esta jornada: ao Prof. Dr. Ricardo Henrique Carvalho Salgado e ao Prof. Dr. Renato César Cardoso pela amizade acima de qualquer coisa; ao Prof. Dr. Joaquim Carlos Salgado, verdadeiro mestre de meus mestres, pela imensa generosidade acadêmica; à Profa. Dra. *Adla* Betsaida Martins Teixeira, interlocutora da diversidade, pelo diálogo sincero e marcantes lições de humildade; ao Prof. Dr. José Luiz Borges Horta, incentivador primeiro de este meu caminhar acadêmico, pelos debates e lições, pelo apoio tranquilizador e brigas motivadoras [mesmo que da oposição], pela presença constante e pelo marcante amor pela academia; e agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Mariá Aparecida Brochado, pesquisadora acepção essencial da palavra, que espanta com a profundidade e extensão do seu saber, não só pela inacreditável paciência, ou pelas oportunidades oferecidas, não apenas pelo zelo com que orientou a execução deste trabalho, ou mesmo por facilitar o acesso a campos do saber até então desconhecidos, agradeço-a, acima de tudo, pela viva honestidade, qualidade inestimável, tão escassa no meio em que vivemos.

Agradeço aos colegas que se fizeram amigos nestes anos de UFMG, a todos, sem exceção, mas em especial: ao Paulo Roberto, por ensinar que a sabedoria maior está na disposição em aprender; ao Felipe Bambirra, pelo socorro e auxílio na correção do trabalho; ao Adamo Dias Alves, pela bondade interminável; e a Maria Clara Oliveira Santos, a Cacau, pela incrível arte que é ser quem ela é.

Agradeço, também, aos amigos que trouxe, e sempre trago comigo onde quer que vá. São muitos, e verdadeiros. Tantos que posso, honestamente, rebater como falaciosa a afirmação que podemos sempre contar nos dedos de uma mão os verdadeiros amigos.

Peço que me perdoem a injustiça de nomear alguns, mas devo agradecer em especial: a Caio Vitor e Thobias Tavares, pela co-gestão da ideia aqui desenvolvida; ao João Paulo Medeiros Araújo, pela amizade e companheirismo inabaláveis e por ser, quando necessário, a acessível personificação do dicionário e da gramática; ao Raoni Bieslchovsky, parte essencial de minha formação, pelos mais de 15 anos de verdadeira amizade; e ao Marcelo Tadeu Cruz e Silva, amigo feito irmão, que não se furta ao difícil papel de apontar meus erros, tampouco do ameno papel da companhia.

Agradeço imensamente a meus irmãos, meus maiores amigos e melhores exemplos: à Maria Cecília, minha Ciça, pelos ouvidos e coração sempre a minha disposição, pela doçura sem a qual não sei ficar, por ser a indefinível Irmã; ao João Emmanuel, Jota, por ser companheiro e amigo fiel e preocupado na sua dissimulada frieza, pelo exemplo de dedicação, competência e inteligências reluzentes, pelo diálogo e lições nas matérias jurídicas, e pela disposição constante em ajudar nas demais matérias da vida.

Agradeço a Otília Dias da Silva, autodenominada Odília, essa pessoa inclassificável em sua unicidade: pelo carinho e amor maternal, que é só por ser tudo.

Agradeço, acima de todos, a meus pais. Ao menos tento, pois sei que toda minha razão e todo o meu sentimento juntos não são capazes de fazê-los justiça. Agradeço pelas lições, pela paciência, pela insistência, pela amizade, pelo amor, pelo apoio, pelo carinho, por me apontar o caminho e por me deixar escolher o errado, pelas brigas e por tudo mais a: Rosalba de Campos Cordeiro Lima, que me garante sempre porto seguro para ser criança [em espírito e em inexperiência], por me ensinar a sentir, por mostrar-me o que é amar, por ser Mãe entre mães; a João Batista Gomes Lima, meu braço direito, literalmente!, exemplo de vida maior, por mostrar-me como ser forte se ser duro, como ser sério sem ser carrancudo, ter autoridade sem autoritarismos, por plantar em mim a semente do saber de que não se educa o corpo mas sim a consciência – espero poder ser imagem, ainda que turva, do pai que é.

Agradeço a Carolina de Lima Gonçalves, luz constante nesse mundo de inconstâncias, por me entender, por me ajudar a crescer, e por dar-me o maior dos presentes.

Agradeço, então, a minha luz. Meu filho João Miguel, que mesmo antes de respirar seus primeiros bocados de ar, já me ensinou mais que poderia pensar em aprender em toda uma vida. É a resposta mais bela a todos meus questionamentos filosóficos ou não.

Importante agradecer à UFMG e ao CNPq por possibilitarem este trabalho.

## Sumário

Introdução.....	9
Considerações iniciais.....	14
I Estado e educação	
1 Estado e poder.....	16
2 Estado Democrático de Direito.....	20
3 Estado e Educação.....	27
II Ética, <i>Direito-ético</i> e cidadania	
1 Agir ético e movimento dialético do <i>ethos</i> .....	45
2 Intersubjetividade e reconhecimento.....	54
3 Consenso e cidadania.....	58
4 Cidadania como consciência jurídica segundo uma compreensão ética do Direito	
4.1 Concepção ética do Direito ou Direito-ético.....	63
4.2 Construção da cidadania com consciência jurídica.....	68
III Ideário de educação cidadã	
1 Uma ideia de Educação.....	70
2 Cidadania como dialética da pertença e dos direitos.....	79
3 Direito, direitos e <i>verdadeira cidadania</i> .....	86
4 Ideário de educação cidadã pela <i>verdadeira educação</i> .....	92
Conclusões.....	104
Bibliografia.....	110



## Introdução

O progresso de um Estado de Direito conhece-se não pela qualidade do pensamento de seus doutores, mas sim pela consciência (jurídica) de seus cidadãos.

O Estado contemporâneo vive uma conjuntura bastante peculiar: a cisão interior entre uma organização tecnocrática marcadamente *niilista* e uma busca cada vez mais acentuada pela recuperação de seu sentido ético pelo intermédio da democracia participativa<sup>1</sup>. De um lado tem-se um poder guiado por interesses nada transparentes, alheios aos valores proclamados na Constituição, resultante de uma legitimação formal característica de uma democracia meramente representativa, onde a *potestas* é alienada em um voto exercido em um *hic et nunc*. Em oposição surgem vislumbres de um Estado ético, que se legitima não apenas pelo voto formal, mas por uma relação real com a vontade popular expressa na permanente participação democrática dos cidadãos e pelo esforço de efetivação dos direitos fundamentais.

O Estado regulamenta a sociedade ao tomar para si e racionalizar o uso da força. Como expressão da vontade geral, estabelece normas e garante seu cumprimento pela coerção – força legitimada. Entretanto, o monopólio do uso legal da força, para usar a expressão weberiana, e o estrito cumprimento da legalidade não são os únicos elementos caracterizadores do poder político. É marcante na construção histórica ocidental a necessidade do Estado ser justo e reconhecido como tal. Está no alicerce do pensamento político e filosófico da tradição greco-cristã a implicação recíproca entre poder e justiça. Nas palavras de Joaquim Carlos Salgado:

A história do pensamento ocidental é um embate entre a liberdade e o poder. Trata-se de um movimento dialético da mesma realidade ética, a política e o direito, ou da liberdade na sua face subjetiva e da liberdade no seu aspecto objetivo, que aparecem numa unidade imediata no Estado grego. Com a dissolução do Estado ético grego, que representa no aspecto político a unidade

---

<sup>1</sup> SALGADO, Joaquim Carlos. O Estado Ético e o Estado Poético. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 37-68, abr./jun. 1998, p. 56.

desse dois elementos no momento da imediatidade, ocorre uma cisão, que só no Estado Democrático contemporâneo se supera.<sup>2</sup>

Nesse sentido, o Estado Democrático de Direito deve ser pensado sempre a partir do binômio *legalidade/legitimidade*, ou *liberdade/justiça*.

Ora, a legitimidade do poder deve-se alicerçar para além dos requisitos formais. Não basta, para tanto, que o poder seja legal e funde-se em uma organização de forças e funções previstas em lei. Nem mesmo a distribuição do poder por eleições realizadas na mais completa legalidade garantem a esta legitimidade, que só é alcançável pela autoridade emanante da justiça<sup>3</sup>.

O pensamento de Pascal ajuda a compreender o desequilíbrio nesta relação entre justiça e poder; ou justiça e força.

É justo que o que é justo seja seguido. É necessário que o que é mais forte seja seguido. A justiça sem a força é impotente; a força sem a justiça é tirânica. A justiça sem força é contradita, porque há sempre maus; a força sem a justiça é acusada. É preciso, pois, reunir a justiça e a força; e, dessa forma, fazer com que o que é justo seja forte, e o que é forte seja justo.

A justiça é sujeita a disputas: a força é muito reconhecível, e sem disputa. Assim, não se pode dar a força à justiça, porque a força contradisse a justiça e disse que ela [a justiça] era injusta, dizendo que ela [a força] é que era justa; e, assim, não podendo fazer com que o que é justo fosse forte, fez-se com que o que é forte fosse justo.<sup>4</sup>

Tal realidade, onde o poder ilegítimo se traveste de justiça, só se torna possível em uma circunstância: a de apatia dos cidadãos. Estes passam a existir apenas como sujeitos passivos diante do arbítrio do poder político ilegítimo. E, inconscientes de seu poder – e dever – de se opor à injustiça imperante, deixam levar-se pela inércia da conveniência<sup>5</sup>. Paulo Freire denomina esta atitude diante de um poder dominador de *cansaço existencial* que acabaria por levar a uma perda da idéia do amanhã como projeto, denominada por ele de *anestesia histórica*. “O amanhã vira o hoje repetindo, o hoje violento e perverso de sempre. O

<sup>2</sup> SALGADO, *O Estado...*, cit., *op. cit.*, p. 46.

<sup>3</sup> COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, cit., p. 24.

<sup>4</sup> PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1988, p. 113.

<sup>5</sup> COMPARATO, *Educação...*, cit., p. 27.

hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos deste que virão depois.”<sup>6</sup>

Não há como negar a existência de uma democracia em um Estado onde funcione um parlamento, e são realizadas eleições para o Executivo e Legislativo. No entanto, pode-se falar em uma limitação democrática quando essa não alcança sua materialidade, por mais que sejam respeitados os requisitos formais.

A crescente alienação do cidadão adormece a essência democrática do Estado, impedindo, assim, avanços em direção à efetivação dos direitos fundamentais positivados na Constituição. Esta sociedade amplamente despolitizada, que ignora<sup>7</sup> o Direito e carece de uma identificação com o Estado, privilegia o individualismo em detrimento do bem comum. Distancia-se daquilo que se buscava alcançar no momento em que promulgou uma constituição democrática. Deve-se estar alerta: como ensina Montesquieu, “quando num governo popular as leis cessarem de ser executadas, como isso só pode vir da corrupção da república, o Estado já estará perdido.”<sup>8</sup>

O Estado estará perdido, pois se dará o pleno arbítrio do poder. Esse executar das leis, visto com tanta importância por Montesquieu, deve ser entendido como um garantir da justiça: identidade da legalidade e da legitimidade que é da essência de uma República. Para tanto, deve o poder ser legitimado não só em sua origem, mas também em sua execução guiada pela finalidade ética do bem comum. Tal só será alcançado pela educação.

É nesse sentido que a sociedade preocupa-se com o homem, unidade formadora de seu todo. A educação do homem se relaciona com a busca da perfeição, não só deste mas da própria sociedade da qual ele faz parte. Tendo como ponto de partida aquilo que o homem é, esta filosofia da educação questionará sobre aquilo que ele pode ser, mais ainda, sobre o que ele deve ser em uma sociedade idealmente racionalizada. A educação não se limitará às luzes da sociedade existente, mas sim à realidade dada pela razão. Ensina Kant:

Um princípio da arte da educação, que em particular deviam ter presente os homens que fazem seus planos, é que não se deve educar as crianças conforme o presente, mas sim conforme um estado melhor, possível no futuro da espécie humana; quer dizer,

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 27.

<sup>7</sup> O termo é usado aqui em referência ao famoso brocado jurídico atribuído ao jusfilósofo Geroges Ripert “Quando o direito ignora a realidade, a realidade se vinga ignorando o direito.”

<sup>8</sup> MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 32.

conforme a ideia de humanidade e seu destino. Este princípio é da maior importância.<sup>9</sup>

Um sistema de educação não pode se limitar a ensinar às gerações futuras língua, costumes, e tradições incorporados à cultura; deve preocupar-se, acima de tudo, com a transmissão de ideais e valores ainda por se concretizar. A educação precisa constituir-se como uma busca constante pela virtude. “Possuir virtude não significa ter cultivado uns poucos traços nomeáveis e exclusivos, e sim tornar-se o que se é capaz de vir a ser, profunda e adequadamente, por meio da associação com os outros, em todas as funções da vida.”<sup>10</sup>

Nas sociedades democráticas a educação tem ainda outra especificidade: uma maior variedade de interesses compartilhados em oposição a um conservadorismo autoritário. E é esta mesma característica de garantir aos indivíduos uma maior liberdade que dá à educação papel tão importante nestas sociedades. Neste ponto, deve-se levar os indivíduos a alcançar uma consciência do bem comum. Não é a imposição de costumes e tradições, mas a construção de um interesse conscientemente socializado que propiciará o desenvolvimento de uma sociedade democrática. A educação e o ensino da virtude são suas armas, não a força ilegítima.

A prática educativa é dimensão necessária da sociedade humana. Para Paulo Freire<sup>11</sup> essa prática social educativa em toda sua complexidade e riqueza é fenômeno essencial do processo humano de estabelecer a história e estabelecer-se na história. É indispensável na descoberta e na luta pela liberdade.

Lorenzo Luzuriaga chama atenção para uma Pedagogia Social e Política de caráter eminentemente “axiológico e normativo, que expõe os valores e ideais da educação, tal como deveriam ser nessa mesma realidade social”<sup>12</sup>. Essa pedagogia guarda não só estreita relação com a Filosofia, em particular com a Ética, pois a concepção de vida da cultura deve orientar seu processo educacional. Guarda relação também com o Direito que estuda

---

<sup>9</sup> KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, s.d., p. 4. No original: “Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes, es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia.”

<sup>10</sup> DEWEY, John. *Democracia e educação*: capítulos essenciais. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007, p. 127.

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 34.

<sup>12</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia social e política*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Editora nacional, 1960, p. 4.

e estabelece condições jurídicas e valorativas da sociedade e influencia a educação, determinando-lhe limites, possibilidades e ideais.

É impossível compreender o processo educativo de forma integral sem o conhecimento da sociedade onde este está inserido, suas dimensões cultural, econômica, social, política e normativa. Assim como é inegável a necessidade de se abarcar o processo de formação do cidadão – uma vez que sem este não se compreende o cidadão em si – em uma investigação que busque compreender o Direito em sua totalidade.

### Considerações iniciais: delimitação de conceitos

É problema corrente nas ciências humanas assentar a falha da comunicação de determinado pensamento na imprecisão dos termos usados para tanto. Determinada palavra pode, em momentos variados, transmitir conceitos completamente distintos. A própria historicidade da cultura e, portanto, da língua é em muitas ocasiões responsável pela confusão. Os termos são construídos e reconstruídos ao longo da história levando-os a significar em tempos diferentes conceitos diferentes. Ora trata-se de uma mudança leve causada por uma evolução gradual da ideia, e ora tem-se uma verdadeira inversão em seu significado. O termo *revolução*, por exemplo: já foi usado com o significado de retorno às condições do passado, e com o sentido completamente oposto de concepção progressista da vida política que intenta levar a realidade a estágios ulteriormente jamais vividos<sup>13</sup>. Não sem motivos o campo da história dos conceitos vem ganhando tanta importância, e tem se preocupado cada vez mais em produzir enciclopédias e dicionários orientados historicamente.

A dificuldade de comunicação na área das humanidades vai além. Por tratar com conceitos e ideias abstratas, em certos momentos pode-se intentar a exposição de uma posição ou pensamento com uma construção textual por demais aberta. Deixando, intencionalmente ou não, a cargo do interlocutor preencher as lacunas de significações possíveis daquilo que é expresso. Tal vagueza semântica parece inaceitável em qualquer esforço que se pretenda científico.

Nesse sentido, ao se propor construir algo nesse campo do pensamento marcado por abstrações e constantes mudanças, não é o bastante a preocupação com a correção e precisão histórica dos termos. Deve-se deixar claro qual a compreensão do autor acerca do conceito que estes carregam consigo, evitando assim um texto impregnado de abstrações e passível de confusões interpretativas.

Para a discussão aqui proposta é mister definir a ideia expressa pelos seguintes conceitos: *Estado, cidadania, educação, educação jurídico-constitucional*, como se fará nos próximos capítulos. Nesse sentido, recorre-se ao trabalho de outros autores para sustentar ou

---

<sup>13</sup> Fábio Konder Comparato em seu *Ética* explica ter a palavra revolução dois sentidos distintos no que se refere à política. Um primeiro seria aquele dado pelos ingleses no momento da restauração monárquica de 1660, após o fim da ditadura de Cromwell: de uma volta às origens, mais precisamente, uma restauração das antigas liberdades e costumes. Já o segundo seria completamente oposto, e teria surgido na França de 1789: a partir de então revolução seria uma retificação completa das estruturas sócio-políticas. COMPARATO, *Educação...*, cit., p. 167.

explicitar uma ideia, e não para ser fiel a uma ou outra forma de interpretação do pensamento destes.

## I Estado e educação

“São os costumes  
democráticos que fazem a  
democracia e os costumes  
oligárquicos que fazem a oligarquia”

ARISTÓTELES

[*A Política*, p.77.]

### 1 Estado e poder

É usual que se inicie qualquer tentativa de estudo da temática Estado tratando das diferentes abordagens que se tem ao longo da história sobre sua origem. São elementares a qualquer teoria do Estado os questionamentos sobre como e por que motivo este haveria surgido. Teria sempre existido, uma vez que o homem se organiza em sociedades desde que habita esta terra e, é natural que nesta exista algum poder que organize o comportamento do grupo?<sup>14</sup> Seria um produto da cultura criado, em momentos distintos de acordo com as condições concretas de cada lugar, por necessidade ou conveniência dos grupos sociais?<sup>15</sup> Ou só se pode denominar Estado uma sociedade política com características específicas que só aparecem no século XVII após a paz de Vestfália?<sup>16</sup> O que, por sua vez, leva a formação do Estado: seriam causas espontâneas como a família,

---

<sup>14</sup> Posição defendida pelo historiador Eduard Meyer e pelo etnólogo Wilhelm Koppers. DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 52.

<sup>15</sup> Pode-se agrupar aqui desde defensores da existência de sociedades que se organizam de forma a evitar o surgimento do Estado, como Pierre Clastres, até contratualistas, como Rousseau. CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cosac e Naify, 2003, p. 222 *et seq.* ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social: princípios do direito público*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 20-23.

<sup>16</sup> Herman Heller defende um conceito de Estado que é histórico e concreto, e só surge com o Estado Moderno soberano. HELLER, Hermann. *Teoria del Estado*. Trad. Luis Tobío. 2. ed. México: FCE, 1998, p. 165 -166.



conquistas, ou mesmo causas econômicas<sup>17</sup>; ou um ato consciente de vontade de homens que firmariam entre si um contrato?<sup>18</sup>

Por mais que conhecer tais teorias seja extremamente valioso para qualquer um que busque compreender a ideia de Estado, não é o objetivo deste esforço possibilitar uma visão panorâmica de toda a Teoria do Estado, mas, sim, deixar claro o que aqui se entende por este conceito: que é o Estado Democrático de Direito como *habitat* da liberdade através da expressão dos direitos fundamentais. Este, ensina Joaquim Carlos Salgado<sup>19</sup>, deve ser entendido em sua processualidade histórica: como resultado dos vetores dialeticamente opostos do poder e da liberdade; ou do poder como liberdade unilateral e do Direito como liberdade plurilateral.

Hermann Heller<sup>20</sup> chama atenção para a necessidade de se retirar, de forma objetiva, da realidade que cerca o investigador os problemas a serem estudados em uma Teoria do Estado. O sujeito investigador está inserido no Estado, existe na vida estatal e na concretude da realidade na qual o Estado forma e é formado. O questionamento sobre o Estado é da essência de sua existência, assim como é da essência da existência de quem questiona pertencer ao Estado. Há uma incidível relação dialética entre sujeito e objeto. É da dialeticidade dessa realidade objetiva que surgem as verdadeiras dúvidas de uma Teoria do Estado, e não de uma subjetividade arbitrária. Assim, as teorias formuladas são tão válidas quanto forem aplicáveis a esta realidade.

Reside aí a imperiosidade de se aprofundar sobre o poder e seu embate histórico com a liberdade no campo do Estado. José Alfredo de Oliveira Baracho assenta que “o crescimento indiscriminado do poder é um fenômeno geral, que afeta todas as sociedades, qualquer que seja o regime político.”<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Robert Filmer defende a ampliação da família patriarcal como origem do Estado, enquanto Franz Oppenheimer sustenta que surge para regular as relações entre vencedores e vencido. DALLARI. *Elemento...*, cit., p. 54 -55. Já Platão parece defender em sua *A República* o surgimento da organização estatal devido à necessidade de cunho patrimonial. PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 11. ed. Lisboa: Calouste, 2008, p. 71 *et seq.*

<sup>18</sup> Além do já citado Rousseau é de extrema importância a teoria daquele que ficou conhecido como o teórico do absolutismo: Thomas Hobbes. HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesástico e civil*. org. Richard Tuck. Trad. João Paulo Monteiro e Maria B. N. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 113.

<sup>19</sup> SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça no mundo contemporâneo*, fundamentação e aplicação do direito como maximum ético. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. p. 1.

<sup>20</sup> HELLER. *Teoria...*, cit., p 40-41.

<sup>21</sup> BARACHO, José Alfredo de Oliveira. Legitimidade do poder. *Revista de informação legislativa*, v. 22, n. 86, p. 13-28, 1985, p. 13.

Em uma rápida consulta aos dicionários da língua portuguesa encontrar-se-á a palavra poder em sua acepção mais genérica: capacidade, força ou autorização para uma ação produtora de efeitos diante de objetos ou outros homens. Aqui importa um sentido mais específico de poder, aquele que Norberto Bobbio<sup>22</sup> denomina *Poder social*: a capacidade do homem de determinar o comportamento do outro homem.

Para se falar em poder é necessário que o indivíduo provoque intencionalmente determinado comportamento no outro. É essencial também que exista um nexos causal entre o comportamento do primeiro – que exerce o poder – e do segundo – que se submete ao poder. Deve haver, então, condições suficientes para a vontade de um determine a vontade do outro. Ou seja, a vontade determinante precisa dispor de recurso a empregar na execução do poder: força.

A existência da força como garantia do poder não exime deste a necessidade de ser aceito. A vontade determinada deve aceitar o poder e agir voluntariamente, consciente que é da precisão de aceitar a vontade determinante. Mesmo que apenas com o intuito de escapar de um mal que pode lhe ser imposto, uma voluntariedade submissa. O comportamento determinado não pode ser resultado apenas da força, da coação. Caso contrário tem-se violência e não poder.

É praticamente impossível encontrar uma forma de relação social onde não exista o elemento poder. Maffesoli<sup>23</sup> afirma, pois, que “o que se pode chamar de dinâmica social está estruturalmente relacionado com o poder; seja positiva ou negativamente, é sempre em relação à coerção social que se determinam o vivido social e sua interpretação.” Em uma sociedade organizada o poder é exercido na esfera pública, ou seja, é um poder político. A aceitação do poder político aparece na forma de um reconhecimento deste por parte dos membros desta sociedade. Esse poder reconhecido universalmente é um poder político legítimo. A legitimidade é resultado da já mencionada relação dialética, determinante do Estado ocidental, entre poder e liberdade, ou poder e direito.

Rousseau alertou no *O contrato social* que é da natureza do exercício do poder o abuso<sup>24</sup>. Tanto é assim que a preocupação essencial dos Estados constitucionais é controlar

---

<sup>22</sup> BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varrialle. 11. Ed. Brasília: Editora UNB, 1998, p. 933 *et seq.*

<sup>23</sup> MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 40-41.

<sup>24</sup> “Assim como a vontade particular atua incessantemente contra a vontade geral, assim o governo se esforça continuamente contra a soberania. Quanto mais aumenta esse esforço, mais se altera a constituição e, como não há que outra vontade de corpo que, resistindo à do príncipe, faça equilíbrio com ela, mais cedo ou mais tarde deverá o príncipe, enfim, oprimir o soberano [o povo] e romper o contrato social.” ROUSSEAU, Jean

seu exercício por meio de limitações constitucionais que “fazem o direito da força ceder à força do Direito.”<sup>25</sup> Impedir a concentração do poder é tão essencial para evitar o uso abusivo deste que o artigo 16 da Constituição francesa de 1791 afirmava não haver constituição onde não houvesse a garantia dos direitos e separação dos poderes. Isto porque a clássica separação dos poderes não é forma solitária de se impedir a concentração do poder. A garantia dos direitos fundamentais como forma de impor limites ao poder político tem o mesmo corolário.

Contudo, as formulações clássicas mostraram-se insuficientes para evitar os desvios usuais à concentração do poder político. Para tanto foi preciso algo a mais: a participação do povo no exercício do poder político, a *democracia participativa*. Não se trata aqui de uma democracia direta nos moldes de Rousseau – impossível diante do tamanho e complexidade dos Estados contemporâneos, mas sim da aplicação de técnicas e mecanismos jurídicos e sociais que permitam uma maior participação e controle popular do processo político em sua totalidade: de projetos de lei de iniciativa popular e ações populares à organização de associações que defendam interesses comuns e cobrança de determinada atuação e transparência de seus representantes. Pois como bem ensina Nelson Saldanha:

Segundo o legado mais significativo do Ocidente só pode ser plenamente legítimo, como poder, o poder público. Diríamos também que só é legítima, em sentido histórico, a liberdade pública, ou seja, aquela que corresponde a uma ordem da qual faz parte o poder legítimo. Dessa ordem legítima, onde se encontra um poder público realmente legítimo e uma liberdade consciente, deve fazer parte também um processo de adequação da formação da vontade estatal.<sup>26</sup>

---

Jacques. *O contrato social: princípios do direito político*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 103.

<sup>25</sup> BONAVIDES, Paulo. *Teoria do Estado*. 4 ed. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 40.

<sup>26</sup> SALDANHA, Nelson. *Estado de direito, liberdades e garantias: estudo de Direito Público e teoria política*. São Paulo: Sugestões literárias, 1980, p. 16.

## 2 O Estado Democrático de Direito

São nas cidades-Estado gregas que se tem o primeiro momento do que podemos chamar de Estado Ocidental. Nelas o poder sai do espaço secreto do palácio real para tornar-se público na *ágora*. O discurso e a racionalidade humana estabelecem, nas assembleias dos cidadãos, as leis. Ao eleger a razão, e não o mítico, como centro de sua vida política, os helênicos dão início ao que Hegel viria mais tarde a chamar de “o caminhar de Deus no mundo”<sup>27</sup>. O Estado grego antigo justificava-se por uma finalidade ética: o bem comum<sup>28</sup>. Ensina Philippe Nemo que ao conceber as leis como humanas e, assim, livremente modificadas pelo homem, os gregos dão início a política em sentido próprio: “uma discussão radical sobre as próprias regras da vida social.”<sup>29</sup> É na totalidade da *polis* que se desenvolve o conceito de justiça, possibilitando “o trânsito do indivíduo para o cidadão”<sup>30</sup> - ainda que somente em seu momento político. Tem-se uma ideia de liberdade, entretanto, apenas uma pequena parte de população, os cidadãos, eram livres. O cidadão grego é livre e soberano, pois é escravo apenas das leis, estabelecidas por um acordo comum e iguais para todos, e não do arbítrio de um déspota. Para Nemo<sup>31</sup>, a fórmula cívica inventada pelos gregos cria, portanto, a liberdade individual, no sentido em que está será sempre entendida no Ocidente.

O Estado Romano representa nessa evolução o momento de cisão com a totalidade. Com efeito, tal cisão ocorre antes, com a dominação das cidades-Estado gregas pelo império macedônio, que extirpa dos gregos a participação política levando-os a buscar uma essência ética distinta. É em reação a perda daquilo que substanciava seu agir ético que os estóicos esboçam uma ideia de liberdade universalista, mas que se dava apenas como

<sup>27</sup> HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da Filosofia do Direito*. Trad. Orlando Vitorino. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 220.

<sup>28</sup> Sobre o tema é interessante e assaz a didática leitura que João B. Carvalho faz da visão aristotélica. “O bem comum é o objetivo da amizade cívica, e pode ser compreendido em dois sentidos diferentes. No primeiro, cada um vê a si mesmo e aos outros como pessoas que desejam e agem em busca de seu bem individual, em uma medida adequada ao que requer a justiça. O bem comum em questão inclui interesses materiais, mas inclui também o bem moral e intelectual, vistos como realizações individuais. A vantagem comum pode ser vista como a soma da vantagem de cada um, separadamente. Mas a vida política que envolve a amizade cívica inclui mais que isto. Segundo, se cada um almeja, sinceramente, em suas atividades cooperativas, o bem do outro, este, quando alcançado, torna para a própria pessoa que o desejava parte de seu bem. Um cidadão participa do bem moral e intelectual alcançado por outro, para o qual ele contribui com sua parte.” . CARVALHO, João B., CASTRO, Suzana de. *Educação, ética e tragédia*. Rio de Janeiro: Nau, 2009, p. 48-49.

<sup>29</sup> NEMO, Philippe. *O que é o Ocidente?* Trad. Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, p. 20.

<sup>30</sup> SALGADO, A *idéia...*, cit., p. 4.

<sup>31</sup> NEMO, *O que é...*, cit., p. 21.

uma intenção moral subjetiva, e não na realidade concreta<sup>32</sup>. Somente em Roma este cidadão que deixou de existir na e para a *polis*, passa a figurar como pessoa de direito<sup>33</sup>. Os gregos, em suas cidades, que eram pequenas comunidades homogêneas, criaram o “governo da lei”, mas não elaboraram de forma evoluída um Direito. São os romanos que, visando possibilitar a cooperação pacífica entre os homens, aperfeiçoam um sistema de *direito privado*, tornando claros os limites entre o *seu* e o *meu*<sup>34</sup>. O Estado ainda visa uma finalidade ética: garantir a cada um o que lhe é de direito. No entanto, em Roma o justo é dado pela lei e não mais pela ética. É a *lex* substanciada pelo *ius* – natureza humana objetiva, universalmente acessível pela razão - que regula a conduta dos romanos. Cidadania em Roma é possuir direitos e meios jurídicos de resguardá-los. A política deixa de ser o derradeiro horizonte da vida humana, para ser apenas um contexto. A vida pública em Roma fica em segundo plano, não há mais um existir coletivista, mas, sim, relações interpessoais entre pessoas de direito.

Na Idade Média, mais importante que própria organização do Estado foi o fortalecimento do Cristianismo, a aspiração a um Estado universal unido pela Igreja e a conseqüente influência da religião revelada nos preceitos éticos ocidentais. Esse intento de um Sacro Império universal encontra resistência no sentimento nacionalista dos príncipes alemães, o que acaba levando às guerras do século XVI e XVII. A chamada Paz de Vestfália, que põe fim as referidas guerras, estabelece também as bases daquilo que veria a ser conhecido como o Estado Moderno.

O princípio da soberania, que estabelece um poder inabalável, concretizado em uma autoridade central monopolizadora, era a própria essência deste Estado. Esta autoridade se prendia não a uma instituição abstrata, mas à própria figura do governante, de onde irradiavam todas as atribuições e competências governamentais. Era um Estado da soberania, ou do soberano, antes de ser um Estado do povo.<sup>35</sup> Não é mais um Estado que se esteie em finalidades éticas, mas na própria manutenção do poder. É Maquiavel, com sua racionalização instrumental do poder, que rompe com a ligação entre Estado e eticidade ao estabelecer que o poder político tem justificação em si mesmo, e não fora – na felicidade

---

<sup>32</sup> JULLIEN, François. *O diálogo entre culturas: do universal ao multiculturalismo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p. 51-54.

<sup>33</sup> Pessoa de direito, pois aqui não podemos ainda nos referir a um sujeito de direitos, uma vez que ainda não existe a idéia de direitos subjetivos que só surgiria no Estado Moderno, como nos ensina Mariá Brochado em sua obra *Direito e ética*. BROCHADO, Mariá. *Direito e ética: a eticidade do fenômeno jurídico*. São Paulo: Landy, 2006, p. 191-192.

<sup>34</sup> NEMO, *O que é..., cit.*, p. 31.

<sup>35</sup> BONAVIDES, Paulo. *Teoria do Estado*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 33 *et seq.*

das pessoas.<sup>36</sup> Este Estado absoluto concentra em si a capacidade de dar e executar as leis. É *locus* incontornável do Direito, mas de um Direito apenas em forma, uma vez que não realiza a liberdade. É um direito que se fundamenta apenas na vontade do soberano, e não em uma razão valorativa. No Estado Moderno absolutista apenas o príncipe é livre: como bem disse Hobbes em seu *Leviatã*, os homens abriram mão de sua liberdade pela certeza da conservação.<sup>37</sup>

O Iluminismo e a Revolução Francesa marcam a ruptura com o Absolutismo para adentrar-se na era do Estado constitucional. O razão iluminista busca efetivar a liberdade e, para tanto, acredita na conveniência de um Direito escrito. O exercício do poder legitima-se pela origem na vontade do povo; na forma como é exercido de acordo com previsões legais; e na finalidade ética que é a declaração e realização das liberdades públicas. Nesse Estado, em que é a vontade do povo a origem de todas as leis, o homem é livre, pois ao obedecer as leis obedece a si mesmo. Kant retoma elementos do pensamento de Rousseau ao estabelecer a liberdade como autonomia, uma vez que esse recomendava “aliar o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que a justiça e a utilidade não fiquem divididas.”<sup>38</sup>

É o momento de afirmação do individualismo liberal. O homem é livre perante o Estado, no entanto continua inserido em um mundo de necessidades. Para o próprio Rousseau a liberdade do homem no estado de natureza consistia em poder suprir por si mesmo suas necessidades, e assim não ter de subjugar-se a ninguém. Este Estado individualista liberal assemelha-se mais a sociedade civil descrita pelo genebrino do que ao Estado por ele pensado. Nessa sociedade civil onde as exigências da comunidade são deixadas de lado em prol de interesses privados, não pode ser identificada como uma esfera pública de vida do cidadão. Para Rousseau há nelas um governo, mas não um Estado. Como bem ensinou Hegel<sup>39</sup> em sua *Filosofia do Direito* a sociedade civil é o *locus* da necessidade, logo não pode o homem ser livre. Somente na totalidade ética do Estado, enquanto conceito e não mera existência, que a liberdade se realizará.

Os teóricos da Revolução francesa não idealizaram um Estado apenas da liberdade, mas um Estado da liberdade, igualdade e fraternidade. Assim, pode se dizer que

---

<sup>36</sup> SALGADO, O Estado ético..., *cit.*, *op. cit.*, p. 48.

<sup>37</sup> HOBBS, *Leviatã...*, *cit.*, p. 146 *et seq.*

<sup>38</sup> ROUSSEAU, *O contrato ...*, *cit.*, p. 7.

<sup>39</sup> HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito*. trad. Paulo Menezes. São Leopoldo: UNISINOS, 2010, p. 193.

anteciparam de forma surpreendente todo o desenrolar dos direitos fundamentais nos sucessivos momentos do constitucionalismo ocidental. O que conjecturaram ainda como ideia abstrata alcançou sua concretude no processo histórico. Para Paulo Bonavides<sup>40</sup> pode-se perceber três tipos distintos de Estados constitucionais nesse processo: o Estado constitucional da separação de Poderes; o Estado constitucional dos direitos fundamentais; e o Estado constitucional da Democracia participativa.

Estado constitucional da separação de Poderes é o produto imediato das duas grandes revoluções da segunda metade do século XVIII. É o artefato jurídico-político de uma rebelião de idéias que vieram transformar o mundo e recriar instituições. A previsão da separação dos poderes do art. 16 da Declaração dos Direitos do Homem consagra o fim do arbítrio ilimitado dos regimes absolutistas: traçando confins as competências dos governantes como forma de evitar a concentração de poder. A declaração que funda o Estado de Direito estipula que não há Direito nem justiça onde não houver limites à autoridade de quem governa. A relação inflexível com a liberdade, garantida pela autonomia civil e política, é predicado principal deste que é o Estado Liberal, de índole marcadamente individualista. Embora prescindir da clássica separação dos poderes seja correr o risco de recair em um regime de exceção e arbítrio, ela não é o suficiente para limitar o abuso dos que detêm o poder.

Este Estado dá embasamento e possibilidade para emergência no porvir de direitos fundamentais ainda mais amplos, os de cunho social, mas não os garante. As preocupações com a justiça não estão no mesmo patamar do que aquelas com a liberdade. O garantir de direitos como instrumento de limitação de poder não pode ser um de uma legalidade puramente formal, mas de uma substanciada pela legitimidade. Isto só se dará na segunda versão do Estado de Direito: o Estado constitucional dos direitos fundamentais. A passagem do Estado de inspiração liberal individualista para um de um notável teor social das instituições marca uma ruptura no que era tido como um conjunto entre legitimidade e legalidade. Diante da crescente desigualdade do Estado Liberal surgem inovadoras teorias sobre valores, agora postos como princípios no cume de toda ordem constitucional, que são corrosivas para o estamento burguês, que mantinha a legitimidade subsumida à legalidade. Este momento é de negação de uma identidade abstrata entre legitimidade e legalidade. Esta segunda forma de Estado constitucional não é afeita a formalismos e abstrações, antes disso busca a concretização dos direitos. Se em um primeiro momento a

---

<sup>40</sup> BONAVIDES, *Teoria...*, cit., p. 41-59.

lei era tudo, agora é a legitimidade: que se faz no paradigma dos direitos fundamentais. Estes direitos fundamentais, no entanto, carecem ainda da dimensão subjetiva que lhe tornará tão característica, assim como os princípios postos na Constituição são privados de qualquer teor normativo. Surge um Estado Social, mas também como abstração.

Postos pela razão na Constituição, os direitos fundamentais devem ser compreendidos como de titularidade ao mesmo tempo de um indivíduo único, pessoa humana, e da sociedade em seu conjunto, enquanto *locus* da igualdade e liberdade garantidoras da dignidade humana. Tal confluência entre indivíduo e sociedade só se faz possível no Estado constitucional da Democracia participativa, que equaciona as vontades particular e do povo pela vontade geral, na busca de uma concreção das previsões principiológicas da Constituição. É a Democracia que refaz a unidade entre legitimidade e legalidade, mas agora de uma forma concreta, mediada pela participação dos cidadãos. A soberania deste Estado é a soberania do povo, expressa pelos valores consubstanciados na constituição e pelo agir democrático. A vontade do povo condiciona, as regras são condicionadas. Só o primado de tais valores sobre regras e códigos pode dar ordem e unidade a uma sociedade complexa e pluralista como a contemporânea. Os cidadãos deixam de figurar como mero simbolismo em previsões abstratas para agir como um verdadeiro ente político, instância concreta que dá materialidade àquilo que está no interior da constituição. Esta vontade do povo, elevada à positividade na normatividade constitucional, que, por sua vez, é substanciada pela concreção da participação democrática deste povo, é que permite a mais aguçada forma de soberania expressa pela unidade do jurídico e do político na Constituição. Soberania constitucional que procede do povo e nele se concretiza: organizando e dando efetividade às instancias de participação cidadã sem atacar a legalidade. Afasta-se, então, a noção de soberania daquela dos primeiros momentos do Estado moderno, marcada pela força, que repousava em uma expressão da vontade estatal absoluta enquanto única fonte de poder. Com a Democracia participativa a soberania passa do Estado representado pelo governo para a Constituição que representa a vontade geral dos cidadãos.

É no Estado democrático de Direito que a cidadania atinge sua plenitude, onde o homem - como cidadão - goza de direitos cívicos e tem resguardada sua liberdade. Este é ponto culminante da história do pensamento ocidental, enquanto embate entre liberdade e poder, como nos ensina Joaquim Carlos Salgado<sup>41</sup>, pois, só no meio ético do Estado pode o

---

<sup>41</sup> SALGADO, O Estado..., cit., *op. cit.*, p. 43. Salgado afirma que: "A história do pensamento ocidental é um embate entre a liberdade e o poder".



indivíduo ser verdadeiramente livre, uma vez que só através da organização da sociedade em instituições jurídicas racionais se evolui para além do Estado da necessidade. O Estado Democrático de Direito tem sua legitimidade não apenas em uma legalidade formal, mas em um elemento material de justiça - dada pelos valores e garantida pela declaração e efetivação dos direitos fundamentais. Direitos estes que tem sua origem e fundamento no próprio povo, que exerce sua *potestas* não só no momento formal da eleição, mas como finalidade de um poder exercido segundo sua vontade.

O Estado Democrático de Direito é, como demonstra Salgado<sup>42</sup>, a unidade da autonomia da vontade que dá a validade formal ao Direito pelo consenso, com o conteúdo dos valores racionalmente postos como determinantes desta vontade e dos fins éticos do Estado. "Essa unidade é a ordem social justa, uma ordem jurídica na qual a vontade política democrática e a razão prudencial ou valorativa atuam na realização do bem comum." <sup>43</sup>; que, por sua vez, deve ser entendido como o bem de toda a sociedade enquanto realiza o bem de cada indivíduo, epítome de uma ordem social justa.

A Constituição, por sua vez, traz em si a pauta de valores sobre a qual se estabelece este Estado. É a concretude constitucional que põe estes valores no plano da existência, e permite que eles sejam sabidos como universal refletido. No modelo de Estado ocidental, é ela que confere legitimidade à autoridade e garante liberdade aos cidadãos. Pois ela é a própria vontade do povo, unidade que é entre vontade coletiva e vontades individuais. Segundo Paulo Bonavides:

Num certo sentido, a Constituição aí, se equipara ao povo cuja soberania ela institucionaliza de modo inviolável. E o povo, em sua potencialidade, numa acepção política mais genérica, deixa de ser unicamente o elemento ativo e militante que faz nas urnas, de modo direto, e nos parlamentos, pelas vias representativa, a vontade estatal, para incluir em seu raio de abrangência toda a nação como um corpo de idéias, sentimentos, opiniões e valores.<sup>44</sup>

O Estado Democrático de Direito é a identidade da identidade e da diferença - liberdade concreta, pois se dá na universalidade. É movimento dialético entre o interesse geral e o interesse individual. O Estado garante a existência do todo - tutela estatal que resguarda a segurança e existência do indivíduo -, mas permite ao mesmo tempo a liberdade particular. A visão do Estado deve ser a de um todo orgânico. Não há de se

---

<sup>42</sup> SALGADO, O Estado..., cit., *op. cit.*, p. 256.

<sup>43</sup> SALGADO, O Estado..., cit., *op. cit.*, p. 257.

<sup>44</sup> BONAVIDES, Paulo. *Teoria do Estado*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 321.

pensar a parte sem o todo, nem o todo sem a parte. O cidadão deve ser a consciência do povo, que por sua vez é a substância do Estado. Em suma

O Estado de Direito não é só definido formalmente como o Estado que se submete ao seu direito, mas é também materialmente concebido como Estado cuja constituição declara os direitos fundamentais. Para realiza-los, estrutura-se e organiza-se formalmente segundo o modelo democrático, isto é, legitimado quanto a titulação do poder pela sua origem na vontade popular, organizado quanto ao exercício do poder na divisão da competência dos órgãos que exercem esse poder, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Define-se, pois, como Estado ético por excelência, cuja finalidade ética é realizar os direitos fundamentais declarados na sua constituição [...].<sup>45</sup>

É claro que este Estado constitucional de Democracia participativa não se dá pronto e acabado. Com efeito, muitas resistências ainda se opõem a efetivação da Democracia participativa, e há um longo caminho a se percorrer em termos de uma caracterização jurídica de suas formas. A própria afirmação histórica das liberdades públicas não se deu sem entraves, e ainda apresenta níveis conflitantes de observância e execução. O Estado de Direito da Democracia, ou o Estado Democrático de Direito, esbarra em sérias dificuldades de concretização. Estas, contudo, não são inarredáveis, sendo necessário apenas buscar soluções para além das fórmulas conservadoras. Enquanto não se derem formas de efetivar a participação democrática ter-se-á um governo do arbítrio onde os direitos fundamentais não são garantidos em todas suas dimensões. O ostracismo dos cidadãos na vida política é causa e consequência de verdadeiras “Ditaduras constitucionais”, que garantem no desdém de seu poder formalmente legítimo sua dilação. Tem-se, nesta circunstância, uma negra perspectiva de invasão de todas as esferas de poder pelos excessos do Executivo, e um esmagamento das liberdades públicas e da cidadania pela mão concentradora de poder em sua inconstitucional constitucionalidade formal. Como afirma o Professor Nelson Saldanha:

Evidentemente a consecução dessas coisas tem demandado (nos países politicamente estáveis) e demandará certamente (nos países instáveis ou *em desenvolvimento*) um processo de educação do povo – mas anote-se que esta educação é sempre uma maturação histórica, que ocorre com o exercício e com a participação [...].<sup>46</sup>

<sup>45</sup> SALGADO, *A Ideia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 8.

<sup>46</sup> SALDANHA, *Estado ...*, cit., p. 13.

### 3 Estado e educação

Diante desta desordem institucional e da incapacidade do sistema jurídico-político de garantir as aspirações dos cidadãos, a saída mais cômoda é advogar uma idéia de falência do Estado Democrático de Direito e do que ele representa<sup>47</sup>. Tanto os que tendem a idéias que se travestem de libertárias ao acusar toda ordem estatal de repressora, tanto os partidários de um autoritarismo impositor da ordem a qualquer custo – seja esta qual for –, criticam um sistema político e uma ordem constitucional que é pura existência, que carece ainda de alcançar seu conceito, sua realidade<sup>48</sup>. Ora, por mais que o Estado Democrático de Direito seja o mais elevado produto da razão ocidental<sup>49</sup>, e que a manutenção das instituições tradicionais seja indispensável para a estabilidade política em qualquer sociedade, estes não se bastam a si mesmos. Daí ser imperioso pensar formas de lidar com os problemas concretos existentes não só na relação entre o cidadão e Estado, mas também entre governo e Estado. E isto exige, com certeza, lidar com o afastamento do cidadão da vida política, e superar a completa apatia deste cidadão diante daquilo que diz respeito ao bem comum. Em suma, transformar a cidadania puramente formal – de indivíduos que se preocupam apenas com seus interesses – em uma cidadania material – onde cada um se reconhece parte de uma coletividade com interesses e valores comuns. O que só se alcança pela educação.

Este momento de crise axiológica, como bem aponta Lima Vaz<sup>50</sup>, não é somente sócio-jurídico, é um momento de crise da própria educação. E não é menos verdade que a

---

<sup>47</sup> Os posicionamentos neste sentido são dos mais variados. Vão desde a defesa de uma ordem constitucional mais aberta e mais democrática que exige uma evolução constitucional no sentido de uma *Teoria constitucional da Democracia Participativa* como defende o Professor Paulo Bonavides; passando pelos que afirmam que um Estado que não atende seus fins é um Estado em crise, como Tadeu Sampaio; chegando aos que defendem a necessidade da implantação de uma nova constituinte como única forma de garantir legitimidade ao Estado, como fez publicamente Reginaldo de Castro em sua presidência da Ordem do Advogados do Brasil. BONAVIDES, Paulo. *Teoria constitucional da democracia participativa*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.; SAMPAIO, Tadeu C. A. S. .Crise estrutural e funcional do Estado brasileiro: do Brasil, sonhado, projetado, conquistado, desejado e emanado pelo povo ao Brasil implantado e imposto. *Nômadias (Revista crítica de ciências sociais y jurídicas)*, Madrid, v. 20, n. 4, 2008. Disponível em: < <http://www.ucm.es/info/nomadas/>>. Acesso em: 12 mar. 2011.; *Presidente da OAB propõe convocação de constituinte exclusiva*, Conjur, 2/06/2000. Disponível em: < <http://www.conjur.com.br>> Acesso em: 12 mar. 2011.

<sup>48</sup> Cumpre explicitar a significação de conceito na filosofia hegeliana enquanto oposto a idéia de existência. Conceito não é aqui algo abstrato, mera forma do pensar como compreende a lógica analítica tradicional. Para o idealista conceito o princípio de toda vida, o puramente concreto.

<sup>49</sup> “O Estado Democrático de Direito é, assim, entendido como o ponto de chegada de todo um processo histórico do *ethos* ocidental, que se desenvolve segundo uma dialética entre o poder e a liberdade.” SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 4.

<sup>50</sup> Segundo Lima Vaz os últimos dois séculos de profundas transformações configuram “a crise de uma civilização plurimilenar e a difícil gestação de uma nova civilização. A face mais visível e inquietante dessa crise, considerada do ponto de vista da tradição ética, foi designada com o nome de *niilismo*. Mas os traços

educação em si é em grande parte responsável por esta, mas que também é dela que pode e deve vir a solução<sup>51</sup>.

Superar as limitações de um sistema político que se compreende apenas como mecanismos e garantias institucionais é forçoso. O Estado não pode se limitar a ser um sistema onde cidadãos canalizam pelo governo suas demandas e conflitos<sup>52</sup>. O Estado é o habitat dos valores historicamente construídos e positivados na Constituição. É o reflexo do *ethos*<sup>53</sup> de um povo. Deve cada cidadão compreender a relação dialética que tem com o Estado, que é ao mesmo tempo fim de seus esforços e meio de alcançar suas ambições. O Estado existe pelo e para o cidadão, ao mesmo tempo em que este existe pelo e para o Estado. "O Estado é o fim último do indivíduo e o indivíduo o fim último do Estado."<sup>54</sup> Nas lições de Hegel a vontade subjetiva tem uma vida substancial, onde a sua própria essência é o fim último de sua existência:

O Estado é a efetividade da liberdade concreta; mas a *liberdade concreta* consiste em que a singularidade da pessoa e seus interesses particulares tenham tanto seu *desenvolvimento* completo e o *reconhecimento de seu direito* para si (no sistema da família e da sociedade civil-burguesa), como, em parte, *passem* por si mesmos ao interesse do universal, em parte, como seu saber e seu querer, reconheçam-o como seu próprio *espírito substancial* e são *ativos* para ele como seu *fim último*, isso de modo que nem o universal valha e possa ser consumado sem o interesse, o saber e o querer particulares, nem os indivíduos vivam meramente para esses últimos, enquanto pessoas privadas, sem os quere, ao mesmo tempo, no e para o universal e sem que tenham uma atividade eficaz consciente desse fim.<sup>55</sup>

O aparente paradoxo criado pela certeza de que tal compreensão só se faz possível onde os valores constitucionais alcancem sua materialidade efetiva, e que esta efetividade só se dá em um Estado onde a cidadania seja plena – ou seja, onde tal relação é compreendida

---

axiológicos da civilização que está nascendo, armada com uma fantástica instrumentação técnica, permanecem indecisos." LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia VII: raízes da modernidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 181-182.

<sup>51</sup> REBOUL, *Filosofia ...*, cit., p. 89.

<sup>52</sup> É salutar para qualquer tentativa de compreensão dos problemas que afligem a sociedade hodierna ter em mente a crítica feita por Milton Santos a instrumentalização da esfera pública levada a cabo por um interesses empresariais globalizados que transformam Estados em sócios e cidadãos em consumidores. Esse pensamento que perpassa toda sua obra está expresso mais claramente em *Por uma Outra Globalização e Espaço do Cidadão*. SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. São Paulo: Ed. Record, 2001. SANTOS, Milton. *Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

<sup>53</sup> O conceito de *ethos* será discutido no capítulo *Agir ético e o movimento dialético do ethos*. Vale, no entanto, ressaltar aqui que o *ethos* que poderia ser traduzido como *mores* ou simplesmente *costume* deve ser entendido como expressão da razão, e não mera opinião da multidão.

<sup>54</sup> SALGADO, Joaquim Carlos. *Ideia de justiça em Hegel*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 421.

<sup>55</sup> HEGEL, *Linhas fundamentais...*, cit., p. 235-236.

-, é superado pela relação dialética existente na formação do cidadão – onde o alcance da cidadania plena pelo trabalho da educação se confunde com a efetivação dos valores constitucionais.

Voltar o olhar para o princípio da publicidade das leis pode facilitar o entendimento da idéia em questão. A impossibilidade de alegação da própria torpeza para escusar-se do cumprimento de lei, que alicerça a aplicação de todo Direito, não existe apartada da obrigação estatal de dar publicidade às leis<sup>56</sup>. Indiferente de ser este um requisito formal, e do fato que dar publicidade ampla e irrestrita a enormidade de mandamentos legais existentes nos Estados contemporâneos seria impossível, deve-se refletir acerca do valor aqui externado. Para tanto é preciosa a contribuição dada pelo Direito Romano, mais especificamente o marcante momento histórico da publicação da Lei das XII Tábuas<sup>57</sup>. Joaquim Carlos Salgado brinda-nos com sua sapiência sobre o tema:

A Lei das XII Tábuas é, nesse segundo plano da evolução do direito, dentro do próprio movimento do direito no seu conceito, uma vez já ganha a universalidade explícita da lei, um primeiro modo da revelação refletida do direito, quer na forma de sua apresentação como ordenação geral e de aspiração sistemática, quer nas suas disposições gerais e, principalmente, na proibição clara do privilégio. É nessa lei que se encontra o primeiro momento mais rico de significação jurídica da evolução jurídica de Roma. Nasce da aguda consciência do povo romano, refletidamente, e não como fenômeno inconsciente do movimento cultural de um povo. A Lei da XII Tábuas tem um objeto formal diquelologicamente claro e consciente: dar segurança jurídica. A consciência jurídica romana traz, assim, com clareza, a justificação da norma jurídica, cuja primeira finalidade, formal, é a segurança

---

<sup>56</sup> Não é o objetivo aqui atacar o princípio da obrigatoriedade das leis, sobre o qual se constroem todos os sistemas jurídicos. Compreende-se que por uma razão de interesse social e segurança jurídica a lei deve ser cumprida por todos, cultos ou incultos. Vale no entanto colacionar a explicação de Tércio Sampaio: "A publicação é outro procedimento importante. Destina-se a tomar a lei conhecida. Não devemos entender isto, no entanto, no sentido empírico de que a lei deva de fato tomar-se conhecida. E óbvio que, não obstante a publicação, muitas leis, até por sua complexidade e dificuldade técnica de apreensão, permanecem ignoradas de fato. O ato de publicação tem por função neutralizar a ignorância; mas não eliminá-la. Neutralizar significa fazer com que ela não seja levada em conta, não obstante possa existir. E este o sentido do art. 32 da Lei de Introdução do Código Civil: "Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece." Ou seja, embora a publicação sirva para que a lei se torne conhecida, sua função básica é imunizar a autoridade contra a desagregação que a ignorância pode-lhe trazer (afinal, uma autoridade ignorada é como se não existisse)." FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão e dominação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 237.

<sup>57</sup> "Segundo a tradição lendária, teria sido redigida a pedido dos plebeus, que ignorando os costumes em vigor na cidade e suas interpretações pelos pontífices, se queixavam do arbítrio dos magistrado patrícios. A redação teria sido confiada a dez comissários, os *decemviri*, em 451-449 a.C.; o texto original, gravado em doze tábuas, teria sido afixado no fórum, mas destruído quando do saque de Roma pelos Gauleses em 390." GILISSEN, John. *Introdução histórica ao Direito*. Trad. A. M. Hespanha, I. M. Macaísta Malheiros. 3. ed. Lisboa: Calouste, 2001.

jurídica, caracterizada na previsibilidade das conseqüências jurídicas da conduta [...].<sup>58</sup>

Cabe questionar se teria este momento tamanha importância na evolução histórica do Direito, caso, uma vez postas e talhadas nas doze peças de madeira, fossem as leis afixadas na platibanda<sup>59</sup> do fórum romano. Impossibilitados de enxergar as tábuas, continuariam os plebeus vitimados pelo arbítrio dos magistrados.

É similar a relação que tem, nos dias de hoje, os cidadãos com o ordenamento jurídico vigente, que mesmo publicizado encontra-se para além de seu alcance. Buscar aproximar-se ao máximo de uma publicidade material do ordenamento deve estar entre os objetivos cardeais de um Estado Democrático de Direito. Para tanto, tem de se enfrentar dois males: o primeiro é a complexidade atual do ordenamento, que de tão intrincado torna-se – tal qual as religiões antigas – acessível apenas aos iniciados<sup>60</sup>; o segundo – principal objeto aqui em questão – é o desconhecimento do cidadão dos elementos basilares do ordenamento jurídico do Estado onde vive. As soluções para ambos os males implicam-se dialeticamente. Uma vez que o desenvolvimento de uma consciência cidadã leva a uma crescente rejeição da população aos artificios que mantêm o Direito afastado dela, quase secreto. Assim como o fim de tais artificios facilitará o desenvolvimento desta consciência. “Abaixo a ideia de que no templo do Direito só possam penetrar os iniciados!”, diz Herkenhoff<sup>61</sup>.

A já surrada ideia que defende um desembaraçamento do fenômeno jurídico<sup>62</sup> como um todo, desde o processo legislativo até a aplicação pelo juiz, não é o suficiente

<sup>58</sup> SALGADO, *A Idéia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 107.

<sup>59</sup> Platibanda: espécie de mureta construída na parte mais alta das paredes externas de uma construção, para proteger e ornamentar a fachada. INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Acesso em 04 de junho de 2011.

<sup>60</sup> É instigante acompanhar os resultados do esforço do governo português que busca através do programa *Simplegis* simplificar a legislação; aumentar o acesso de pessoas e empresas à legislação; e melhorar a aplicação das leis. In: <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/PCM/simplegis.pdf>.

<sup>61</sup> HERKENHOFF, João Baptista. *Ética, educação e cidadania*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996, p. 46.

<sup>62</sup> Refere-se, aqui, ao fenômeno jurídico percebido, como manda a tradição jusfilosófica mineira, como uma totalidade que abarca desde o momento político de criação da lei até sua aplicação pelo magistrado, sem esquecer nunca a relação dialética presente nestes dois momentos entra o fato e a valoração deste, brilhantemente expressa por Joaquim Carlos Salgado: “O direito é o movimento do que é posto como dever ser e ser por ele negado, o justo e o seu contrário como percebeu o romano: ciência do justo e do injusto. É o que faz lei. A lei, porém, como fenômeno social *refletido* é posta como direito, portanto, como justiça. Entretanto, há uma exigência de ir-se além da lei como posta. Ela é o resultado da realidade humana em que o justo e o injusto se movimentam. Ela é por isso avanço de racionalidade. Não esgota sua essência apenas como posta, um ato de vontade, ainda que fosse santa essa vontade. Exige-se a valoração do fato, para que seja elevado à situação de pressuposto da norma. Isso é tarefa da razão, da razão prudencial, valorativa. O direito não é apenas o que é dado, mas o que deve ser, o em que se deve tornar pela valoração dos fatos e por meio reavaliação do próprio direito, que é também fato, pela razão prudencial; é posto por ato de vontade, não dado, mas posto como dever ser, portanto racionalmente posto, fundamentado, negando o fato dado,

para transpor o abismo existente entre cidadão e a ordem jurídica. Não que não seja premente o fim dos formalismos exagerados; o uso de uma linguagem mais acessível, sem prejuízo da precisão técnica, é claro; maior clareza nas previsões legais; e uma maior ordenação do corpo normativo. É que tais esforços isolados não são suficientes para solucionar o problema. Torna-se imperiosa a disseminação de uma cultura jurídico-constitucional por toda a sociedade. Só é capaz de acessar o Direito de forma consciente e autônoma aquele que o conhece.

Daí a necessidade do Estado preocupar-se com a formação do cidadão. Pois é a formação ética e jurídico-constitucional deste, pressuposto para efetivação dos valores trazidos na Constituição. Essa formação não deve ser confundida com qualquer espécie de formatação ideológica própria dos Estados autoritários. O conhecimento aqui buscado não é o de uma repetição automatizada de dogmas estatais, mas sim um conhecimento livre e crítico capaz de adaptar-se às experiências de realidade. Educação para a cidadania não é formatar um tipo de cidadão específico, mas formar indivíduos que busquem sempre existir enquanto cidadãos em sua plenitude. Busca-se antes a unidade social que a espiritual, própria dos regimes totalitários<sup>63</sup>. Faz pensar o ensinamento de Rousseau:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e **quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela**. Pouco me importa que destinem o meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair das minhas mãos, concordo que não será nem magistrado nem soldado nem padre; será Homem em primeiro lugar; tudo o que um Homem deve ser, ele será capaz de ser e, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele estará sempre no seu.<sup>64</sup>

Quando em sua obra seminal, *O Espírito das leis*, Montesquieu buscou distinguir o princípio unificador de cada regime político, enxergou como princípio da democracia não outro que a virtude.<sup>65</sup> Seria a virtude a própria natureza do Estado democrático: aquilo que

---

que é. É assim um processo permanente, *in fieri*, do **dado** e do **posto**, do ser e do dever ser, mas que preserva constantes, dentre as quais a do seu próprio conceito: uma forma de ordenação racional da vida social com vista à racionalização das liberdades das pessoas; é desse modo que ele pode se compreendido no movimento histórico da cultura ocidental." SALGADO, A. *Ideia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 12.

<sup>63</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia social e política*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Editora nacional, 1960, p. 101.

<sup>64</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pg.14.

<sup>65</sup> "Mas num estado popular se precisa de um motor a mais, que é a VIRTUDE." MONTESQUIEU, *O espírito ...*, cit., p. 32.

o faz ser tal qual é; o que o faz agir. Só a virtude garantiria um regime onde aquele que faz executar as leis sabe que também está sujeito a sentir seu peso. Mas que virtude é esta? A virtude em uma república é o amor à república; em uma república democrática o amor à própria democracia, ou seja, o amor à igualdade. É esse amor a igualdade que levaria o cidadão não só a respeitar as leis, mas também a buscar que estas fossem cumpridas *erga omnes*.

A relação umbilical que um Estado democrático de Direito tem com a educação vai além da garantia de um direito fundamental. Pois não basta que o cidadão seja livre e titular de direitos, ele deve saber-se como tal. Saber que é livre e titular de direitos porque vive em um Estado Democrático de Direitos, e assim compreender sua grandeza e importância. Só assim será um cidadão em sua plenitude, tomado pela virtude cantada por Montesquieu.

É no governo republicano que se precisa de todo poder da educação. O temor dos governos despóticos nasce espontaneamente entre as ameaças e os castigos; a honra das monarquias é favorecida pelas paixões, e as favorece, por sua vez; mas a virtude política é uma renúncia a si mesmo, o que é sempre muito difícil.<sup>66</sup>

Chevalier de Jaucourt<sup>67</sup> nota que foi a consciência da necessidade de que os povos que viviam sob seu governo fossem educados na prática das virtudes necessárias a democracia, o que levou os antigos gregos a criarem instituições específicas para incentivar tais virtudes. Mais ainda, que o princípio da democracia se corrompe quando a educação é negligenciada.

O Estado constitui-se, em última análise, de grupos e indivíduos diversos que, entregues a si mesmos, cairiam na anarquia; e o Estado, pois, em dissolução. É necessário um ideal, uma consciência comum que os mantenha unidos, e evite que as diferenças, no lugar de promover um autodesenvolvimento democrático, alcancem um estado patológico de negação em si mesmas. Diante disto Lorenzo Luzuriaga<sup>68</sup> afirma ser a educação o principal meio com o qual se realiza essa unidade e se torna possível a convivência dos membros da sociedade. Pois a "*polis* não deve ser pertença de um homem, ou de um grupo de homens, mas bem de todos."<sup>69</sup>

<sup>66</sup> MONTESQUIEU, *O espírito ..., cit.*, p. 46.

<sup>67</sup> JAUCOURT, Chevalier de. Democracia. In: DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da enciclopédia*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2006, p. 63.

<sup>68</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia..., cit.*, p. 25.

<sup>69</sup> BARROS, G. N. M. . Pólis, política e cidadania. *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 63-73, 1998, p. 64.



Se educar é preparar para a vida em sociedade, pensar a educação é pensar acerca de dois simples elementos, e da interação entre eles: o primeiro é a realidade biopsíquica da infância e da juventude; o segundo é determinada visão da realidade social à qual pertencem os educandos<sup>70</sup>. Cabendo aos especialistas do desenvolvimento humano aprofundar-se nos detalhes do primeiro elemento, a discussão sobre a educação em um contexto sócio-jurídico deve preocupar-se em abordar o segundo elemento e a interação entre eles - mesmo que de forma tangente. Nesse sentido carece primeiro responder a seguinte pergunta: para que tipo de vida, e qual sociedade?

Aceita a premissa de que a sociedade é resultado de sua cultura, e esta por sua vez é toda a produção espiritual característica e peculiar daquele povo, deve reconhecer-se também que a cultura sofre constantes influências e choques tanto internos quanto externos (a mutabilidade é a única coisa imutável da cultura<sup>71</sup>). O que torna, nos dias de hoje, penosa, pelo menos aparentemente, a busca por resposta à pergunta em questão.

O caráter transnacional de um mundo interligado pela comunicação, e fortemente influenciado pela mídia, tem colocado em dúvida a própria idéia de sociedade como substrato para a ação social formadora. Não que se caminhe para um modelo de Estado universal. Muito pelo contrário, “a globalização forçou a concentração e o comando do capital financeiro e da produção tecnológica avançada de modo a reforçar a soberania dos Estados que os sediam”<sup>72</sup>. Verdadeiras cartilhas político-econômico-ideológicas são produzidas e reproduzidas nos grandes centros mundiais e importadas pelos demais, ignorando suas particularidades. De acordo com François Jullien<sup>73</sup>, no tempo da globalização o universal – conceito da razão voltado para o Um, o *uni-versus* – é substituído pelo uniforme: conceito da produção, repetição estéril de um estereótipo guiado por um princípio de funcionalidade. A reação natural à centralização endógena das decisões estruturais e políticas, fruto dessa relação unilateral entre “centro” e “periferia”, é o alheamento do indivíduo das referências culturais de sua sociedade. A idéia de um mercado global substitui a de sociedade. Tem-se uma soma de indivíduos desconexos como

---

<sup>70</sup> GARRETÓN, Manuel Antonio. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ABDALA-BERTRAND, Luis (org.). *Cidadania e educação*. Rumo a uma prática significativa. Trad. Mônica Saddy Martins. Brasília: UNESCO, 1999, p. 90.

<sup>71</sup> Segundo Horta e Ramos “a cultura é um processo<sup>38</sup> no qual um grupo humano cria seu próprio modo de vida e o transmite através das gerações, num ritmo de acumulação e transformação contínuas.” HORTA, José Luiz Borges; RAMOS, Marcelo Maciel. Entre as Veredas da Cultura e da Civilização. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 233, p. 235-64, 2009, p. 243.

<sup>72</sup> SALGADO, *A idéia...*, cit., p. 263.

<sup>73</sup> JULLIEN, *O diálogo...*, cit., p. 20 – 30.

moléculas livres movimentando-se sem direção privilegiada pelo espaço, regidos apenas pela lei do choque<sup>74</sup>, ou por interesses próprios de suas identidades individuais.

A extensão geográfica, a racionalização e a organização concêntrica da esfera econômica, dando origem ao que alguns historiadores denominam a “economia-mundo” nas características com que se apresenta no capitalismo moderno, conferem uma onipresença obsessiva do problema da prioridade determinante da esfera econômica e da consequente ideologização das outras esferas da sociedade.<sup>75</sup>

A idéia de sociedade como *polis*, *locus* de uma relação entre cultura, economia, estrutura social e ordem política, é vista por muitos como não mais existente. A possibilidade de coexistência em um mesmo espaço de modelos culturais, sistemas econômicos ou estruturas sociais diversas tornaria tal conceito ultrapassado. A própria idéia de limite territorial estaria amainada em um mundo global<sup>76</sup>. Para Gilda Barros a *polis* integra o patrimônio espiritual do ocidente:

Poder-se-ia objetar que, enquanto forma de convivência, configura-se ela hoje como espólio de Láquesis – neste ponto Rousseau parecia fadado a lamentar para sempre a sua ausência – uma vez que nossos tempos, que assomam bem distintos dos idos daquela vida paroquial da cidade-antiga, marcada pela sua estreita interação e convívio pessoal direto, apontam para a aldeia global, complexa e assustadora, definitivamente condicionada pela técnica, cujo poder vem assumindo sempre mais as dimensões do incomensurável. Todavia, enquanto forma de pensamento, vale dizer, enquanto referida à vida do espírito, sob as bênçãos de Átropos, o conhecimento da polis pode revitalizar e esclarecer alguns de nossos mais valiosos ideais, alguns de nossos mais importantes princípios.<sup>77</sup>

A comodidade de satisfazer-se com a *doxa* reinante não pode impedir a exposição de tal afirmação a um exame mais metuculoso. Será possível que os elementos formadores de uma sociedade – independente de sua diversidade – estabeleçam-se sem qualquer

<sup>74</sup> LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia I: Ética e Cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 23.

<sup>75</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 24.

<sup>76</sup> Já nos anos 60 Marshall McLuhan postulou seu conceito de cultura eletrônica e de uma *Aldeia Global*, diretamente ligado a uma nova e global visão do mundo permitida pelo desenvolvimento de novas tecnologias de informação, comunicação e transporte. Essas tecnologias possibilitariam o virtual fim das fronteiras geográficas entre os centros de decisão e produção e o resto do mundo. Os novos meios de comunicação permitiriam que a população se organizasse socialmente de tal forma a superar qualquer fragmentação espacial. Como consequência todo o mundo passaria grandes mudanças em suas estruturas e organizações sócio-políticas. MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutemberg*. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972.

<sup>77</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 63.

influência de sua realidade histórico-cultural? Haveria estruturas precedentes que indicariam uma dinâmica própria nas relações ou estas seguiriam uma espécie de lei universal?

São constantes as alterações na relação entre Estado e sua base socioeconômica e cultural. A precisão de adaptações e as mudanças nos papéis dos atores não significam uma falência total do sistema ético. Não se trata simplesmente de importar outro modelo cultural, mesmo que seja este o modelo de não ter modelo algum, já que “sobretudo o niilismo ético, ou a negação do *ethos* como tal, só é possível como ato eminentemente ético ou eticamente qualificado e exercendo-se, por conseguinte, no interior de um mundo ético determinado”.<sup>78</sup> Mas sim de lidar com as ambiguidades normais de cultura que tem como elemento vital este constante questionar-se, este incessante estado de crise<sup>79</sup>. Como bem ensina Lima Vaz, o conflito ético, que se dá no indivíduo como oposição entre realidade empírica e o *ethos*, é fenômeno constitutivo da própria eticidade em seu constante fazer-se histórico.<sup>80</sup>

É falaciosa a alegação de que haveria um esquema societal único que se adapte as necessidades do mundo contemporâneo. Segundo Milton Santos “Esse mundo globalizado, visto como fábula, erige como verdades um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação.”<sup>81</sup> Os tradicionalismos sociais não são em si negativos; ora são eles que garantem algum grau identidade coletiva. A tradição e a história de uma sociedade têm importância não só subjetiva, na formação de uma memória afetiva, mas também na ordem objetiva. Os valores objetivados nas instituições e norma são resultado de um processo histórico de ordenação social. Com efeito, “no *ethos* tem lugar uma necessidade *instituída*, e é justamente a tradição que suporta e garante a permanência dessa instituição e se torna, assim, a estrutura fundamental do *ethos* na sua dimensão histórica.”<sup>82</sup> Sendo assim cada sociedade deve lidar com as vicissitudes da contemporaneidade da forma que lhe é particular, ou seja, dentro de sua processualidade histórica. O sociólogo alemão Ulrich Beck em uma análise da sociedade contemporânea e suas relações cosmopolitas e

<sup>78</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 23.

<sup>79</sup> Marcelo Ramos, em sua tese sobre *A invenção do Direito pelo Ocidente*, caracteriza a razão ocidental como uma razão humana que procura compreender o mundo a partir de si mesmo. As bases da reflexão ocidental viriam das rupturas e cisões operadas por essa razão livre que a tudo questiona: os deuses, a natureza, a própria capacidade de conhecer. RAMOS, Marcelo Maciel. *A invenção do Direito pelo Ocidente: uma investigação face à experiência normativa da China*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, p. 50.

<sup>80</sup> Também este tema será melhor desenvolvido no capítulo *Agir ético e o movimento dialético do ethos*

<sup>81</sup> SANTOS, *Por uma ...*, cit., p. 18.

<sup>82</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 17.

globalizantes ressalta os males advindos da negação das autênticas diversidades histórico-culturais por aquilo que chama de *globalismo*. Defende em seu lugar um tal cosmopolitismo que objetiva:

“não dar o mesmo tratamento a coisas diferentes, não criar superestruturas e superinstituições que tudo regulem, acompanhem, vigiem, controlem, normatizem, e sim favorecer justamente a independência no macro.[...] Isso, por sua vez, inclui abrir e aguçar os olhos para as singularidades das culturas, dos lugares, dos caracteres, das histórias, das paisagens históricas e das fontes particulares de sentido [...]”<sup>83</sup>

É próprio das políticas de nosso tempo confundir sociedade com mercado e indivíduos com produtores; Estado com garantidor da economia e cidadão com partícipe desta. Tal visão limitada é fruto de uma realidade dominada por interesses mercadológicos e ideais midiáticos que suplantaram a idéia de *polis* que se desenrola no plano da história. Beck caracteriza como fim (no sentido de fenecimento) da política “ceder às coerções da globalização econômica e sujeitar a política ao primado da economia sem fronteiras”<sup>84</sup>. Para Jullien a generalidade promove uma falsa necessidade. A uniformização se expande para além da produção, ao ponto de erradicar antecipadamente qualquer outra possibilidade. “Esta, falando propriamente, não tem mais razão de ser; o uniforme impõe seus padrões como a única paisagem imaginável, e sem sequer parece impô-los. Daí sua ditadura discreta.”<sup>85</sup>

No entanto, seriam estas questões capazes de influenciar a matéria educacional? Ora, tal questão resta respondida pela afirmação de que pensar a educação é pensar também a percepção da realidade social na qual estão inseridos os educandos. “O advento de uma sociedade na qual o econômico alcançou uma dimensão e um peso enormes tornou aguda e atual a questão da natureza e alcance do influxo exercido pela esfera da produção sobre as outras esferas e subconjuntos da sociedade.”<sup>86</sup>

Resta perguntar-se então como isso se daria. Seria possível uma completa transposição destes conceitos e problemas para aquilo que se refere à formação dos indivíduos? Haveria uma ingerência destes interesses mercadológicos dominantes também no que tange a formação dos cidadãos?

<sup>83</sup> BECK, Ulrich. *Liberdade ou capitalismo*: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms. Trad. Luiz Antônio Oliveira Araújo. São Paulo: UNESP, 2003, p. 190.

<sup>84</sup> BECK, *Liberdade...*, cit., p. 46.

<sup>85</sup> JULLIEN, *O diálogo...*, cit., p. 32-33.

<sup>86</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 23.

Lima Vaz<sup>87</sup> refere a uma concepção criada no século XVIII, e formulada definitivamente por Marx, que afirma que as formas mesmas do *ethos* seriam relativizadas de acordo com os modos de satisfação das necessidades dos indivíduos em determinada época. Tal noção também pode ser inferida da *Filosofia do Direito* de Hegel e da forma que esta descreve o momento da *Sociedade Civil-Burguesa*. Nesse sentido, submetidas ao universo da produção, todas as dimensões da sociedade teriam sua justificativa, dada de forma ideológica, na medida em que se organizam para justificar os interesses dominantes que se fundamentam exatamente no e para o sistema de acumulação de riquezas. “Ora, a racionalidade que organiza em sistema a produção material é necessariamente uma racionalidade instrumental, pois a acumulação de riqueza não é um fim em si mesmo.”<sup>88</sup> Diante disto a própria educação e os educandos são vistos, também, como instrumentos.

Diante de uma resposta positiva às últimas questões, faz-se necessário, então, buscar compreender como isto se deu; e como se dá.

Fábio Konder Comparato vê na mentalidade empresarial um dos elementos marcantes do período de governo militar brasileiro que vai de 1964 a 1985. A legitimidade era buscada através de uma eficiência econômica nos moldes empresariais. A ideia de uma organização bem gerida, que fosse eficiente e gerasse lucro alastrou-se por todas as dimensões da sociedade. A atividade, dimensão social, que não se enquadrasse ao ideário em questão era tida como falha. Isso é facilmente constatado nas mudanças educacionais do período. A marcante influência do ideal tecnocrático empresarial de uma educação tecnicista<sup>89</sup> que busca, mediante treinamento, mudar o comportamento do aluno e desenvolver nele habilidades produtivas fica clara na Lei 5.692 de 1971 que, ao fixar as diretrizes básicas da educação nacional que prevê desde aconselhamento vocacional obrigatório a uma parceria com empresas para o desenvolvimento de atividades profissionais. O valor regente da educação passa a ser o da eficiência na instrução<sup>90</sup> para benefício da atividade econômica. Aquilo que era prescindível para instrução voltada para a atividade econômica era desconsiderado, tido como perda de tempo e desperdício de

---

<sup>87</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 23.

<sup>88</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 23.

<sup>89</sup> BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008, p. 341-343.

<sup>90</sup> O uso do termo instrução aqui tem significado específico distinto do de educação. Como clarifica Luaiza, na literatura pedagógica o conceito de instrução se emprega, na maioria das vezes, com a significação de ministrar e assimilar conhecimentos e habilidades, com a formação de interesses cognoscitivos e talentos, e com a preparação para as atividades profissionais. LUAIZA, C. Benito Almaguer. Educação, ensino e instrução: o que significam estas palavras. Disponível em: <[http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao\\_ensinoinstrucao/educacao-ensino-instrucao.shtml](http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao_ensinoinstrucao/educacao-ensino-instrucao.shtml)>. Acesso em 17/05/2011.

recursos escassos<sup>91</sup>. Por mais que precisar este como o momento exato da derrocada do ensino das humanidades e do início da primazia de um saber tecnológico seria incorrer em um erro metodológico, não se pode ignorar os efeitos nefastos deste modelo educacional na realidade nacional. É fruto desta mentalidade a idéia de que toda educação deve ser prática e possibilitar resultados econômicos – entenda-se o lucro – não só para empresa-escola, mas também para o educando. A formação do homem passa a ser meio, e não um fim. Por conseguinte, essa interpretação ideologicamente redutiva da educação, decorrente da concepção do interesse econômico como determinante, contradiz a própria noção de formação. Esse só tem sentido a partir de uma noção que põe o homem, e seu auto-desenvolvimento, como *fim último*, para o qual todos os bens exteriores são instrumentos.

Em última instância desemboca na visão de que toda educação pública é ineficiente e retrograda. É corrente a crítica ao modelo educacional onde o Estado tem um papel preponderante<sup>92</sup>, que busca antes o acesso em larga escala, e fica devendo em qualidade e diversidade em relação à oferta educacional. Seria a causa de todos os males a falta de conexão entre o sistema educacional e as necessidades de desenvolvimento econômico<sup>93</sup>.

Contudo, esta instrumentalização da educação por um interesse empresarial produtor de bens de consumo não é uma construção puramente nacional. Em um mundo que, cada vez mais, se entende como um grande mercado transnacional, a própria percepção da realidade é importada das lideranças econômicas transnacionais. Seria ingênuo demais pensar que a mundialização de problemas sociais, e de suas supostas soluções, dá-se por uma espécie de coordenação histórica, e não pela imposição de modelos. Ulrich Beck denuncia o axioma ingênuo do mercado mundial proclamado como panacéia de todos os problemas: basta que os Estados renunciem a regulamentação e se abram para os mercados que todos enriquecerão, terão empregos, e a justiça social deixará de se problema estatal para ser promovida pelas mãos do mercado.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> COMPARATO, *Educação...*, cit., p. 77.

<sup>92</sup> Exemplo se tem em Antônio Luiz Mendes de Almeida que assim resume os males da educação pública: “o serviço público, todos sabemos, é uma estrutura pesada, lenta, prenhe de privilégios, licenças e greves liberadas, embora justiça se faça, existam pessoas competentes e interessas que, contudo, são engolidas pela burocracia que emperra decisões, frustra os processos, desanima o idealista.” Nesse sentido a salvação da educação estaria em juntar os recursos do governo à “gerência ativa, rápida, sintonizada com os interesses do mercado, características da iniciativa privada que não desperdiça, não faz concessões, não faz desaforos ao dinheiro [...]”. ALMEIDA, Antônio Luis Mendes. *Educação de rótulos: a meta abandonada*. Rio de Janeiro: Quórum, 2000, p. 21.

<sup>93</sup> GARRETÓN, *Cidadania ...*, cit., p. 88.

<sup>94</sup> BECK, *Liberdade...*, cit., 58.

Fica clara aí a presença de uma influência ideológica. Para Garretón as ideologias consistem de três elementos básicos que podem aqui ser percebidos: críticas ao passado e aos modelos que em sua percepção devam ser substituídos; anúncio de mudanças positivas; e a negação – consciente ou não – de contradições inerentes<sup>95</sup>.

A educação deve ser abordada da forma multidimensional que a situação atual exige. Aceitar e viver com as contradições do mundo atual no lugar de tentar impor autoritariamente uma visão à realidade ambígua<sup>96</sup>. Por mais importante que possa ser o crescimento econômico e industrial, essa visão instrumentalizada não pode reduzir a dimensão humanística da educação, acastelando-se na retórica da integração multidisciplinar.

Afirmar a unidade de uma civilização contemporânea pode ser de uma violência generalizadora atroz. Entretanto, é inegável a existência de características comuns a quase todas as sociedades atuais. Dentre estas chama atenção a primazia do tecnológico. O saber mais valorizado na atualidade é o saber para o fazer. “A civilização atual é a realização do *Homo faber*, aquele que se distingue não pela ação ou pelo pensamento, pela contemplação, mas pela fabricação.”<sup>97</sup> Há uma inversão do desprezo demonstrado pelos gregos pelas atividades produtivas<sup>98</sup> na sua busca constante pelo ético e pelo estético. Virtude e beleza são inúteis em um mundo que busca incessantemente a produtividade. “Assim, a ideologia que se estende como véu sobre os interesses que organizam em seu benefício a racionalidade econômica exclui, por definição, qualquer objetividade dos fins do domínio ético, vem a ser, qualquer racionalidade intrínseca ao próprio *ethos*.”<sup>99</sup>

Aristóteles diferencia a capacidade racionada de produzir da capacidade racionada de agir.<sup>100</sup> Tanto o intelecto prático como o produtivo podem estar na origem da escolha que leva a uma ação. No entanto, o produtivo age visando a coisa a ser produzida, que não é um fim em si, apenas um fim daquela operação particular. Deve-se distinguir, assim, o produzir do agir - fruto da *praxis* [prática], busca um fim absoluto, que é a boa ação. Em

<sup>95</sup> GARRETÓN, Cidadania ..., *cit.*, p. 88.

<sup>96</sup> COMPARATO, *Educação...*, *cit.*, p. 90.

<sup>97</sup> COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 89.

<sup>98</sup> “Deve-se limitar a educação àquelas cujo exercício não é aviltante, e considerar vis toda arte e toda ciência que tornam o corpo, a alma e a inteligência das pessoas livres incapazes para o exercício e a prática da virtude. São desse gênero todos os trabalhos mercenários e todos os ofícios que deformam o interior e aviltam ou fatigam o intelecto.” ARISTÓTELES. *A Política*. *cit.*, p. 79.

<sup>99</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, *cit.*, p. 23.

<sup>100</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. *Aristóteles*. Col. “Os Pensadores”. Trad. L. Vallandro e G. Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 143-144.

seu estudo sobre *Ética e cultura* Lima Vaz diferencia essa razão poiética – de *poien*, fazer –, que se esgota na realização de uma obra exterior ao sujeito, da razão ética [*práxis*], uma autodeterminação do sujeito que se põe como causa e fim do seu agir, que é, por tanto, livre.<sup>101</sup> Para Salgado a razão poiética é uma razão servil, onde a coisa e, não o pensar, dirige a ação.<sup>102</sup>

Inserido nessa realidade poiética, o Estado preocupa-se com a instrução transmissora de técnicas e conhecimentos úteis à produção ignorando a educação em seu sentido ético. A educação, assim como o agir, tem em vista ou a perfeição da obra e é poiético, ou a perfeição do próprio agente e é ético<sup>103</sup>. A educação formadora de cidadãos com a qual se preocupou Platão na República, ou aquela que para Montesquieu é tão importante para manutenção do princípio de governo por passar ao cidadão as primeiras leis, parece não ser mais assunto de estado. Sucedeu-se outra inversão. A instrução transmissora de habilidades técnico-produtivas era, até a contemporaneidade, eminentemente privada. Ora, entendia-se ser preocupação da família ou da tribo ensinar ao indivíduo uma profissão<sup>104</sup>. Já ao Estado cabia a educação destinada a formar cidadãos. A formação moral nunca foi estranha à ordem estatal. Pelo contrário, sempre estiverem no cerne das funções estatais, uma vez que garantem sua manutenção.<sup>105</sup> Aristóteles louva em seu *A Política* os espartanos “pelos cuidados que tomam com suas crianças e pelo caráter público que imprimem à sua educação.”<sup>106</sup> Enquanto para Platão é tarefa do Estado ajudar os cidadãos em formação a “contemplar as *idéias*, internalizando-as e vivendo-as, formar o homem moral que, inserido na sociedade, constituirá o Estado justo.”<sup>107</sup>

Já no século XVIII Montesquieu alertava para o fato de receberem os cidadãos três educações diferentes; ou até contrárias: a dos pais, a dos professores e a do mundo. Os

<sup>101</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 80 et seq.

<sup>102</sup> SALGADO, O Estado..., cit., op. cit., p. 45.

<sup>103</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 109.

<sup>104</sup> Aristóteles na *A Política* ao afirmar que seria impossível viver bem sem o necessário, diz também fazer parte do governo doméstico a arte de adquirir bens. ARISTÓTELES. *A Política*, cit., p. 10.

<sup>105</sup> É exatamente o caráter político-religioso dos ensinamentos de Sócrates, supostamente diverso daquele próprio do Estado ateniense, a razão de sua condenação. Segundo Diogenes Laércio o conteúdo da acusação de Meleto fora o seguinte: “*Melito Piteense, hijo de Melito, acusó a Sócrates Alopecense, hijo de Sofronisco, de los delitos siguientes: Sócrates quebranta las leyes, negando la existencia de los dioses que la ciudad tiene recibidos, e introduciendo otros nuevos; y obra contra las mismas leyes corrompiendo la juventud. La pena debida es la muerte*” LAÉRCIO, Diogenes. E-book. *Vida de los filósofos más ilustres*. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bk000431.pdf>>. Acesso em 03/06/2011.

<sup>106</sup> ARISTÓTELES, *A Política*, cit., p. 78.

<sup>107</sup> TEIXEIRA, Evilázio. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999, p. 114.



aprendizados da última delas viraria de cabeça para baixo todas as idéias antes vistas<sup>108</sup>. Ora, tal problema é resultado, se não, de uma educação despreocupada com a realidade. Enquanto as escolas preocuparem-se com o ensinar da física teórica, da citologia, e relegarem a formação ética e jurídica do cidadão ao segundo plano – escondendo-se por traz da retórica da formação transdisciplinar – persistirá o problema. Como afirma Dewey “na escola, aprendizagem deveria ser contínua à que transcorre fora dela.”<sup>109</sup>

O modelo contemporâneo, pensado para uma sociedade global de mercados transnacionais, e que tem como objetivo maior treinar para a competição dos mercados, deixa de lado qualquer preocupação com a comunidade política nacional. Basta olhar os jornais do dia para ser asfiziado por artigos denunciando o atraso da educação tecnológica nacional em relação a dos tigres asiáticos, e como isso levará o país à desgraça do déficit comercial. O despreparo irrestrito do cidadão pátrio para participar da vida política<sup>110</sup> parece não mais importar, ou ao menos não ser tema da discussão a respeito da educação. A idéia, que predominava até recentemente, de uma sociedade que adota um modelo de educação republicana e universal viu-se ultrapassada em um piscar de olhos. Uma sociedade homogênea<sup>111</sup>, na qual cultura, economia, política e organização social tinham uma umbilical relação entre si e com a formação dos jovens passou a significar ou atraso ou violência autoritária<sup>112</sup>. Lorenzo Luzuriaga identifica já na segunda metade do século passado um crescente movimento anti-estatal no que se refere à educação. Compreende, no

<sup>108</sup> MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 45.

<sup>109</sup> DEWEY, *Democracia ...*, cit., p. 128.

<sup>110</sup> “Derivado do adjetivo originado de *polis*, que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social [...]” é nesse sentido clássico que o termo é usado aqui. BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varrialle. 11. Ed. Brasília: Editora UNB, 1998, p. 954.

<sup>111</sup> Ao se falar de sociedade homogênea é preciso ter sempre em mente a defesa da diversidade feita por Aristóteles em sua análise da República de Platão: “Seu princípio é que o maior bem que possa acontecer para um Estado qualquer é a perfeita unidade; digo o mesmo, mas se levarem muito longe essa unidade, ela não será mais uma sociedade política que consiste essencialmente uma multidão de pessoas. [...] Ora se fosse possível estabelecer essa perfeita unidade entre os membros do Estado, seria preciso evitá-lo: isso seria destruir a sociedade política, que, por essência, é constituída de pessoa, não apenas em grande número, mas também dessemelhantes e de espécies diferentes.” ARISTÓTELES, *A Política*. cit., p. 256.

<sup>112</sup> Hannah Arendt denuncia a falácia desse modelo dito progressista que leva a uma crise da educação ao furtar-se de formar as crianças de acordo com as regras da razão humana. Para a filósofa, os defensores desse modelo, ao advogarem uma liberdade para que a criança forme-se livre de qualquer influência, ignoram uma realidade degradada por interesses privatistas que acabaram por preencher este vacuum. HARENDT, Hannah. *A crise da educação*. In: POMBO, Olga. (org.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D’Água, 2000. p. 21-53, p. 27. Lima Vaz, por sua vez, relaciona este pensamento desenvolvido por Nietzsche que veria na educação ética uma cruel imposição sobre a animalidade humana, algo inconcebível no sistema do jesuíta. “A teoria nietzschiana da origem das noções morais através do longo curso histórico de uma educação, que não é senão a impiedosa e implacável tarefa de submissão da animalidade do homem, inspira, por sua vez, a tese, hoje vulgarizada, da origem moral a partir da proibição e do interdito, acompanhada dos respectivos castigos e sanções. Nesse caso a obrigação moral não seria apenas a metáfora do ligame físico (*ob-ligar*), mas sua continuação literal no domínio da consciência.” LIMA VAZ. *Escritos de filosofia...*, cit., p. 27.

entanto, tal movimento como uma reação aos excessos dos Estados totalitários no campo educacional, e sentencia:

A reação anti-estatal na educação não tem sentido nos Estados democráticos que, por um lado, deixam livre o jogo das forças sociais e, por outro, não impõem ideologia alguma, a não ser a ideologia democrática da liberdade, que é a menor quantidade possível de ideologia.<sup>113</sup>

A afirmação de que a educação é o principal modelo para o desenvolvimento nacional tornou-se consenso, como já notara Eric Weil na segunda metade do século passado<sup>114</sup>, para, então, asseverar que: é necessário questionar-se, entretanto, a qual educação tal pensamento se refere. Assimila-se a idéia de que o mundo unificou seu modelo de crescimento e que os países devem se preparar, ou se adequar a tal modelo. Nesse diapasão, a educação é pensada a partir de uma visão tecnocrata apartada de qualquer humanismo. Imperioso estar alerta para o fato de que crescimento econômico nem sempre se identifica com desenvolvimento, uma vez que a “dimensão produtiva pode entrar em conflito com a dimensão ambiental, com a integração cívica, com a igualdade social e com a identidade cultural”<sup>115</sup>. Nilda Teves Ferreira afirma que diante do contraste gritante entre superabundância e escassez o progresso não pode ser mais medido pela produtividade social. Se mesmo dominando a natureza com sua tecnologia o homem não consegue superar as necessidades mais básicas de seus iguais, o problema não pode ser de conhecimento, mas sim político. Assim, educar o homem para a cidadania torna-se questão central.<sup>116</sup>

Nesta nova ordem tecnocrática a instrução capacitadora de mão-de-obra seria mais que suficiente para as massas. Educar toda a população, no sentido profundo de um *Paideia*, seria não só dispendioso como desnecessário. Ao cidadão em geral a instrução é suficiente. A educação preocupada com uma formação política mais ampla destinar-se-ia apenas a uma elite capaz de compreendê-la e exercer uma liderança político-social, a qual, por sua vez, alcançaria essa formação complementar por seus próprios esforços – acadêmicos ou financeiros. É esta a racionalização justificadora do esvaziamento ético da formação de base nacional. As massas devem ser lideradas por esta suposta elite intelectual,

<sup>113</sup> LUZURIAGA. *Pedagogia...*, cit., p.116.

<sup>114</sup> WEIL, Eric. A educação enquanto problema de nosso tempo. In: POMBO, Olga. (org.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. p. 55-70, p. 60.

<sup>115</sup> GARRETÓN, Manuel Antonio. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ABDALA-BERTRAND, Luis (org.). *Cidadania e educação*. Rumo a uma prática significativa. Trad. Mônica Saddy Martins. Brasília: UNESCO, 1999.

<sup>116</sup> FERREIRA, *Cidadania...*, cit. p. 3.

e não ter uma atuação jurídico-política ativa comandada por sua própria consciência. Aristóteles<sup>117</sup> afirma que em uma democracia todos os cidadãos participam de todos casos sem exceção, caso contrário tem-se um oligarquia. Quem aprende a governar deve aprender também a obedecer, pois todo indivíduo é membro do todo, e a educação da parte deve estar de acordo com o todo.

É compreensível que a mentalidade empresarial apadrinhe qualquer esforço educacional que vise aumentar a capacidade técnica e produtiva da mão-de-obra. Apóia, incentiva e até realiza com recursos próprios qualquer forma de instrução que possibilite a modernização e busca do máximo da capacidade técnica dos indivíduos. No entanto, como bem observa Paulo Freire<sup>118</sup>, é ingênuo esperar que esta mesma mentalidade tente dar ao indivíduo uma formação mais ampla; que o possibilite ter a real noção de seu papel no Estado, e não mais ver-se a mercê de instituições que não decifra. Tal preocupação só existe em uma mentalidade verdadeiramente coletiva, que anseie o bem comum e uma existência política plena a todos. Deve então preocupar-se com tal formação o Estado, uma vez que o alcance do bem comum é seu objetivo maior.

São lugares comuns no discurso dos que objetam uma real formação dos cidadãos: “A obtenção de uma cidadania plena por toda a população é algo impossível.”; “Descabido discutir ética com as massas.”; “A compreensão de nossa ordem constitucional está muito além do alcance dos leigos.”; “Infactível, nossos currículos já estão abarrotados, e nossos professores não suportariam mais esta carga laboral.”. Estas justificativas fatalistas anseiam barrar uma formação jurídico-constitucional do cidadão, em toda sua plenitude ética. Como se a história estivesse pronta, fosse algo determinado e imutável. Restaria aos indivíduos uma posição de objeto da história, jamais sujeitos. Restaria à consciência a reprodução da realidade dada, não sua (re)construção. Ora, a história é processo, é movimento evolutivo. A história não pode ser compreendida como um dado da natureza que se manifesta em seu caráter único, antes disso “história é tempo de possibilidades e não de determinismo, [...] é problemática e não inexorável.”<sup>119</sup> A história é feita pelos homens que se propõem a ser protagonistas dela. Como ensina o historicismo de Ortega y Gasset:

[...]tenemos que hacer o que estar haciendo siempre, pues esa vida que nos es dada, no nos es dada hecha, sino que cada uno de nosotros tiene que hacérsela, cada cual la suya. Esa vida que nos es

---

<sup>117</sup> ARISTÓTELES, *A Política*, cit., p. 98-99.

<sup>118</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 39.

<sup>119</sup> FREIRE, *Pedagogia...*, cit., p. 21.

dada, nos es dada vacía y el hombre tiene que írsela llenando, ocupándola. Son eso nuestras ocupaciones. Esto no acontece con la piedra, la planta, el animal. A ellos les es dado su ser ya prefijado y resuelto.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> ORTEGA Y GASSET, J. *El hombre y la gente*. Madrid: Revista de occidente, 1959, p. 50.

## II Ética, *Direito-ético* e cidadania

“Quando um povo é virtuoso,  
precisa de poucas penas.”

MONTESQUIEU

[O espírito das leis, p. 94]

Na filosofia hegeliana é o trabalho árduo do Espírito na história que permite que este torne aquilo que já é, ou seja, alcance seu conceito: consciência da Liberdade<sup>121</sup>. Não é também sem esforço que a Constituição alcançará efetividade.

### 1 Agir ético e movimento dialético do *ethos*

O agir ético<sup>122</sup> é o de um conhecer que não se encerra no momento teórico, visa a tomar decisões dirigidas ao fim último do homem – realizar-se a si mesmo. Diferencia-se, assim de um agir *poiético* [técnico] que visa a produção de um resultado, de um *objeto*. A

---

<sup>121</sup> O Espírito só é aquilo que se faz, e só se faz aquilo que é em si. No entanto, sua transformação não é pacífica e imediata como a de natureza orgânica. Seu destino só pode realizar-se pela consciência e pela vontade, “as quais são desde logo mergulhadas em sua vida natural e imediata”. Essas têm por objeto e fim realizar a determinação do Espírito. A evolução é cheia de conflitos; é trabalho árduo do Espírito contra si próprio. Esse trabalho duro que intenta realizar a si mesmo e seu conceito, e não apenas o lado formal da evolução geral. Conceito de liberdade, esta é a essência do Espírito e o conteúdo determinado do fim que a evolução contém. É a liberdade que dirige toda a evolução. Princípio que dá sentido e importância a toda a história. Só diante da liberdade – essência do Espírito que se realiza - os fatos históricos encontram seu conteúdo. A história universal é o caminhar, determinado pelo princípio, do Espírito no tempo em direção a consciência da liberdade. A imersão do Espírito no natural é identificada pelo filósofo como o primeiro estágio da história universal como evolução do princípio. A segunda consiste na sua separação imperfeita e parcial da natureza, desligamento que provém do próprio estado natural, sendo intimamente influenciado por ele. O terceiro estágio é configurado pela elevação dessa liberdade ao plano da universalidade, da consciência de si. HEGEL. *Filosofia ...*, cit., p. 54-55.

<sup>122</sup> O conceito de *agir ético* aqui desenvolvido é o apresentado por Henrique Cláudio de Lima Vaz em sua *Ética* que se estrutura em tríades dialéticas que expressam o desdobrar-se da *razão prática*. Segundo João Augusto Mac Dowell o sistema ético vaziano tem um cunho decididamente *metafísico, ideônomico e teleológico*. Trata-se de uma ética guiada um bem que existe no *logos*, que é acessado por uma *razão prática* que se desenvolve dialeticamente na direção do fim último. MAC DOWELL, João Augusto. *Ética e Direito no pensamento de Henrique de Lima Vaz. Revista brasileira de Direito Constitucional*, São Paulo, n. 9, jan./jun., 2007, p. 237 – 273.

essência *poiética* é a técnica, meio pelo qual se produz algo. Sua excelência, seu êxito, é percebida na perfeição do *objeto* produzido. O agir ético tem sua essência na busca do fim último da boa ação, na plena realização da natureza humana. Seu sucesso só pode ser percebido na perfeição em que resulta o próprio *sujeito*, e não em algo exterior. O agir ético é, então, um agir teleológico, que busca sempre um fim último – o *sumo bem*.

O bem eleito por nós como o “melhor” é o que chamamos valor, ou seja, “o bem é o teor objetivo do valor, o valor é o bem apreciado subjetivamente”, segundo as propriedades da transcendência, da dialética (do valor e do contravalor) e da hierarquização.<sup>123</sup>

O agir ético<sup>124</sup>, então, tem como fim um bem em si mesmo, que não se deseja com vistas a nada diferente dele mesmo. Segundo a lição aristotélica,<sup>125</sup> este bem, com vistas a qual tudo mais é desejado, é a felicidade [*eudaimonia*]. Esta felicidade, no entanto, não é identificada com os prazeres daqueles que amam uma vida bestial, só de gozos. Essa felicidade absoluta e incondicional é o realizar a sua função, alcançar sua excelência. É uma atividade da alma compatível com a virtude. O homem feliz não é aquele que somente realiza ações *boas* e *nobres*, mas aquele que as deseja, por desejar tudo aquilo que é virtuoso. Para Lima Vaz, a felicidade seria, em última análise, uma harmonia entre a ação humana e a lei moral.<sup>126</sup>

Esta lei moral resulta de um projeto de vida construído racionalmente pelo homem, que busca realizá-lo no decorrer de sua existência. Como afirmou Rousseau, o homem diferencia-se dos animais, “máquina engenhosa à qual a natureza deu sentidos”<sup>127</sup>, por contribuir para construção de seu próprio projeto de auto-aperfeiçoamento na qualidade de agente livre. Enquanto as escolhas dos animais se dão por instinto natural, as do homem são guiadas por uma racionalidade livre. Como projeto, objetiva a um fim, que o homem impõe a si mesmo como obrigação. Não se trata de arbitrariedade ou imposição exterior, mas de uma auto-sujeição de um indivíduo livre “à razão diante de uma lei moral, instalada na essência de cada homem.”<sup>128</sup>

<sup>123</sup> BROCHADO, Mariá. *Consciência moral, consciência jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002, p. 25.

<sup>124</sup> O conceito de agir moral é desenvolvido aqui segundo a tradição aristotélico-tomista de Henrique Cláudio de Lima Vaz, a qual Mariá Brochado chama de *Ética clássico-dialetizada*. Por isso, por mais que seja temerário intentar desenvolver qualquer discussão acerca do tema ético sem tratar da filosofia de Immanuel Kant, não se abordará a *ética do dever moral* kantiana.

<sup>125</sup> ARISTÓTELES. *Ética...*, cit., p. 51.

<sup>126</sup> BROCHADO. *Consciência...*, cit., p. 27.

<sup>127</sup> ROUSSEAU. *Discurso...*, cit., p. 55.

<sup>128</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 31.

O este *agir prático* [ético] dá-se da seguinte forma: tem seu primeiro momento como uma noção abstrata e impessoal daquilo que deve guiar a boa ação – norma universal acessível a todos os homens; é uma proposição teleológica que indica como agir diante de certa circunstância para alcançar o bem – não há de se pensar em uma racionalidade que deseje outra coisa que não o bem; é norma *transcendente*, impossível de ser atribuído a uma individualidade específica, que “surge” no espírito do indivíduo como valor impelindo-o a determinado posicionamento ético – “fazer o bem”. Quando determinado fato leva o indivíduo a ter de decidir que conduta adotar, ele remete, como em um instinto racional, a este *transcendente* que se torna *imane*nte como valor próprio, e busca concretizar os meios para “fazer o bem”. Este é o segundo momento do *agir ético*, o da sua “particularização na realidade, onde se dá a *interiorização* subjetiva do universal como comando dirigido especificamente ao próprio indivíduo”<sup>129</sup>; “fazer o bem”. Assim, torna-se máxima moral “eu devo fazer o bem”. Este é momento crucial do movimento do agir ético, pois o sujeito moral, enquanto vontade autônoma, pode impedir a efetivação do universal ao não obrigarse diante do comando ético. Somente diante de situações vividas, e através do agir livre do homem, é que o fim ético projetado pode se realizar. O universal só se torna universal-concreto como ato singular, único e irrepetível de um indivíduo que “obriga-se livremente”<sup>130</sup> a dar concretude à norma universal erigida como máxima.

Necessário, aqui, retornar àquele que foi tratado como primeiro momento do movimento dialético da *ação ética*, com o intuito de superar, se é que isto é possível, aquilo que Salgado coloca como um dos grandes desafios de todo esforço filosófico: expressar analiticamente, através da linguagem verbal, uma realidade que é dialética<sup>131</sup>. Quando se fala em momentos de uma dialética, estes não podem ser entendidos senão como movimento em si. Cada momento já traz em si o resultado de todo o processo dialético, uma vez que o próprio resultado é puro movimento que desenrola-se historicamente. Deve ser pensado como o que Lima Vaz chama de *circularidade causal dialética*. O singular, enquanto universal-concreto, é “apenas uma acoplagem do universal se movimentando no particular e vice-versa.”<sup>132</sup>

---

<sup>129</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit. p. 98.

<sup>130</sup> O que Mariá Brochado ensina ser o apanágio da Filosofia Ética de Lima Vaz, enquanto uma Filosofia da Consciência.

<sup>131</sup> Notas dos *Seminários hegelianos* ministrados pelo Prof. Dr. Joaquim Carlos Salgado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG em 17/08/2008.

<sup>132</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 36.

Assim ao afirmar que “surge” no indivíduo uma noção *transcendente* de *bem*, esta só pode ser pensada como uma *objetividade* resultante da relação dialética de *subjetividades* que, no seu conviver *intersubjetivo*, alcançam um consenso acerca daquilo que é “melhor”. Este *bem* é acessado e construído historicamente, e transmitido pela educação a todos os membros da comunidade cultural, assentando assim na universalidade. A razão que acessa a este universal não pode ser eivada de sua historicidade sob o risco de tornar-se uma *razão formal*. Só se pode pensar o indivíduo como existente em uma realidade cultural e histórica, e conhecedor daquilo que normatividade objetiva da comunidade.

É impossível imaginar a estrutura ética do homem, sem postular a transição do ato moral por estes três momentos, que perpassam-se incessantemente, isto é, o indivíduo só se realiza a partir de si mesmo, com seus próprios critérios e condições; mas só desenvolve estes critérios e condições na vivência com o outro (que é inclusive a condição fundamental para que ele próprio exista enquanto sujeito moral); e esta com-vivência que torna ambos sujeitos só é possível se tem como ponto de convergência valores comuns, válidos objetivamente.<sup>133</sup>

Todavia, este indivíduo é livre, logo, não basta que conheça a *lei*, ele deve querê-la. Não é sem razão que Rousseau estabelece como segunda regra essencial da economia política o ensino da virtude, que nada mais é do que o querer esse *bem* [vontade geral]<sup>134</sup>.

O momento do conhecimento da norma moral é essencialmente intelectual e é acompanhado pelo momento da liberdade no sentido de tornar esta norma um valor para si; e como síntese do conhecimento que sabe da norma e da liberdade que se auto-impõe a norma, temos a consciência moral, que, como veremos, é a norma subjetiva do ato moral. Subjetiva porque ao tratarmos de normas objetivas da moralidade que são impessoais, e têm por missão regular a escolha da vontade, o que é recorrente na Ética, imaginemos que tais normas impessoais não podem pretender regular a vontade humana, se não se tornarem parte integrante da estrutura prática de cada indivíduo ético, o que só se torna possível quando são conhecidas e admitidas como reguladoras da vida de cada pessoa em questão. O conhecimento das normas objetivas da moralidade denomina-se consciência, a qual aplica as normas impessoais ao ato concreto que se oferece à escolha pessoal da vontade.<sup>135</sup>

Se o *singular*, momento de efetivação do universal como universal concreto, é percebido como píncaro desse movimento dialético na realidade humana, aquele não existe senão na relação de implicação dialética com os outros momentos. A ação humana não se

<sup>133</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 32.

<sup>134</sup> ROUSSEAU, *Economia...*, cit., p. 96.

<sup>135</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 34.



dá acidentalmente, logo há necessariamente um *valor* que a guie. Esse *valor* não é puro instinto, mas sim *particularização* do *bem* conhecido pela razão. Ora, a razão humana não é nada senão livre, logo esse *valor* que guia a ação não é só algo que se sabe, mas que se quer. Nesse sentido, Lima Vaz ergue como substrato inafastável desse seu sistema ético: “liberdade sem conhecimento seria mero instinto; razão sem liberdade, conhecimento estranho.”<sup>136</sup> O indivíduo, que traz em si todo o universal na sua imediatez abstrata, deve aliená-lo de si para que, negando-o, possa *reconhecê-lo* e *interioriza-lo* em sua *particularidade*, só então, através da liberdade de seu próprio julgamento moral, dá *efetividade* na *singularidade* de seu ato.

O conhecimento da norma, a liberdade de se autodeterminar diante dela, e a consciência moral, que se desenvolve no seio do *ethos*, que dá os critérios objetivos para a auto avaliação (subjativa) que cada indivíduo, inserido historicamente nele, faz de seu comportamento ético, para saber se está realizando mais ou menos aquela sua “Perfeição de ser”.<sup>137</sup>

Diante disso, torna-se inadiável a discussão acerca do que é o *ethos*. Para tanto, parece a escolha mais sensata recorrer à *Fenomenologia do Ethos* desenvolvida elegantemente por Henrique Cláudio de Lima Vaz<sup>138</sup>. Seria o termo *ethos* uma transliteração dos vocábulos gregos ἦθος (algo como *êthos*) e εθος (traduzido como *éthos*)<sup>139</sup>, termos com matizes peculiares a si, aos quais se acrescenta o vocábulo *hexis*, tendo, assim, o núcleo semântico de onde se originam as indagações da Ética como ciência do *ethos*. A acepção ἦθος significa morada, *ethos* enquanto a casa do homem. Significa o lugar de permanência habitual, o abrigo, e dá origem a compreensão de *ethos* como costume. É o *ethos* que torna o mundo habitável para o homem, faz deste sua morada [*êthos*]. O domínio impositor de necessidade naturais da *physis* é rompido pela criação do *êthos* humano, onde as necessidades são postas pela própria razão humana como costumes. “Por conseguinte, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou [e] incessantemente reconstruído.”<sup>140</sup> Esta morada humana do *ethos* nunca está acabada, pois o próprio homem

<sup>136</sup> LIMA VAZ *apud* BROCHADO, *Consciência...*, *cit.*, p. 37.

<sup>137</sup> BROCHADO, *Consciência...*, *cit.*, p. 37.

<sup>138</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, *cit.*, p. 11 – 35.

<sup>139</sup> O termo *ethos* tem origem na língua grega e, naquela língua, era grafado de duas formas: “εθος / ἦθος. Usualmente se traduz o primeiro *éthos* (εθος), grafado com a vogal breve epsilon (ε) e de pronúncia mais aberta, por costume ou hábito. Já o segundo *êthos*, (ἦθος) de pronúncia mais fechada e grafado com a vogal longa eta (η), por morada, estância, residência, o abrigo permanente, seja dos animais (estábulo) ou dos seres humanos (casa).” HEEMANN, Ademar. Uma Ética para a civilização tecnológica. *Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade*, 2., 2004, Idaiatuba, Anais. Disponível em: < <http://www.anppas.org.br>>. Acesso em: 18/06/2011.

<sup>140</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, *cit.*, p. 13.

deve ser compreendido pela razão como este inacabamento essencial e levado, também, por essa razão, a uma busca constante de seu *bem*, de um dever-ser. Já a acepção *εθος* refere-se a um comportamento que se origina da repetição constante dos mesmos atos, é o que ocorre constantemente, mas não sempre, pois não é vinculado a uma necessidade natural. Esse *ethos* denota um agir constante que se opõe ou resiste aos impulsos do desejo. “Essa constância do *ethos* como disposição permanente [*ethos*] é a manifestação e como que vinco profundo do *ethos* como costume [*ethos*], seu fortalecimento e o relevo dado a suas peculiaridades.”<sup>141</sup> Mas se *εθος* [*ethos*] significa o processo de surgimento do hábito, aquilo que o completa é designado pelo termo *hexis*, que significa um hábito constituído - “princípio próximo de uma ação posta sob o senhorio do agente e que exprime sua *autárkeia*, seu domínio de si mesmo, seu bem.”<sup>142</sup> Entre este momento inicial de formação do hábito – *ethos* como manifestação do *ethos* – e seu momento final como uma disposição permanente para fazer o bem ou o melhor, **“o *ethos* desdobra-se como espaço da realização do homem, ou ainda como lugar privilegiado de inscrição de sua *praxis*”<sup>143</sup>, de seu agir ético.**

Como já explanado, o sistema ético pensado por Lima Vaz é necessariamente movimento dialético, onde cada momento não é só fase de uma tríade maior, como também um todo que desenvolve, em seu interior, um movimento trifásico. O agir ético, que se desdobra como *universal, particular e singular*, pois, é também momento nessa “circularidade causal” do *ethos*. O agir ético é a atualização imanente do processo dialético, evidência primeira e fundadora da reflexão ética. “O *ethos* como costume, ou na sua realidade histórico-social, é princípio e norma dos atos que irão plasmar o *ethos* como hábito (*ethos-hexis*).”<sup>144</sup> O filósofo jesuíta descreve uma circularidade causal entre os momentos do costume, da ação ética e do hábito. É o costume que dá direção às ações tidas como éticas, e a repetição destas é que modela o hábito. O agir ético é um mediador entre estes dois momentos, num ir e vir dialético:

a universalidade abstrata do *ethos* como costume inscreve-se na particularidade da *praxis* [agir ético] como vontade subjetiva, e é universalidade concreta ou singularidade do sujeito ético no *ethos* como hábito ou virtude. A ação ética procede do *ethos* como do

<sup>141</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, cit., p. 14.

<sup>142</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, cit., p. 14.

<sup>143</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, cit., p. 15.

<sup>144</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, cit., p. 15.

seu princípio objetivo e retorna como seu fim realizado na forma do existir virtuoso.<sup>145</sup>

O costume que guia todo o agir ético é também, e ao mesmo tempo, moldado pela expressão comum deste enquanto *singularidade*, como um consenso sobre o que é melhor. Mariá Brochado<sup>146</sup> ressalta que, diferentemente das outras culturas, o consenso ético se dá no Ocidente de forma espontânea, onde os costumes são transmitidos pela tradição. No entanto, a razão ocidental, que intenta conhecer mundo a partir de si mesma, “buscou aprofundar a compreensão dessas formas éticas de vida, para encontrar o seu enraizamento racional.” Ramos<sup>147</sup> retoma esse processo emancipatório da razão ocidental pelo livre questionamento, que levaria à invenção do discurso lógico. Ele teria seu início na antiguidade grega, quando os homens, ao negarem a explicação absoluta da autoridade sagrada do mitológico, lançam-se na descoberta do mundo a partir de seu próprio pensar. “Tal evento, que marca a invenção de um discurso lógico, como alternativa à narração mítica, é a pedra fundamental que sustenta todo aparato intelectual do ocidente”.<sup>148</sup> Esta façanha da razão não se dá sem problemas, pois, no momento em que o grego nega a verdade de sua tradição sagrada questionando os deuses, solapa as bases de sustentação de seu *ethos*, que deixa, então, de ser interiorizado pelos membros da comunidade levando a uma crise da eticidade e, com isso, da própria sociedade.

Um grupo social bem organizado, coeso com seus propósitos, reage satisfatória e espontaneamente aos valores do seu *ethos*; por outro lado, se este entra em crise, desfazem-se os valores, sua objetividade normativa, e a consciência intersubjetiva vai sendo paulatinamente dissolvida e substituída pelo subjetivismo ético<sup>149</sup>.

É em resposta a essa crise ética Sócrates mostrará ao Ocidente o caminho para o verdadeiro conhecimento: o de uma ciência do *ethos* [Ética], onde a razão é sistematicamente elaborada a partir do livre debate, que permite explicitar e depurar as razões do discurso persuasivo e alcançar, assim, uma interiorização refletida do *ethos*.

[§532c] A libertação das algemas e o voltar-se das sombras para as figurinhas [retoma a alegoria da caverna] e para a luz e a ascensão da caverna para o Sol, uma vez lá chegados, a incapacidade que ainda têm de olhar os animais e plantas e para a luz do Sol, mas, por outro lado, o poder contemplar os reflexos divinos na água e sombras, de coisas reais, e não, como anteriormente, somente

<sup>145</sup> LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia II...*, cit., p. 15.

<sup>146</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit., p. 97.

<sup>147</sup> RAMOS, *A invenção...*, cit., p. 50.

<sup>148</sup> RAMOS, *A invenção...*, cit., p. 51.

<sup>149</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit., p. 96.

imagens lançadas por uma luz que é, ela mesmo, apenas uma imagem, comparada ao Sol – são esses os efeitos produzidos por todo este estudo das ciências que analisámos; elevam a parte mais nobre da alma à contemplação da visão do mais excelente dos seres, tal como há pouco a parte mais clarividente do corpo se eleva à contemplação do objeto mais brilhante na região do corpóreo e do visível.<sup>150</sup>

No entanto, resta a querela entre Sócrates e os Sofistas, belamente noticiada por Platão no *Mênon*<sup>151</sup>, sobre a possibilidade ou não de se ensinar a virtude. O que só será superado com a distinção aristotélica entre *virtudes intelectuais* e *virtudes morais*. Enquanto aquelas se desenvolvem pelo ensinamento, estas viriam de um exercício constante das boas ações indicadas pelo costume [*ethos*].

[1103b] Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo. Enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter formado seu nome (ἡθικὴ) por uma pequena modificação da palavra εθος (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza.<sup>152</sup>

Com efeito, a lição do estagirita consagra a profunda transformação do *ethos* histórico-social grego que passa a ter como seu momento essencial um agir ético regido por essa razão reflexivo-teleológica que é a *razão prática*. O destino do *ethos* na história ocidental passará, então, a oscilar dialeticamente entre tradição e razão – que a tudo consome e a tudo constrói. Lima Vaz adverte que “a amplitude dessa oscilação irá assinalar igualmente os momentos de crise e transformação dos padrões éticos dessas sociedades.”<sup>153</sup>

O papel ético da tradição de dar suporte às necessidades – normas e instituições – impostas pelo *ethos* na vida humana, já foi referido aqui<sup>154</sup>. É a estrutura fundamental do *ethos* no campo da história que, revela-o como objetividade criada pela cultura para regular a si mesma. A tradição é conceito essencial para se pensar uma comunidade ética, pois põe a lei antes do fato – e não como procedente do fato, como se dá na natureza -, possibilitando à ação guiar-se eticamente<sup>155</sup>. A possibilidade de ser transmitido é, pois, caractere essencial

<sup>150</sup> PLATÃO, *A República...*, cit., p. 345.

<sup>151</sup> O questionamento inicial de *Mênon* expressa a questão: “Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina e que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira?” PLATÃO. *Mênon*. est. John Burner. trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Loyola, 2001, p.19.

<sup>152</sup> ARISTÓTELES, *Ética...*, cit., p. 67.

<sup>153</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 17.

<sup>154</sup> Ver capítulo *Estado e educação*.

<sup>155</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 18.

do *ethos*, é aquilo mesmo que lhe dá unidade nas diversas particularidades. Não há sentido falar-se em um *ethos* puramente individual, limitado à *finitude* do *ser aí* humano. Ora, a perenidade do *ethos* tem por fim, exatamente, resgatar o indivíduo dessa efemeridade *finita* da contingência empírica, elevando-o a uma universalidade *infinita* da tradição ética, ao efetivar o universal na sua particularidade como singular. Nesse sentido “a tradição é a relação intersubjetiva primeira na esfera ética: é a relação que se estabelece entre a comunidade educadora e o indivíduo que é educado justamente para se elevar ao nível das exigências do universal ético ou do *ethos* da comunidade.”<sup>156</sup> Ressalta-se, no entanto, que essa tradição não mera duração do *ethos* no tempo, antes disso e a negação do tempo ao abarcar em seu ser os conflitos e crises próprias da evolução ética.

---

<sup>156</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 19.

## 2 Intersubjetividade e reconhecimento

Comecemos este tópico apontando a distinção feita por Salgado entre *conhecimento* e *reconhecimento* da norma, “que reside no fato de se detectar a estrutura prática de uma proposição, sem no entanto considera-la máxima individual de comportamento, o que se realizaria pelo ato da consciência moral.”<sup>157</sup> Para o jusfilósofo, o ato de conhecer, típico de um razão teórica, que compreende a norma enquanto estrutura prática, como proposição teórica aplicável a esta racionalidade livre, não garante o *reconhecimento* desta como guia de sua própria conduta. Esse conhecimento intelectualivo do *universal* não é o suficiente para que este se efetive como *universal concreto*. Para tanto, é necessário que este se *interiorize* na *particularidade*. Ao falar desse sujeito que impede o movimento dialético do universal, não se refere ao mero conhecimento de uma proposição ética alheia, estranha ao *ethos* no qual o sujeito se insere. O que Salgado quer explicitar com essa diferenciação é a possibilidade de um sujeito sabedor da lei, entendedor de sua estrutura e aplicabilidade prática, mas que, todavia, não a *reconhece* como mandamento para si. Ou seja, reconhece sua verdade, mas não a erige como dever.

O reconhecimento é pressuposto indispensável para que se chegue ao consenso sobre o que é o melhor ou mais valioso em uma sociedade. A construção de uma essência ética comum só se dá quando o indivíduo conhece o outro por aquilo que ele é: um outro *Eu*. Enquanto estiver iludido pela certeza de seu *ser* imediato, o indivíduo, posto diante do diferente, o percebe apenas como uma negação de si, ou seja, como um *não-eu*. Existiria apenas em relação à própria subjetividade deste *Eu* que o observa, e não enquanto uma consciência em si. Seria somente objeto do conhecimento deste particular absolutizado, e não outro sujeito com o qual ele se relaciona.

Para se compreender as consequências dessa absolutização de uma existência individual deve-se retomar os ensinamentos aristotélicos e kantianos<sup>158</sup> sobre a razão humana, especificamente a *razão prática*. A razão humana, como bem lembra Mariá Brochado, é conduzida segundo dois fins básicos: *conhecer* e *agir*. Enquanto a *razão teórica* ocupa-se do conhecimento e de toda investigação teórica, a *razão prática* guia todo o agir humano, e possibilita a este ser um agir sensato, acompanhado da razão. Mais ainda, esta razão seria responsável por inserir o indivíduo em uma eticidade histórica, um *ethos* ao qual

<sup>157</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 34.

<sup>158</sup> Enquanto Aristóteles distingue em sua *Metafísica* a *razão prática*, que guia as boas condutas, de uma *razão teórica*, especulativa, que busca saber as causas e a razão de ser das coisas, e da *razão poética*, responsável pelo agir produtivo; Kant diferencia a *razão prática*, fonte autônoma de princípios que regula a conduta individual, de uma *razão teórica*, que usa seus próprios conceitos apriorísticos para regular o entendimento (onde se origina as categorias que possibilitam conhecer). AUDI, *Dicionário...*, cit., p. 825 – 826.

obrigatoriamente deve estar vinculado. Lembra a jusfilósofa que a primeira premissa da *razão prática* é “justamente a impossibilidade de uma vida ética construída e atualizada por um indivíduo solitário”<sup>159</sup>.

Esta *razão* é, então, a de um homem que existe necessariamente na relação com os outros, e, decorrente disto, fundamenta e é fundamentada por uma tradição ética objetivada, ou seja, posta além de subjetividades individuais, *transcendente* e acessível a todos. A experiência ética do homem é resultado de três momentos distintos dialeticamente relacionados e, também assim, se movimenta a razão: no *subjetivo*, no *intersubjetivo* e no *objetivo*<sup>160</sup>. Enquanto subjetividade ela ilumina os propósitos individuais, aquilo que o homem deseja para si mesmo como unidade autônoma. O momento intersubjetivo é o da relação do indivíduo com um outro, que a ele se opõe. É a negação do seu *eu* pelo *outro* que leva o indivíduo a questionar a certeza imediata de *si* (caso contrário ter-se-ia uma insuperável oposição de particularidades absolutizadas). Assim o *eu* percebe que não é absoluto, que não se basta, e que só *é*, verdadeiramente, diante de um outro *eu*. Procura então construir uma consciência de *si* mediatizada por esse encontro com os outros, por ideais e valores recíprocos. Eis a dimensão objetiva da *razão prática*, um *ethos* que se impõe ao indivíduo e a seus semelhantes como regras e valores universais que não estão sujeitas ao arbítrio pessoal.

Um verdadeira vida ética, guiada pela *razão prática*, é necessariamente o resultado de uma interação dialética entre estes momentos. O homem só se realiza a partir de sua subjetividade, mas essa não se desenvolve isolada, e, sim, diante e em conjunto com o outro – outra subjetividade. A relação entre tais subjetividades diferentes só é possível diante de algum *bem* objetivado que lhes seja comum, expresso pela tradição como costume. Em tal movimento dialético este *bem* comum é, ao mesmo tempo, exterioridade, pois posto além dos indivíduos, e interioridade, uma vez que é aquilo mesmo que guia o seu agir. A aceitação deste *bem* como um valor comunal, que media a influência mútua dos interesses particulares, se dá a partir do momento em que o *sujeito* percebe no outro não um *objeto* a ser *conhecido*, mas outro *sujeito* a ser *reconhecido*. O que se dá é um *conhecimento moral* do outro. Para além da necessária cognição intelectual do objeto ou pessoa, há a atribuição de um *valor positivo* a esta.<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit. p. 75.

<sup>160</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit. p. 76.

<sup>161</sup> Segundo Mariá Brochado, é nesses termos que se pode definir, de forma sintética, a ideia de reconhecimento na tradição filosófica. BROCHADO, *Direito...*, cit., p. 77-78.

Através deste processo de oposição de consciências livres, as consciências que existiam *em si* - na imediatez de uma liberdade abstrata - podem, diante da liberdade que enxergam alienada de si na outra consciência, alcançar o saber de sua liberdade tornando-se, então, *para si* - livres em uma particularidade mediatizada.

*Para si* na terminologia hegeliana significa o retorno da consciência sobre si mesma, perpassado pelo conhecimento do mundo e da outra consciência, o que possibilita ao homem compreender-se como individualidade livre, diversa de tudo que conheceu na natureza. Essa conscientização que possibilita sua autodescoberta como ser livre, só se torna possível na vivência histórica, no convívio com seus semelhantes, o que não é uma experiência cômoda ou pacífica.<sup>162</sup>

É trabalho árduo para o homem compreender sua liberdade a partir da liberdade do outro. Sua natureza é absolutizar-se e, diante do outro, coisifica-lo, já que é assim que a consciência apreende e lida com tudo aquilo que é posto diante de si. É nesse sentido que Joaquim Carlos Salgado afirma que “não existe nada de natureza no mundo da cultura”<sup>163</sup>, pois o espírito humano consome tudo que é posto, como dado passivamente diante de si, transportando-o do mundo sensível para o inteligível através de uma universalização abstrata. No entanto, diante de um outro [consciência] que é também um universal em si, e, portanto, inconsumível por esta cognição unilateral, a consciência é levada a um processo de conhecimento recíproco – reconhecimento.

Na filosofia hegeliana a superação desta existência particular que se pretende absoluta não trata, simplesmente, de uma necessidade de ver o outro como pessoa titular de uma esfera de direitos, mas do próprio processo pelo qual o homem alcança seu verdadeiro *ser* – torna-se *livre*. O homem, que traz em si a liberdade abstrata, só alcança a sua concretude pela mediação dessa “luta pelo reconhecimento, que é a afirmação da liberdade da individualidade do homem na relação com o outro”<sup>164</sup>, magistralmente expressa por Hegel na “*dialética do senhor e do escravo*”. Ensina Mariá Brochado ser este “um processo de descoberta do homem em si mesmo como liberdade, necessariamente no convívio com o outro”<sup>165</sup>. Ao suprasumir essa existência como individualidade abstrata e reconhecer a essência, não em si, mas no universal, identifica-se com a totalidade de indivíduos e se reconhece no outro como igual, pois também livre. A liberdade individual

<sup>162</sup> BROCHADO. *Direito...*, cit. p. 78.

<sup>163</sup> Notas dos *Seminários hegelianos* ministrados pelo Prof. Dr. Joaquim Carlos Salgado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG em 13/04/2009.

<sup>164</sup> SALGADO, *Ideia de justiça em Hegel*, cit., p. 249.

<sup>165</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit. p. 78.



realiza-se, pois, não com arbítrio de um querer atomizado, mas enquanto unidade da liberdade subjetiva e da liberdade objetiva (na forma de instituições e normas). Com interpreta Thadeu Weber:

A vontade natural e imediata, que normalmente é considerada a vontade livre autônoma, está superada no ético. Querer ser livre não significa querer ser imediatamente livre, mas mediadamente, isto é, nas instituições sociais, enquanto “membro de” (família, corporação, classe). O exercício da autonomia implica em intersubjetividade.<sup>166</sup>

Esse *membro de* é semelhante ao já referido *ser parte* rousseauiano<sup>167</sup>. O genebrino também diferencia uma liberdade discricionária do homem natural, de uma liberdade moral que se alcança pela desnaturação do homem em cidadão pela exercício pedagógico da política. O homem natural teria uma soberania pessoal ilimitada, com total arbítrio para atuar ou não, sem ter que dar conta a quem quer que seja de suas ações<sup>168</sup>.

---

<sup>166</sup> WEBER, Thadeu. Pessoa e Autonomia na Filosofia do Direito de Hegel. *Veritas*, v. 55, n. 3, set./dez., p. 59-82, 2009, p. 70.

<sup>167</sup> Ver capítulo *Cidadania*.

<sup>168</sup> ROUSSEAU, *Discurso...cit.*, p. 55.

### 3 Consenso e cidadania

O homem se associa a outros e surge um problema: quando liberdades atomizadas se opõem, ou se tem o arbítrio do mais forte, ou limitam-se mutuamente as liberdades individuais para possibilitar uma ação comum. A liberdade deixa de ser então esta liberdade discricionária para ser o exercício de cada pessoa enquanto ser humano *parte* de uma união comum, como cidadão. Essa liberdade moral é uma que respeita e acata o campo de valores e decisões das outras individualidades vistas como iguais, e, ao fazê-lo, assume e garante seu próprio caráter como individualidade também digna de respeito. Dent pontua em seu *Dicionário Rousseau*:

Somente se reconhecemos que a nossa aceitação da lei moral de reconhecimento da dignidade de outros é a condição pela qual realizamos qualquer liberdade segura ou proveitosa para nós próprios é que, na opinião de Rousseau, lograremos transcender uma estrutura social impregnada de competição pelo domínio dos outros.<sup>169</sup>

No ideal de uma política como exercício pedagógico de Rousseau “aquele que se negar a obedecer à vontade geral a isso será estrangido por todo o corpo [social] – o que significa apenas que será forçado a ser livre”<sup>170</sup>. Considerando que essa vontade geral e exatamente o que garante a citada liberdade moral, não há aqui qualquer totalitarismo, pelo contrário: há garantia de impedir que a sociedade chegue ao estado de opressão do homem pelo homem que o filósofo percebe em seu tempo. Esta é importante lição para a contemporaneidade. Não deve ser considerado exagero a ideia de que aqueles que entendem que a necessidade de reconhecer a esfera de direitos alheia é um empecilho a sua liberdade, consideram a convivência com outros indivíduos ou um estorvo ou um mero instrumento para satisfação de interesses pessoais. Pode-se atrelar a este tipo de percepção individualista da realidade social o crescente fenômeno de exclusão política e econômica não só de homens isolados, mas de setores sociais inteiros. Ora, a realidade é que não há conflitos ou uma dominação sobre estes setores, mas uma verdadeira marginalização deles. Não são apenas explorados segundo uma ótica marxista, mas colocados fora da ordem política como excedentes. Fora da *convivência* não são reconhecidos como iguais, e tampouco podem reconhecer-se como consciência livre.<sup>171</sup> Nesta ordem regida por uma racionalidade *instrumentalizante*, o agir perde sua eticidade, pois é guiado sempre por um fim

<sup>169</sup> DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, p. 159.

<sup>170</sup> ROUSSEAU, *O contrato...*, cit., p. 25.

<sup>171</sup> Enquanto a discussão sobre a marginalização como negação do reconhecimento demandaria o esforço de uma *tese*, seria irresponsável, ao abordar o tema aqui proposto, sequer mencionar o problema.

exterior, e não pela busca da auto-realização, que proporciona ao indivíduo o domínio de si mesmo [*autarquéia*]. O que implica, necessariamente, em um *niilismo* ético.

O embate entre indivíduo e *ethos* desdobra-se e resolve-se exatamente na particularidade das relações entre subjetividades que se dão no âmbito da sociedade, onde cada qual particulariza a universalidade do *ethos*. Mas é justamente no momento de retorno deste movimento do particular ao universal, onde o indivíduo é transformado em universal concreto, que o problema é repostado, agora não mais na questão de uma tal imposição de costumes ao indivíduo, mas nas formas da relação entre uma liberdade individual como livre-arbítrio e a universalidade normativa do *ethos*. Como conjugar essa *liberdade atomizada* de um indivíduo que não se reconhece no *ethos*, com essa circularidade causal dialética? De forma simples: como dar universalidade a essa ação que não reconhece o outro ou o todo ético?

Esse problema, no entanto, apresenta-se na sociedade moderna envolto em densas nuvens ideológicas que encobrem o sol daquela que deveria ser uma das evidências fundamentais na reflexão sobre o *ethos*: a evidência da função educadora do *ethos* e, por conseguinte, da direção imanente ao seu movimento dialético e segundo a qual o indivíduo deve passar da liberdade empírica ou da liberdade arbitrio à liberdade ética ou liberdade racional. A primeira designa o indivíduo no ser da sua individualidade empírica. A segunda designa o indivíduo no dever-ser da sua singularidade ética.<sup>172</sup>

Neste indivíduo que se reconhece livre, pois convive com outras individualidades em sociedade, realiza-se a unidade do universal e do particular. É nesta realidade onde o homem sabe-se único, mas igual ao outro em valor e liberdade, que se pode conceber cada um como titular dos mesmos direitos e dos deveres correspondentes. Aqui a subjetividade moral transforma-se em eticidade intersubjetivamente reconhecida.

Nesse encontro dos sujeitos morais forma-se o *consenso* sobre o que deve ser considerado "o melhor" (daí *axio*, ou o *digno de ser considerado*, e a conseqüente *transcendência* do valor), transposto para o plano da *objetividade*, resultante dessa experiência de *reconhecimento*. Nesse plano objetivo esta situada a *lei jurídica*, como ponto de chegada da *lei moral* posta em diálogo, que desceu da plano universal à particularidade (efetivamente experimentada) da *praxis* acompanhada do outro, e que encontra seu termo não apenas como *universal concreto* ou *singularidade* da ação individual, mas como uma nova forma de universalização sob a forma de Direito, não de um (com a moral), mas de todos (dialogando moralmente).<sup>173</sup>

<sup>172</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 26.

<sup>173</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit., p. 81.

A essência ética da *lei* é dada por uma vida intersubjetiva consensual, nos moldes da filosofia da consciência pensada por Lima Vaz e desenvolvida por Mariá Brochado. Nesse sistema, a consciência, como potência de liberdade que se atualiza como autonomia, ou liberdade plena, é a raiz de toda ética. Essa potência deixada em si é liberdade indeterminada, uma ficção de livre-arbítrio das consciências *em si* que se pretendem absolutas. Para alcançar a liberdade real deve atualizar-se na convivência com o outro que media o alcance do *para si*. “Nessa perspectiva, a *consciência* de cada um não pode ser concebida e determinada *passivamente* por fatores extrínsecos à moralidade, [...], mas por seu caráter essencialmente *intersubjetivo*, que se manifesta na ‘motivação social’ do agir ético.”<sup>174</sup>

Essa motivação não é mero estímulo exterior que visa condicionar a ação, mas o próprio *ethos* da comunidade, consenso do que é o melhor para todos, dado historicamente pela intersubjetividade e posto, então, na *objetividade* como costume. Entra aqui a educação em sua função de dar unidade e continuidade ao grupo social, pela comunicação dos valores que expressam o bem comum. Como anteriormente afirmado, essa transmissão do *ethos* não se confunde com um adestramento que ignora a subjetividade. Antes disso, é um processo que auxilia na formação da própria identidade intelectual e moral do indivíduo, que tem um papel ativo na acumulação e transformação do conhecimento. O educando posto diante desse conhecimento, que lhe é externo, tem uma atitude dialética: nega conservando, para, então, suprassumir o que lhe é ensinado, possibilitando, assim, a continuidade da marcha histórica da construção do saber ético [*ethos*]. Esse processo de transmissão de uma ordem moral *transcendente*, de um universal objetivado que deve realizar-se no particular, não só dá concretude à liberdade do indivíduo como, também, lhe coloca em posição de construir e reconstruir a história, “sempre no sentido da sua auto-evolução”.<sup>175</sup> O agir ético é o lugar da passagem contínua do livre-arbítrio – que age ou não diante da necessidade posta pelo *ethos* – à liberdade efetiva, uma obrigar-se livremente diante da universalidade na norma. A liberdade que em um primeiro momento existe fora do *ethos*, posto diante dela como costume, em um segundo momento está no interior desse *ethos* que ela mesma interiorizou na forma de hábito.

Do ponto de vista da fixação histórica dos costumes, esta passagem se faz através do processo educativo que mostra assim, na relação do *ethos* com a sociedade, uma estrutura homóloga a da relação do *ethos* com o indivíduo. A passagem do livre –arbitrio à liberdade ética no indivíduo corresponde a passagem que conduz,

---

<sup>174</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit., p. 95.

<sup>175</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit., p. 96.

através da prática social da educação, os indivíduos do ser empírico da sua existência natural ao ser ético da existência cultural[...].<sup>176</sup>

Em uma realidade onde o indivíduo não acessa essa eticidade comum ele não alcança sua liberdade plena, pois não participa do processo de construção do consenso do melhor, tornando-se objeto, e não sujeito da história. Esse consenso ético é alcançado livremente pelos homens nessa relação de reconhecimento recíproco, e não imposto como arbitrariedade, pois está de acordo com a própria natureza do homem, com seu *em si*. Esse momento de uma comunhão de valores não é, ainda, o de uma atitude política como no posicionamento de um cidadão na Assembleia pensada por Rousseau. Assemelha-se mais a aceitação da *vontade geral*, constante e pura, pelo homem educado para existir como cidadão na comunidade.

Talvez seja mais fácil compreender essa fenomenologia do *ethos* por um caminho negativo, ou seja, por aquilo que ele não é. A normatividade universal do *ethos* não aparece anteriormente ao indivíduo em um sentido cronológico - o indivíduo não é, pois, predeterminado por ele. Tampouco sua origem dá-se em uma exterioridade social - o indivíduo não é condicionado por um *ethos* exterior socialmente instituído. Por fim, a relação entre o *ethos* e o indivíduo não é a de uma *causalidade analítica* - o indivíduo não é efeito da causa [*ethos*].<sup>177</sup>

A relação entre indivíduo e *ethos* não pode ser concebida fora dessa sua essencialidade dialética. A liberdade do indivíduo não é exterior ao *ethos*, assim como o *ethos* não existe fora do indivíduo livre. Ora, é justamente no momento que o *agir ético* aparece como livre-arbítrio onde o *ethos*, tornado possibilidade, “traça o caminho da liberdade entre o não-ser da recusa e o ser do consentimento ao bem.”<sup>178</sup> Não há nada que determine o *ethos*, assim, neste seu movimento dialético entre universalidade do costume e singularidade da ação eticamente valorosa. Está inscrita, pois, a possibilidade da ação eticamente má, e a potencialidade daquilo que Lima Vaz denomina *conflito ético*.

Este conflito origina-se na própria liberdade característica do *ethos*. É onde se expressa a mutabilidade peculiar à cultura humana. É resultante da historicidade do *ethos*, posto diante das constantes mudanças sucedidas no caminhar histórico da sociedade. Não é o indivíduo empírico em uma liberdade irrefletida que põe o conflito ético, mas o próprio indivíduo ético em um processo de interpretar e reinterpretar, de um valorar e revalorar a

<sup>176</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 27.

<sup>177</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 28.

<sup>178</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 29.

realidade. Como momento imanente ao movimento histórico do *ethos* em seu dinamismo próprio, esse conflito só pode ser um conflito de valores, e nunca uma revolta individual contra a lei – que é ou negação *niilista* do *ethos* ou desacato. É dentro da unidade do *ethos*, através das interações entre costumes, instituições, normas e práticas com causas histórico-culturais, que são constituídos novos ideais éticos, que visam suplantar os existentes. O conflito não é mera oposição negativa, traz em sim imprescindivelmente uma face positiva que é força criadora que redefine os traços do *ethos*.

Esse consenso reflexivo, por mais que advenha de um encontro espontâneo dos indivíduos no qual pela persuasão chega-se a uma ideia comum acerca do melhor, não é resultado de uma regra de adesão aos moldes comunitaristas. Ao interpretar o pensamento vaziano, Mariá Brochado deixa clara a essência universalista desse encontro espontâneo. Remete-se a uma *razão prática* onde o indivíduo *particular* acessa um *universal abstrato* – princípio moral constante e impessoal – dando-o concretude em seu agir *singular* – unidade do universal e do particular, ou seja, universal interiorizado. **O resultado desse movimento dialético, que se dá na convivência com o outro, é a necessidade, e possibilidade, de se *objetivar* esse *transcendente* em normas e instituições que dão a estabilidade necessária ao funcionamento da sociedade.** É uma universalização externada e posta para todos, pois aceita por todos que compõe a comunidade.

Essa nova forma de consenso (por persuasão) tem necessidade de se fundamentar em *normas* e *instituições*. Ao invocar a Constituição, por exemplo, como lugar de garantia dos direitos, os cidadãos se situam na esfera do consenso reflexivo, pois não o fazem espontaneamente, como referência a algo natural na sua vida social, mas porque houve um consenso em torno dela, para sua elaboração. A comunidade política é uma sociedade ética reflexivamente, é por isso torna-se possível a convivência entre seus partícipes.<sup>179</sup>

---

<sup>179</sup> BROCHADO, *Direito..., cit.*, p. 97.

## 4 Cidadania como consciência jurídica segundo uma compreensão ética do Direito

### 4.1 Concepção ética do Direito ou *Direito-ético*

O Direito manifesta-se no movimento do pólo subjetivo da justiça e do objetivo da lei. O Direito é aquilo que é devido a outro segundo um preceito de equidade determinado pela lei. É, por tanto, relação dialética entre sujeito de direito e sujeito de dever mediada pela *coisa justa*, pela obrigação jurídica. Nessa processualidade dialética a particularidade empírica das coisas é negada e, pela mediação da lei, suprasumida em um universal como o que é justo. É a suprasunção da norma objetiva imanente ao sujeito [reta razão] pela norma objetiva transcendente [posta como lei] que confere ao objeto real, agora como singularidade, o predicado do Direito. O Direito é, então, manifestação da justiça tanto em sua acepção objetiva [justeza da lei] quanto em sua acepção subjetiva [virtude].

Subscrever a ideia aqui desenvolvida ao sistema ético vaziano, que compreende o ético como esse movimento dialético percebido no *singular* - identidade do universal e do particular -, não se dá por puro apego à tradição filosófica (ou jusfilosófica) mineira. Mas sim, pela impossibilidade de se pensar uma consciência jurídica fora desta percepção do Direito como realidade ética objetivada e, conquanto objetiva como ditame para consciência. Objetivada por que é exterioridade construída na circularidade causal do *ethos*. É ao mesmo tempo o exterior que se interioriza e o interior exteriorizado. A consciência jurídica é, nestes termos, “ao mesmo tempo ponto de chegada e de partida do fenômeno ético conhecido como Direito.” O Direito, aqui, é pensado segundo sua forma mais elevada: a de “um projeto ético de realização universal-objetiva da moralidade.”<sup>180</sup>

O Direito, como direito objetivo, interiorizado pelo indivíduo torna-se *direito subjetivo* – faculdade do homem livre de reclamar aquilo que lhe é devido. Nesta acepção, o direito é pretensão subjetiva em relação a determinada coisa, como algo que lhe é devido, e que os outros indivíduos são obrigados em consciência a respeitar. É, em última instância, uma relação de reconhecimento entre consciências livres. É a virtude da justiça expressa como uma vontade constante de agir segundo os ditames éticos em face de outro. Categoria ética indispensável para se pensar a vida ética em sua estrutura intersubjetiva de convivência. Assim, se a virtude é categoria que expressa a efetivação da universalidade ética na singularidade do agir subjetivo, a justiça é a mesma efetivação na dimensão intersubjetiva da comunidade. Ela é exercida na reciprocidade das relações de indivíduos que se reconhecem como iguais no espaço ético da comunidade. Segundo Lima Vaz a

---

<sup>180</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 156.

virtude da justiça pode ser definida como uma “vontade permanente de *reconhecer* o *outro* na esfera do *direito* que a ele compete e de *consentir* em respeitar esse direito”.<sup>181</sup>

O agir ético não pode ser pensado apartado do Direito em uma sociedade onde este é parte integrante do *ethos*. Constitui então parâmetro essencial para a auto-avaliação do indivíduo, e guia para suas ações. Como ensina Lima Vaz: “há uma perspectiva diversa entre a ética como obrigação interior e o direito como obrigação exterior (a sociedade obriga o indivíduo). Mas o fato de não serem a mesma coisa, não significa que não tenham uma unidade mais profunda que o aspecto da obrigação.”<sup>182</sup> Unidade posta no fundamento essencialmente ético do Direito, que torna-se, por sua vez, o universal que deve alcançar singularidade. O vínculo essencial entre Direito e Ética é expresso pela relação dialética entre *ethos* [como norma guiadora do agir ético], lei e Direito. O *ethos* determina no horizonte objetivo da comunidade e do indivíduo a ideia do que é o melhor – o *bem* e o *fim*. A partir daí, guia a razão prática na apreciação do bem como um valor objetivo. A lei, então, guiada pela razão prática e reconhecendo sua contribuição para o *bem comum*, dá a este bem universalidade, conferindo-lhe uma objetividade que transcende a ação individual. Esta lei pode ser compreendida, então, como uma reta razão da comunidade, que estabelece um Direito garantidor do bem comum. “Direito é o que está correto, que tem em si sua retidão. Se se observa o que é direito, a ação será justa, principalmente quando se entende o direito como reciprocidade entre direitos e deveres, impondo ao direito subjetivo uma essencial dimensão ética [...]”<sup>183</sup>.

É exatamente da necessidade de se regular as relações em comunidade segundo o critério do bem comum que surge um Direito como justiça legal. Essa expressão objetiva da justiça “consiste na *regulação permanente* do *agir dos indivíduos* tendo em vista o *bem da comunidade*.”<sup>184</sup> As leis devem, obrigatoriamente, fundamentar esta extensão intersubjetiva da vida ética no plano de uma sociedade política. A lei, como lei justa que regula uma sociedade política, apresenta aos cidadãos os critérios para que suas ações sejam também justas. “O *Direito* consiste precisamente na *objetivação social* desse critério da justiça estabelecido pela lei.”<sup>185</sup>

---

<sup>181</sup> LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia V: introdução à Ética Filosófica 2*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 180.

<sup>182</sup> LIMA VAZ *apud* BROCHADO, *Consciência...*, *cit.*, p. 157.

<sup>183</sup> BROCHADO, *Consciência...*, *cit.*, p. 162.

<sup>184</sup> MAC DOWELL, *Ética e Direito...*, *cit.*, p. 267.

<sup>185</sup> MAC DOWELL, *Ética e Direito...*, *cit.*, p. 268.



Ora, é impossível falar na ideia de um Direito que possa efetivar-se além da coerção se não se distinguir *lei como forma* de *lei como valor*. Pois se em sua formalidade a conduta prescrita relaciona-se com uma sanção consequente, como expressão de valor, ela relaciona-se com a busca da justiça.

Na lição vaziana o sujeito da lei não é um sujeito empírico individualizado que cumpre ou não seu comando, antes disso, é um sujeito universal, ético. Da mesma forma que o *conflito ético* só pode ser pensado a partir desse sujeito ético em uma oposição de valores, caso contrário o que se teria é um *niilismo ético*. A lei que não tem como sujeito este sujeito moral é a de um Direito apartado da ética, que poderia ser compreendido, então, apenas como *potestas* do que põe a lei.

Chega-se a inegável conclusão que, apesar de propriedade inerente à objetividade do Direito, a coerção não faz parte de sua essência<sup>186</sup>. O que não significa defender uma posição utópica, com vistas ao ponto de negar sua presença necessária. Mata Machado afirma que a coerção é um acidente que adere a substância do direito. Assim, a coerção é uma condição diante da imperfeição do ser humano de não cumprir os valores ideais estabelecidos. A coerção é somente um instrumento do Direito, não é como ele é, mas como ele está.<sup>187</sup>

Esta noção de lei como comando que obriga por si mesmo, por sua coercibilidade imanente, e não a partir de uma relação com o indivíduo em seu agir ético, torna impossível o desenvolvimento de um conceito de consciência jurídica. O Direito visto como posição objetiva do dever moral que, por conseguinte é interiorizado também como um dever moral, não é compatível com a noção de uma ética sistêmica própria de uma convivência intersubjetiva. A compreensão da reciprocidade do sistema não depende, nem pode depender, da identidade entre os preceitos morais individuais e as proposições negativas. Mas sim da subscrição a uma unidade ética comum que possibilita, exatamente, a convivência de *Eus* diferentes, pois reconhecidos como igualmente livres. A compreensão do Direito proposta por Lima Vaz dá a este o atributo de uma razão comum de um livre consenso reflexivo, relativa à reta razão do indivíduo.

Aqui se localiza o centro da discussão sobre a existência ou não de uma consciência jurídica. Que não pode ser compreendida como

---

<sup>186</sup> A filiação à posição adotada por Lima Vaz não significa ignorância ou indiferença a discussão acerca da essencialidade ou não da coerção no Direito – surgida a partir da distinção Kantiana entre Moral autônoma e Direito heterônomo. Sobre esta temática é indispensável a obra de Edgar Godoi da Mata Machado *Direito e coerção*. MATA MACHADO, Edgar Godoi da. *Direito e coerção*. São Paulo: Unimarco, 1999.

<sup>187</sup> MATA MACHADO, *Direito...*, cit., p. 241-244.

conhecimento empírico de preceitos normativos e de sua responsabilização por meios coercitivos, o que se inviabiliza uma responsabilização pela própria consciência, ou autojulgamento das ações ilícitas.<sup>188</sup>

O que se propõe é o reconhecimento de uma ordem jurídica ética que tem origem e fim no próprio indivíduo, que opera de forma coercitiva, como disse Mata Machado, apenas por uma contingência da realidade, algo impossível se o Direito for tratado apenas como uma ordem exterior indiferente ao destinatário, ou como um consenso argumentativo, que limitaria o Direito a mera formalidade instrumental, eivada de qualquer substância ética. Tratado dessa forma, o Direito assemelha-se mais a um acordo entre dois negociantes com interesses pessoais distintos, mas confluentes a um vértice comum negociado, do que a uma instância ética. Se é verdade que o legislador não pode exigir que a ideia de dever seja o motivo da ação, bastando-lhe que a ordem que impõem determinada conduta reste cumprida, é também verdade que a lei, como forma da ação justa, tem um caráter essencialmente ético.

O Direito é fenômeno eminentemente ético, de uma lei moral universalmente válida que se efetiva na singularidade de sua aplicação como coisa justa: dar a cada um o que lhe é devido.

Sendo, com efeito, a ação justa um *ato da virtude da justiça*, a definição, aplicação e cumprimento da lei e o exercício do Direito devem estar compreendidos no âmbito da justiça, não só como regra, mas, sobretudo, como virtude naquele que administra o Direito e naquele que tem o dever de respeitá-lo.<sup>189</sup>

Ora, o Direito deve ser compreendido, então, como o “reino da liberdade realizada”<sup>190</sup>. Tem sua gênese em uma sociedade política que tenta desvincular a necessidade natural de vinculação desse *zoon politikom* do exercício do poder como força, ao fundamentá-lo e exercê-lo diante da legitimação do Direito. O Direito surge como norma comunitária da mesma forma que o *ethos* surge como norma do agir ético. São ambos dados pela razão: este pela “razão imanente à liberdade” e aquele pela “razão do livre consenso”. Uma alcança a justiça como virtude na ação individual e a outra a justiça como lei que visa garantir o bem comum da comunidade. Lima Vaz vai buscar em Hegel os fundamentos desta eticidade jurídica:

<sup>188</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 159.

<sup>189</sup> MAC DOWELL, *Ética e Direito...*, cit., p. 267.

<sup>190</sup> LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia III: Filosofia e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 121.

Ao expor a circularidade dialética do *ethos*, Hegel indica a diferença entre costume (*ethos*) e a lei (*nómos*) como dupla disposição do universal ético que é o conteúdo próprio da liberdade: ou na forma da vontade subjetiva (o conteúdo da ação ética é, então, *virtude*), ou na forma da vontade objetiva como poder legiferante objetivamente válido (o conteúdo da ação ética é, então, *lei*). A passagem do costume à lei assinala a emergência definitiva da forma de universalidade e, portanto, da necessidade imanente, que será a forma por excelência do *ethos*, capaz de abrigar a *praxis* [agir ético] humana como ação efetivamente livre. O *ethos* como *lei* é, verdadeiramente, a casa ou a morada da liberdade. Essa a experiência decisiva que está na origem da criação ocidental da sociedade política como espaço ético da soberania da lei. No início das *Leis* Platão nos fala em educação *em éthesi... nomikois*, o que se pode traduzir invocando Montesquieu, “no espírito de excelentes leis”. A idéia do ordenamento ou constituição (*politeia*) do Estado segundo leis que nascem do *ethos* da comunidade fecha, assim, o círculo semântico do *ethos*, ao conferir à *praxis* sua mais alta qualificação, vem a ser, a da virtude política ou disposição permanente da liberdade sob a soberania da lei justa.<sup>191</sup>

Para Hegel, o direito é momento de objetividade do *ethos*, que se desenvolve no momento de passagem da lei (*ideia* do Direito) à singularidade da *ação justa* (ação segundo o direito), que é particularizada pelo ato ou fato empírico, agora submetido à *regra de direito*.<sup>192</sup> É segundo esta compreensão do Direito e das leis que se pode atribuir à Constituição o fim de garantir as condições de um Estado justo, que garanta o bem comum. Estabelecendo segundo essa racionalidade ética uma ordem jurídica que vincule o cidadão a uma liberdade ética, ou seja, saber-se livre enquanto dá singularidade a uma norma justa universal. Este Estado seria legitimado por prescrever e garantir uma ordem constitucional finalística para o bem comum. “Uma vez que a liberdade se realiza propriamente no bem, na comunidade política assim constituída não haverá conflito entre liberdade e lei, indivíduo e poder.”<sup>193</sup> Nos dizeres de Salgado:

O direito é, nesse sentido, o *maximum* ético de uma cultura, tanto no plano da extensão (universal nesse caso significa de todos e reconhecido por todos), como também no plano axiológico – enquanto valores mais altos ou de cumeada, como tais formalizados. [...] Em suma, o que se compreende como *maximum* ético é que quando certos valores, constituindo o núcleo da constelação axiológica de um acultura, alcançam a universalidade material reconhecida na consciência ético-jurídica de um povo e a universalidade formal pela sua posição e normalização através da

<sup>191</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 16.

<sup>192</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 161.

<sup>193</sup> MAC DOWELL, *Ética e Direito...*, cit., p. 268 – 269.

vontade política desse povo, é que adquirem a natureza de direitos.<sup>194</sup>

#### 4.2 Construção da cidadania como consciência jurídica

Se o *agir ético* é determinado pela *consciência moral* do indivíduo, o *agir jurídico* é determinado pela sua *consciência jurídica*, que possibilita o reconhecimento das leis que existem (e que tem sua aplicação garantida coercitivamente), as quais por sua vez, devem se destinar a regular a sociedade, possibilitando a convivência e pretendendo teleologicamente o bem comum. Assim enquanto a consciência moral se dá no homem como subjetividade, a consciência jurídica se lhe é dada em uma relação de convivência intersubjetiva. Enquanto aquela é estritamente individual, esta tem uma dimensão eminentemente social. É uma extensão da consciência moral dos indivíduos que, inseridos na sociedade, devem guiar-se por suas leis e normas entendidas como um transcendente.

A moralidade é interior, é a intenção subjetiva; a eticidade é o *ethos*, que é objetivo, e é nele que se dá a consciência jurídica, sendo o seu objeto a lei. Se o indivíduo entende a lei como materialidade [positividade] dos códigos, ele não precisa de uma consciência jurídica para cumpri-la, bastando saber ler a lei. A consciência jurídica tem por objetivo, pois, *o juízo que a sociedade faz sobre a aplicação de suas leis, se estas estão de acordo com o valor do justo.*<sup>195</sup>

A própria expressão “jurídico” deriva do latim *ius* que, que é, segundo Salgado<sup>196</sup>, o justo em si, o igual. Está expressa aqui, então, uma concepção de Direito e de lei ligada umbilicalmente a um bem que é acessado racionalmente como valor guia do agir humano. Salgado<sup>197</sup> percebe uma concepção do Direito como o justo já na racionalidade jurídica romana, que objetiva como *lex* o valor jurídico universalmente válido do *ius*. Nesse sentido, é inegável que a lei posta deve submeter-se a uma ordem que a transcende, para que seja possível a adesão dos indivíduos a ela. Seria esta uma ordem moral, e em sendo assim, quem julga a lei em seu conteúdo, é a consciência moral – existente na dialeticidade do *ethos*. Mariá Brochado explicita a lição de Lima Vaz: “a passagem da realidade empírica para realidade da lei, e do sujeito empírico para o sujeito de direito, dá-se pela aceitação da lei pela consciência moral, o que insere a dimensão ética no direito.”<sup>198</sup>

<sup>194</sup> SALGADO, *Ideia...*, cit., p. 10.

<sup>195</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 161-162.

<sup>196</sup> SALGADO, *Ideia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 104.

<sup>197</sup> SALGADO, *Ideia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 87.

<sup>198</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 162.

Mariá Brochado<sup>199</sup> rebate como mera contingência empírica o fato de o legislador, ao desempenhar seu poder/dever de positivar as leis, tentar ou não alcançar o ideal de uma lei justa. Isto não retiraria do Direito sua essência ética, colocando-o como imposição de uma força irresistível, como arbítrio e não poder legitimado. Ora, o legislador enquanto homem é também sujeito existente no *ethos* que pode, ao exercer seu livre-arbítrio decidir por uma ação eticamente má. Não há rigorosamente diferença entre esta manifestação empírica de atitudes humanas da do indivíduo que, através de sua consciência moral, adere ou não a lei à legislação moral.

Tal realidade não é o suficiente para negar as categorias próprias que dão identidade ao Direito, enquanto criação normativa da razão humana que permite dar ao *ethos* uma objetividade racional e coerente, que se põe ao alcance de todos de forma igual. É da própria essência humana, enquanto animal cívico, buscar a construção de uma ordem a que dê unidade e crie um sentimento de pertença aos cidadãos. É com esse objetivo que se estabelece no plano social este sistema normativo de *leis objetivas* que devem ser aplicadas de acordo com a justiça, que é a virtude própria deste coexistir com o outro.

A consciência jurídica não deve ser confundida com a *praxis* jurídica ou técnica legislativa, pois é momento da razão prática exatamente anterior a estas, que justifica e fundamenta o agir e leva o indivíduo a pretender determinada ação jurídica.

Deve ser diferenciada também do conhecimento da lei. A diferença, aqui, reside na própria razão humana. Enquanto o conhecimento da lei se dá no âmbito da *razão teórica* que objetiva o saber em si mesmo, a consciência jurídica é momento do desenrolar da *razão prática* que tem como fim o próprio bem, nesse caso, o justo.

Por fim, deve-se separar a ação resultante da *consciência jurídica* daquela que cumpre o comando legal sem a mediação da virtude da justiça. Aquele que observa a lei simplesmente por temer a sanção ou por algum interesse particular não age segundo sua consciência jurídica. Esta se mostra como um agir consciente de quem cumpre a lei por desejar aquilo mesmo que é virtuoso e bom. Daquele cujo respeito ao Direito advém de um ditame da vontade constante de dar a cada um o que lhe é de direito (*ius suum cuique tribuendū*).

---

<sup>199</sup> BROCHADO, *Consciência...*, cit., p. 164.

### III Ideário de educação cidadã

“Se a polis é uma associação [comunidade] constituída com vistas ao bem comum e esse bem deve levar a uma vida de qualidade, é preciso garantir, no homem, uma disposição política adequada a constituir e conservar o princípio particular específico daquele tipo de regime. A educação pública e a lei são os seus instrumentos para a consecução destes objetivos.”

GILDA N. MACIEL BARROS  
[*Polis, Política e Cidadania*, p. 67]

#### 1 Uma ideia de Educação

Premente determinar o que se entende por educação. Ora, educação enquanto idéia abstrata não tem objetivos que lhe sejam imanentes, seus propósitos podem ser indefinidamente variados. As pessoas, as sociedades, são quem definem finalidade para a educação. De qual educação aqui se fala então?

Nos dizeres de Kant “unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem.”<sup>200</sup> Em síntese, a educação é função social, pela qual se intenta promover facilidades na vida do homem e introduzi-lo no mundo sociocultural. Mas resiste a dúvida:

---

<sup>200</sup> KANT. *Pedagogia. cit.*, p. 1. No original: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre.”

como melhor fazê-lo? O idealista afirma ser “a educação o problema maior e mais difícil que pode ser proposto ao homem.”<sup>201</sup> Deve esta preocupar-se em preparar os jovens para as realidades de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente? Ou deve primar por um desenvolvimento ético, que forme cidadãos conscientes e capazes de uma atuação política valorosa? Aristóteles questiona em *A Política* se seria fim da educação educar os jovens para utilidade ou para a virtude. Afirma o estagirita que “Nem todos estão de acordo sobre este assunto, isto é, sobre o que se deve ensinar à juventude para alcançar a virtude e a felicidade; nem sobre sua meta, isto é, se é a formação da Inteligência ou à dos costumes que se deve atentar em primeiro lugar.”<sup>202</sup>

Na Grécia antiga o trabalho escravo possibilitava relegar qualquer formação para atividades de desempenho e acumulação de produtos externos a um plano inferior. A formação puramente intelectual era garantida por um ócio contemplativo inexistente na contemporaneidade. A universalização da liberdade individual pelas revoluções burguesas resultada na necessidade do trabalho provedor das necessidades do homem<sup>203</sup>. Com isso a educação afasta-se cada vez mais das preocupações com a virtude e aproxima-se da satisfação das necessidades. Para Dewey só se poderá falar de uma superação desse sistema dual dos gregos quando o modelo educacional inserir o valor de dignidade do trabalho em uma formação ético-cultural para participação ativa na vida sócio-política.<sup>204</sup> Kant já alertara para o fato de que a educação não podia ser entendida senão como esta totalidade: “O homem é a única criatura que há de ser educada. Entendendo por educação os cuidados, a disciplina e a instrução, juntamente com a formação [*bildung*].”<sup>205</sup>

Lidar com esta aparente oposição entre instrução e formação ética é indispensável para que a educação realize sua função essencial de dar certa unidade aos membros da sociedade, de transmitir seus bens e valores culturais as sucessivas gerações.<sup>206</sup> Ora, uma sociedade não é um todo homogêneo, fechado e uniforme, antes disso, é constituída por grupos diversificados que não se mantêm indiferentes entre si. Estabelecem-se, entre eles,

---

<sup>201</sup> KANT, *Pedagogia*, cit., p. 3. No original: “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre.”

<sup>202</sup> ARISTÓTELES, *A Política...*, cit., p. 78.

<sup>203</sup> Hegel atrela em sua *Filosofia do Direito* ao momento da Sociedade Civil-Burguesa uma “pessoa concreta, que enquanto particular é a si fim, como um todo de carecimentos e como mescla de necessidade natural e de arbítrio”, e complementa “a mediação, a fim de prepara e adquirir para os carecimentos particularizados meios apropriados igualmente particularizados, é o trabalho.” HEGEL, *Fundamentos...*, cit., p. 189;196.

<sup>204</sup> DEWEY, *Democracia...*, cit., p. 38-39.

<sup>205</sup> KANT, *Pedagogia*, cit., p. 1. No original: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación [*Bildung*].”

<sup>206</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 26.

certas relações complexas de poder, coordenação, repulsão e influência mútua. Não é também estática, mas contínuo processo de transformação e mudança, do qual, a sociedade de determinado momento é, ao mesmo tempo, produto ou resultado, e ponto de partida. Luzuriaga ensina que “a sociedade presente, por assim dizer, contém o seu passado e, ao mesmo tempo, o seu futuro”<sup>207</sup>, e a educação desempenha imperioso papel nesse processo.

Tanto é que a ideia de Estado, como aparece na filosofia política ocidental, tem como imanente a si a ideia de educação. Seria da essência de um Estado, ou de um projeto de Estado, ter a educação que lhe convém. Não por acaso aparece nesta afirmação a possibilidade do projeto de Estado: a educação não está limitada a ser uma ferramenta de conformação, que prepara os cidadãos para um Estado enquanto *existência*; ela deve ser também a ponte que possibilita alcançar o ideal, é de sua essência auxiliar na busca da virtude que permite ao Estado ser enquanto *conceito*.<sup>208</sup> Na concepção de Hegel a própria estrutura da realidade é a de um *dever*, de um processo. Há que se opor ao Estado *existência* [em si] a reflexão acerca deste mesmo, sua *essência* [para si], para poder-se alcançar o *conceito* [em si e para si], que nada mais é do que a unidade da *essência* e da *existência*. Todo pensamento educacional está inserido em um contexto sociopolítico, assim como toda realidade sociopolítica tem uma compreensão acerca da sua dimensão educacional.

A realidade do Estado consiste em que o seu fim é o interesse geral como tal e, nesse interesse, considerado como substância dos interesses particulares, a preservação dos próprios interesses particulares. Se não há unidade do universal e do particular, pode haver existência, mas não a realidade efetiva; um Estado ruim, do mesmo modo que um corpo doente, existe, mas não tem verdadeira realidade, ou a realidade na sua verdade.<sup>209</sup>

É nesse sentido, que, tendo em mente a realidade da Grécia antiga, Gilda Barros aponta que “toda polis é educadora, toda educação antiga foi, na Grécia, um projeto de cidadania.”<sup>210</sup> O modelo ateniense, guardadas as particularidades de seu quadro social, passou à história como referência de experiência política, na medida em que expressa um ideal de sociedade aberta, de comunidade onde todos são partícipes de um mesmo espírito livre.

A vitalidade de Atenas deve ser referida à vitalidade dos ideais de liberdade. Retiradas as limitações históricas que nos afastam do ideal de formação do cidadão, restarão como indicadores a

<sup>207</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 21.

<sup>208</sup> Existência e conceito estão aqui no sentido usado por Hegel.

<sup>209</sup> SALGADO, *Ideia de justiça em Hegel*, cit., p. 381-382.

<sup>210</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 67.



valorização da liberdade na igualdade, do estado de direito, da confiança no poder criador do espírito.<sup>211</sup>

O papel ético da educação é claro na bela totalidade grega. Antes de o homem afirmar-se como indivíduo, princípio e fim de seu ser, era na realidade política da *polis* que este encontrava a essência de sua existência. Ser era ser cidadão. O agir, valoroso e que buscava o bem, era um agir visando os interesses da comunidade. O homem era educado, então, para reconhecer e fazer seus os interesses públicos. A liberdade era a liberdade da ação política no espaço público. Era o que propagava, orgulhoso, Péricles:

Os mesmos indivíduos cuidam das questões familiares e das políticas e a outros, aos que se dedicam aos seus ofícios, não falta um conhecimento suficiente dos assuntos públicos. Somos os únicos que entendemos que quem não compartilha de nenhuma destas preocupações não é indiferente, mas sim inútil, e por nós julgamos as questões públicas, ou, pelo menos, estudamo-las convenientemente, não por pensarmos que as palavras prejudicam a ação, mas sim que é mais nocivo não ensinar primeiro pela discussão, antes de chegar o tempo de atuar.<sup>212</sup>

O homem era parte de um todo, mas não era um todo em si. Educado para fazer seus os interesses da *polis*, não se percebia também como fonte de interesses. Não se sabia indivíduo, logo, não se via como um fim em si. Segundo Luzuriaga<sup>213</sup>, Platão e Aristóteles estabelecem uma concepção social e política da educação.

A cisão do homem com a totalidade, necessária pra o surgimento do indivíduo, só se processaria com a Reforma Protestante. De acordo com a *Filosofia da história* hegeliana<sup>214</sup>, a Reforma, ao dar fim a tudo que é exterioridade, a tudo aquilo que é objetivo e exterior ao homem como fonte da verdade, possibilita ao indivíduo alcançar a verdade em si – concebida por sua própria razão. Esta verdade seria interior e estaria em todos e em cada um, pois todos, clérigo e leigo iguais, estariam tomados pelo Espírito Santo. Assim é o próprio indivíduo, em sua subjetividade, que deve operar a reconciliação com o Espírito que ele havia alienado. A verdade não estaria na objetividade da Igreja, mas na subjetividade individual. Luzuriaga<sup>215</sup> aponta um caráter eminentemente individualista na pedagogia resultante da Reforma. Um homem livre não pode guiar-se por um tutor, ou por um livro, mas sim por sua própria razão. Assim afirma Kant em seu *Aufklärung*:

<sup>211</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 67.

<sup>212</sup> ROCHA PEREIRA, Maria Helena da. *Hélide*: Antologia da cultura grega, Coimbra: IEC, 1995,p. 37-41.

<sup>213</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 8.

<sup>214</sup> HEGEL, *Filosofia...*, cit., p. 344-346.

<sup>215</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 11.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a decisão de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].<sup>216</sup>

Este homem, saído da *menoridade*, se percebe como valor em si mesmo, passa a buscar uma essência ética em si, e não mais em um *ethos* exterior. Ele quer ser livre enquanto indivíduo, e não como parte de um todo livre. O reino soberano da subjetividade leva a um relativismo ético onde o valoroso é o que é valoroso para o indivíduo. Esta liberdade interior, liberdade do pensamento, não tarda em objetivar-se, como produto da razão iluminista, em uma ordem estatal liberal individualista. Esta liberdade formal garantida pelo projeto iluminista torna-se, diante das mudanças impostas pela revolução industrial, em uma liberdade de ter.

Manacorda<sup>217</sup> chama atenção em sua *História da educação* para a distância existente entre as teorias e até mesmo projetos políticos de educação do século XVIII e de sua realidade – que torna-se cada vez mais mecânica e voltada para um trabalho industrial no século seguinte. Por mais que educar humanamente todos os homens fosse o objetivo de todos iluministas que se ocupavam da educação e dos meios de concretizar esse ideal. Por mais que se chegue ao ponto de aprovar em 1793 na Convenção Nacional na França o projeto de uma educação pública pensada por Condorcet, com uma instrução pública, gratuita, única, neutra e guiada pelos princípios da Assembleia dos representantes do povo.<sup>218</sup> Estes ideais e leis são ignoradas diante das necessidades imediatas da revolução industrial que demandam uma instrução técnica. O ideal mais elevado de educação acabaria se resumindo a: “Ler, escreve, fazer contas são necessidades de todos e são também os únicos conhecimentos que é possível dar mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos.”<sup>219</sup>

A educação deixa de ser uma educação ética e torna-se uma educação instrutora de habilidades. Ora, valores, enquanto uma subjetividade relativa, não poderiam ser ensinados. O único valor é o da liberdade absolutizada. Nessa realidade onde o indivíduo é um todo

<sup>216</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (*Aufklärung*). In: KANT, Emmanuel. *Textos seletos*. Trad. Floriano S. Fernandes. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1985, p. 100.

<sup>217</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 235 – 275.

<sup>218</sup> MANACORDA. *História...*, cit., p. 250.

<sup>219</sup> MANACORDA. *História...*, cit., p. 252.

em si, a função exclusiva da educação é capacitá-lo para galgar seus interesses, ou suas necessidades de ter.

Esta oposição entre uma educação voltada para o existir enquanto parte da totalidade da *polis* e uma educação para um existir individualista como um todo em si não pode findar-se assim como uma oposição analítica. Deve, antes disso, ser compreendida como uma relação dialética no sentido hegeliano, como uma complementaridade entre terceiros<sup>220</sup>. A suprasunção desta negação do existir como parte da *polis* pelo individualismo só é possível por uma compreensão da totalidade: unidade existente entre o todo e a parte. A identidade da identidade e da diferença é a totalidade formada pelo indivíduo que é um todo em si enquanto parte da comunidade.

Assim, a educação a ser buscada não é uma que negue a esfera individual de liberdade. Mas uma que compreenda que a efetividade desta só é possível como um todo ético. A retomada dos valores como essência da educação significa também a afirmação do homem enquanto fim em si mesmo. Uma educação que visa formar um indivíduo que se sabe livre enquanto parte de uma totalidade ética. Luzuriaga afirma que a educação deve ser ao mesmo tempo social e individual. "A educação é social quando procura comunicar os valores e bens sociais de uma comunidade; mas é individual quando põe esses valores e bens a serviço da personalidade."<sup>221</sup> Para o argentino:

Se tivéssemos de procurar uma fórmula para a solução desse problema da educação social e individual, poderíamos talvez encontra-la na *integração* de uma e outra num humanismo que supere dialeticamente a oposição ou antítese entre o individual e o social, no *humano integral*.<sup>222</sup>

Tem-se claro que esta é uma educação diferente da educação contemporânea rotineira. Mudanças são necessárias. Mas onde se basear para alterar está realidade? Onde buscar fundamentos para uma nova educação? Sem dúvida alguma que a filosofia tem importante contribuição a emprestar. Cabe a filosofia, expressão mais elevada da razão, que se volta sobre si mesma em um esforço especulativo, solucionar as aparentes contradições de seu tempo<sup>223</sup>. A necessidade de mudanças na educação reflete as mudanças nas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais da realidade a qual ela está integrada. E é

---

<sup>220</sup> Notas do curso TEMAS DE FILOSOFIA DO DIREITO *Paideia jurídica Formação ético-jurídica do cidadão em direitos humanos fundamentais* ministrado pela Profa. Dra. Mariá Aparecida Brochado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG, em 14/04/2010.

<sup>221</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 29.

<sup>222</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 29.

<sup>223</sup> Notas dos *Seminários hegelianos* ministrados pelo Prof. Dr. Joaquim Carlos Salgado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG, em 16/06/2010.

na filosofia, como esforço reflexivo acerca da totalidade do real, que deve buscar respaldo para compreender e se adaptar as mudanças. Para John Dewey:

Se desejamos conceber a educação como o processo de formar disposições fundamentais, intelectuais e emocionais perante a natureza e nosso semelhantes, a filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação. A menos que a filosofia exista para permanecer simbólica – ou verbal – ou um deleite sentimental para poucos, ou ainda um mero dogma arbitrário, seu exame de experiências passadas e seu programa de valores devem influenciar a conduta.<sup>224</sup>

Kant<sup>225</sup> percebe em sua *Pedagogia* que ao se refletir a cerca da educação o estudioso há de se deparar com uma perspectiva de felicidade futura para a espécie humana. Pois seria a educação o grande segredo da perfeição da natureza humana. Assim, o projeto de uma teoria da educação seria um nobre ideal, que em nada perderia se não possuísse o idealizador condições de realiza-lo. Não se deve desacreditá-lo ou passar a enxergá-lo como quimera, mas sim enfrentar os indubitáveis desafios que surgirão. Para o filósofo de Königsberg a educação é uma arte a ser aperfeiçoada ao longo das gerações, cada uma, acautelada pelas experiências das anteriores, deve desenvolver um modo de educação conforme ao fim que deseja.<sup>226</sup>

O objetivo deve ser, então, desenvolver uma educação ética que vise alterar a própria sociedade e como esta se percebe. Alcança-lo demanda não só esforço, mas também substratos teóricos e organizacionais eficientes.

Doutrina Dewey<sup>227</sup> que todos os espaços de uma vida societal têm em si um elemento educativo. A simples convivência com os outros é fonte inegável de educação. Pode-se chegar ao ponto de declarar que a validade, ou importância de determinada instituição social, seja ela econômica, religiosa, política, jurídica, doméstica, pode ser medida pela sua capacidade de aperfeiçoar as experiências sociais. A educação é, senão, um efeito incidental, sendo o objetivo primordial de a instituição montar os resultados práticos para os quais se desenvolveu.

A importância desta relação desenvolvida no momento da associação com outros toma contornos diferentes quando se tratam de crianças. Torna-se mais difícil, nestes casos, ignorar a capacidade que tem cada atitude de afetar sua formação, ou de produzir alguma

---

<sup>224</sup> DEWEY, *Democracia ...*, cit., p. 82.

<sup>225</sup> KANT, *Pedagogia*, cit., p.2.

<sup>226</sup> KANT, *Pedagogia*, cit., p. 3.

<sup>227</sup> DEWEY, *Democracia ...*, cit., p. 6.

forma consequência educativa. A evidente necessidade de alguma forma de ensino e a urgência de transformação de suas atitudes e hábitos resulta em uma impossibilidade de entregá-las ao acaso<sup>228</sup>. Resulta daí a primazia a ser dada na formação dos cidadãos em sua infância e adolescência.

Com efeito, se a humanidade evoluiu ao ponto de avaliar suas instituições de acordo com seu efeito humanístico, tratando-se de crianças, então, é constante a preocupação acerca da influência destas em sua formação - incumbência capital para com elas. Este sentimento de dever somado à distância cada vez maior entre a capacidade infantil e as aptidões fundamentais para existência na sociedade contemporânea explicitam, cada vez mais, a precisão de uma educação dada por agências desenvolvidas especificamente para tal - escolas. "No processo histórico e social da educação, a escola representa o momento culminante. A sociedade educa, é certo; mas a escola faz de modo consciente e eficaz, muito mais intensamente que a sociedade e num tempo infinitamente mais curto."<sup>229</sup>

Ora, se o que se intenta alcançar com a educação é mais do que uma imitação subjetivada, esta não pode restar entregue a total informalidade. O mero exemplo reprodutor não é o bastante para formação de cidadãos. Uma vez que a vida em comunidade não deve limitar-se a um mimar quase que inconsciente de atitudes e comportamentos, a educação não pode limitar-se a vulgaridade da experiência pura. O desenvolvimento de uma consciência capaz de uma compreensão ampla e irrestrita da totalidade, só é possível pelo acesso a toda complexidade histórica e multifacetada da realidade social que a escola permite. Mais ainda, é possível neste espaço uma relação crítica diante da realidade apresentada. Como ensina Luzuriaga<sup>230</sup> a escola é um reflexo da sociedade em determinado lugar e época; pode-se dizer também, que a sociedade é um reflexo da educação e das escolas de seu tempo. Com efeito, a escola não deve ser **mero reflexo** da sociedade existente, mas sim aspiração a melhorá-la.

Certo que a educação não pode ser mera reprodução da realidade, deve-se evitar, também, que perca o contato com esta. Se em certos momentos o pragmatismo de John Dewey torna-se excessivo, é indispensável sua lição segundo educação formal carece de um incessante zelo para não se perder na abstração dos conteúdos livrescos afastando-se, assim, do que é concreto. Se muito da cultura produzida até a contemporaneidade encontra

---

<sup>228</sup> DEWEY, *Democracia...*, cit., p. 7.

<sup>229</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 97.

<sup>230</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 95-97.

exposta simbolicamente em livros e tratados, ela encontra-se ali de forma artificial, apartada da realidade. Enquanto nesta existência como palavra abstrata apenas, não reflete os interesses e visões da sociedade. É essencial dar-lhes concretude através de um esforço subjetivo e intersubjetivo. Aproximar o conhecimento da realidade daquele que procura apreendê-lo, aprofundando e criticando, é primordial na formação da consciência. Só assim aquele saber produzirá efeitos práticos na disposição social dos educandos. A escola não pode ser uma entidade passiva, que tudo recolhe, mas sim ativa, selecionadora, e com vistas para o futuro.<sup>231</sup> Seleciona valores, bens culturais da sociedade atual, mas com um sentido, mais que conservador, renovador.

É também função da escola, e das mais importantes, retirar o homem da relação ética imediata e natural da família<sup>232</sup>. A participação em uma instituição que congrega pessoas de diversos grupos, com interesses particulares distintos, e os submete a regras e objetivos comuns permite a transformação do indivíduo em cidadão. Como bem observa Kant:

A educação pública [escola] tem aqui suas mais evidentes vantagens, pois nela se aprende a medir suas forças e as limitações que impõe o direito do outro; não se desfruta de nenhum privilégio porque há resistência por todas as partes, e não se destaca mais que pelo próprio mérito; é a educação que melhor reflete a imagem de um futuro cidadão.<sup>233</sup>

É a escola o primeiro lugar onde se experiencia a distinção entre o público e o privado. A negação desse sentido ético imediato é essencial para a participação do homem, enquanto indivíduo livre, em um sistema ético mais amplo, baseado em princípios abstratos e não em laços de sangue. Como bem afirma Sérgio Buarque de Holanda: “Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição.”<sup>234</sup>

---

<sup>231</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 102.

<sup>232</sup> HEGEL, *Linhas fundamentais...*, cit., p. 82.

<sup>233</sup> KANT, *Pedagogia*, cit., p. 7. No original: “La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresaleará más que por el propio mérito; es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano.”

<sup>234</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995, p. 141.

## 2 Cidadania como dialética da pertença e dos direitos

Se o Estado tem na Constituição seu momento objetivo, é na atitude política do cidadão que se realizará seu momento subjetivo. Um Estado será tão evoluído quanto for seu cidadão. Assim como a racionalidade das instituições jurídicas é condição essencial para uma efetiva liberdade do cidadão, também faz-se necessário que este se reconheça como tal - livre pois membro do Estado de Direito - para que aquelas se perpetuem. Vittorio Hösle afirma que “também as melhores instituições se dissolvem com o tempo se falta a consciência das vantagens dessas instituições”<sup>235</sup>.

A ideia de cidadania não é constante. Ela se altera na história; expressando significados e valores diferentes nos diversos momentos históricos. Na Grécia antiga cidadão era apenas aquele que podia participar ativamente das decisões políticas. Juntamente com os cidadãos viviam na *pólis* os homens-livres desprovidos de direitos políticos e os escravos. Se na Grécia antiga cidadão era o que participava ativamente da vida comum na *pólis*, em Roma cidadania indicava a situação política de uma pessoa e os direitos que esta possuía e podia exercer. A qualidade de cidadão indicava uma titularidade de direitos públicos. É marcante o momento da Revolução Francesa quando a concepção de cidadania surge com o intuito de eliminar privilégios, por fim as diferenças entre os homens ao afirmar serem todos cidadãos. A ideia de cidadania é desvinculada de qualquer concepção de classe, pretendendo-se impedir qualquer discriminação entre membros do Estado – ainda que o mesmo não se realize na prática.

No entanto, mesmo limitando-se o momento histórico atual, o conceito de cidadania continua apresentando certas imprecisões. O que é cidadania? Quais elementos caracterizam um cidadão? T. H. Marshall define cidadania como um princípio de igualdade entre homens que os torna livres para desfrutarem de uma gama de direitos, que, por sua vez, requer destes um verdadeiro senso de pertença e lealdade à comunidade. Essa compreensão nos remete a duas visões conceituais diferentes: de um lado a um universalismo de direitos as vezes ligados a ideias cosmopolitas; e de outro a uma noção de pertença que pode levar a um comunitarismo particularista.

Um grupo cada vez maior de teóricos vê na ideia de pertença a uma comunidade política uma forma de limitação de direitos dos homens. Para estes, a única perspectiva ajustada à democracia é uma universalista, que visa estabelecer uma verdadeira democracia

---

<sup>235</sup> HÖSLE, Vittorio. *O sistema de Hegel: o idealismo da subjetividade e o problema da intersubjetividade*. Trad. Antonio Celiomar Pinto de Lima. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

cosmopolita. Luigi Ferrajoli<sup>236</sup> percebe na cidadania um último privilégio de status incompatível com a conclamada universalidade dos direitos fundamentais. Seriam cidadania e direitos fundamentais, tal como pensados nas constituições contemporâneas, noções antinômicas.

Antes de se empreender um debate sobre as possibilidades de realizar-se uma república cosmopolita como a pensada por Kant, deve-se perguntar se isto seria desejável. Ora, o próprio Ferrajoli<sup>237</sup> afirma que quanto mais extensa for a unidade política e maiores forem suas diferenças de ordem histórico-cultural, menos legítima se torna a representatividade política; aumentando o perigo de uma violência da maioria onipotente. Com efeito, o afastamento da instância de decisão política dos cidadãos leva a um aumento do poder de grupos de interesse organizados, desprovidos de qualquer legitimidade, e da primazia de lógicas tecnocráticas e decisionistas. Sobre a possibilidade de realizar-se tal ideia, Milton Santos<sup>238</sup> aponta como enganosa a pretensão contemporânea de instalar-se como cidadão do mundo. O “mundo” não tem como regular a realidade. A concepção de cidadão do mundo restaria, então, como uma promessa, um querer desprovido de concretude. Para o geógrafo baiano os atores globais eficazes (empresas transnacionais) são, na verdade, anticidadãos. Assim, o cidadão é (ou não é) como cidadão de um país.

Ora, ainda que se fale no ideal revolucionário de uma cidadania que elimine todas as diferenças, pelo menos uma parece insuperável: a ligação ou não da pessoa com um Estado. Mesmo em suas concepções mais amplas, o conceito de cidadania está sempre associado a uma vinculação jurídica<sup>239</sup>. Tem-se, então, que no caso brasileiro a definição de cidadão está no art. 12 da Constituição Federal, e teria sua expressão formal no título de eleitor, como dá a entender o §3º do art.1º da Lei 4.717 de 1965, que regula a ação popular.

No entanto, limitar o conceito de cidadania ao vínculo jurídico com um Estado, ou mesmo a titularidade de direitos políticos, é ter dessa uma compreensão puramente formal. Assim como o Estado deve substanciar materialmente a legalidade com a legitimidade, deve também a cidadania fundar-se em algo mais que o formalismo legal. A cidadania só é plena quando exprime a conexão entre esse conjunto de direitos, civis, políticos e sociais e algum outro elemento material que a substancie. Rousseau, ao falar das mudanças

---

<sup>236</sup> FERRAJOLI, Luigi. Sobre los derechos fundamentales. Trad. Miguel Carbonell *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*. Madrid, 15, p. 113-136, jul./dez., 2006, p. 127-133.

<sup>237</sup> FERRAJOLI, Sobre los..., cit., *op. cit.*, p. 126.

<sup>238</sup> SANTOS, *Por uma...*, cit., p. 113.

<sup>239</sup> DALLARI, Dalmo de Abreu. Ser cidadão. *Lua nova*, São Paulo, 1 (2) : 61-64, jul./set. 1984, p. 62.



necessária ao homem natural, para viver com os outros em uma *boa sociedade* civil, advoga a necessidade da criação de um *espírito social*, seria condição existencial básica a ideia de *ser parte*. Mas não se pode falar aqui de uma solução tal qual a dos antigos, onde o homem integra ao corpo social sufocando sua esfera de individualidade. Como na passagem do Mirabeau:

A sociedade não existe senão pelos indivíduos: por conseguinte, não só ela deve existir para eles e consagrar, se necessário, à defesa de cada um a força de todos, mas deve, sobretudo, respeitar esta existência particular, a única que decorre da natureza, a única cuja violação nenhum interesse pode legitimar.<sup>240</sup>

Há que se conformar, então, este *ser parte* com as ideias de indivíduo e de um Direito que se propõe universal. Para Luca Baccelli<sup>241</sup>, a solução válida para o problema é a elaboração de uma concepção de pertença que seja livre de implicações organicistas ou etnicistas.

É inconcebível nos dias de hoje, de ante dos avanços da genética e da arqueologia, interpretar nações em termos de sucessões genealógicas vinculadas a determinado território. Contudo, restam ainda relances de uma ideia de identidade coletiva ligada a algum mito fundacional, a comunidades de história e destino. O racismo transformado em etnicismo intenta defender enquanto elemento subjetivo de um Estado uma origem e noção histórica comuns.

Nem mesmo os filósofos comunitaristas<sup>242</sup> sustentam essa ideia de pertença a uma comunidade de história. Para estes pensadores a coesão social e mesmo a formação das identidades individuais só podem ser compreendidas a partir da ligação do indivíduo com a comunidade e seu conjunto de costumes e valores. E a partir desta ligação entre identidade individual e contexto social constroem a noção de uma obrigação de pertença à comunidade. Ao homem caberia a obrigação de sustentar sempre os valores da

---

<sup>240</sup> MIRABEU *apud* BARROS, G. N. M. . Rousseau e a Questão da Cidadania. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, v. 14, p. 19-31, 2004, p. 22.

<sup>241</sup> BACCELLI, Luca. *A cidadania entre pertença social e direitos*. João Pessoa: Seminário internacional: Unilateralismo hegemônico e ordem jurídica internacional, 2003. Disponível em: <[http://www.ufpb.br/cdh/seminarios\\_inter/luca.html](http://www.ufpb.br/cdh/seminarios_inter/luca.html)>. Acesso em: 14/03/2010.

<sup>242</sup> Segundo o dicionário de Filosofia de Cambridge : El *comunitarism*, se opone al individualismo. Mantiene que los derechos de los individuos no son básicos y que el colectivo tiene derechos independientes de, e incluso opuestos a, lo que los liberales identifican como derechos de los individuos. Según los comunitaristas, los individuos están constituidos por las instituciones y prácticas de las que forman parte y sus derechos y obligaciones se derivan de esas mismas instituciones y prácticas. El *fascismo* es una forma extrema de comunitarismo que aboga por un Estado autoritario y derechos individuales limitados. AUDI, Robert (ed.). *Diccionario Akal de Filosofía (The Cambridge Dictionary of Philosophy)*.trad. Huberto Marraud e Enrique Alonso. Madrid: Ediciones Akal, 2004, p. 421.

comunidade em que se formou e a qual faz parte. Luca Baccelli<sup>243</sup> denuncia uma passagem indevida da esfera do ser para a do dever ser nesse ideal comunitarista. Na visão do italiano, esta imposição da aceitação e defesa de valores deprecia a autonomia individual. O indivíduo é percebido apenas como uma parte, e não como um todo em si.

Baccelli vai buscar nas tradições republicanas os elementos de uma cidadania que coloca ênfase no sentimento de pertença a instituições e formas participativas, mas do que a comunidades orgânicas ou formas de vida étnico-culturais. A pertença estaria muito mais arraigada a lealdade democrática, a princípios jurídicos e instituições políticas. Lealdade esta, que é a uma república democrática particular. Unidade e identidade são dadas pela Constituição. A exigência de respeito aos direitos e deveres fundados em valores democráticos e de respeito à dignidade do homem não precisa significar a submissão a um código normativo universal ou a uma racionalidade superior. São precondições que um Estado Democrático de Direito impõe para a integração de membros, tais quais as exigências de padronização de qualquer tribo. O cidadão reconhece os valores elevados a princípios constitucionais como seus valores. A identidade nacional é a identidade da legalidade democrática. "A cidadania política remete a uma tradição histórica não para identificar um improvável destino coletivo, mas para valorizar aqueles eventos, de alto valor simbólico, e, no limite, aqueles mitos coletivos de fundação que qualificam a comunidade política como democrática." <sup>244</sup>

Esse elemento de pertença oriundo do reconhecimento dos princípios constitucionais, contudo, deve vir acompanhado de um algo a mais. Em um Estado Democrático formado por interesses complexos e diversificados, como se tem na contemporaneidade, e onde os Direitos estão em um processo histórico constante de construção e reconstrução, a cidadania deve ter um traço indelével de participação política. A indiferença dos que consideram a liberdade um privilégio natural resulta fatalmente em sua perda. As instituições não resultam suficientes para defender a liberdade sem a substância subjetiva do cidadão que se opõe aos ultrajes a seus direitos.

Diderot<sup>245</sup> observa que Hobbes não diferencia súdito de cidadão. Com efeito, os signatários do pacto são referidos em sua obra apenas como súditos, em oposição ao Leviatã soberano. Para o enciclopedista o cidadão é em relação às leis o mesmo que o

---

<sup>243</sup> BACCELLI, *A cidadania...*, cit.

<sup>244</sup> BACCELLI, *A cidadania...*, cit.

<sup>245</sup> DIDEROT, Denis. Cidadão. In: DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da enciclopédia*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2006, p. 54.

súdito em relação ao soberano. Enquanto estes são comandados por uma pessoa física, aqueles são por um *ser moral*. Assim como o mais perfeito escravo não transfere todo o seu ser ao seu senhor, também o cidadão reserva certa esfera de direitos e liberdades dos quais jamais se desfaz. Em certos momentos, esses seus direitos se veem no mesmo plano não apenas dos outros cidadãos, mas do próprio *ser moral* ao qual se sujeita. É indispensável então separar o *ser moral* público do particular – a Constituição do governo. Por mais que os cidadãos não devam oferecer resistência ao *ser moral* público, podem e devem opor-se ao privado sempre que necessário para garantia de seus direitos. Rousseau<sup>246</sup> complementa o pensamento afirmando que só é cidadão aquele que participa da autoridade soberana e desse modo dá seu consentimento às leis. Assim, pois, são livres, já que obedecem as leis postas por suas próprias consciências. Caso contrário não seriam cidadãos, mas sim súditos. A participação do cidadão é necessária então jurídica e politicamente; como força opositora que limita o poder e criadora que legitima as leis.

Resulta destas noções a compreensão de Baccelli de cidadania como uma pertença jurídico-política e uma concepção ativa da titularidade de direitos como expressão de uma participação política. “A cidadania pode ser vista como o âmbito no qual se reivindicam e se conquistam direitos. Neste sentido, acredito que se poderia falar de uma concepção política da cidadania.”<sup>247</sup> Não expressa uma comunidade moralmente integrada onde não há espaço para o diferente, antes disso uma identidade política e democrática coletiva.

Milton Santos<sup>248</sup> vê no caso dos países onde há uma maior desigualdade social um problema adicional na efetivação desta cidadania. A exclusão e injustiça social impediriam certos segmentos de ter uma participação política ativa, lhes retiraria a voz. Afirma existirem diversos graus de exclusão e, como resultado, vários modos de cidadania.

T.H. Marshall<sup>249</sup> ao falar de uma cidadania formada por três elementos: um civil, um político e um social. Este último estaria ligado a uma ideia de civilização com consequências culturais e sociais. Assim, um bem estar econômico e certa segurança social são elementos indispensáveis da cidadania. No entanto, estes não podem ser compreendidos como um fim em si mesmo, isolado dos outros elementos. Antes de qualquer coisa, os direitos sociais são vistos como algo coletivo, uma forma de garantir uma

---

<sup>246</sup> ROUSSEAU, *O contrato ...*, cit., p. 22.

<sup>247</sup> BACCELLI, *A cidadania...*, cit.

<sup>248</sup> SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nobel, 1993, p. 12.

<sup>249</sup> MARSHALL, T. H. Citizenship and Social Class, in: *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1950, p.53.

igualdade entre cidadãos, e possibilitar com isso uma verdadeira liberdade civil e participação política. Não trata esse elemento de satisfação dos interesses materiais da população. No pensamento de Milton Santos inserção social e política dos grupos desprivilegiados é uma forma de garantir sua oportunidade de dizer o que pensa, de aperfeiçoar sua participação política. Esses pensadores desenvolvem, basicamente, a denúncia feita por Rousseau<sup>250</sup> em seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* quando afirma que a corrupção do direito de propriedade levava a uma opressão dos fortes sobre os fracos e, assim, essa desigualdade moral ou política acabaria por limitar a liberdade: “O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhadoo.”<sup>251</sup>

Há de ser superada essa simplificação dualista, cercada por um materialismo determinista, que percebe ricos como cidadão e pobres como privados de cidadania. Longe de se negar a importância da concreção dos direitos sociais, e da necessidade de se buscar uma maior justiça econômica. No entanto, a cidadania plena vai muito além da fruição destes direitos. Mais do que elementos objetivos, a plenitude da cidadania é alcançada subjetivamente: saber-se livre enquanto cidadão. A relação entre injustiça social e cidadania vai muito além de *ter* e *não ter*; vincula-se às limitações da liberdade em um estado de necessidades. Como proclamou Péricles sobre os cidadãos de Atenas “servimo-nos da riqueza mais como meio de trabalho do que como objeto de presunção oratória, e a pobreza não é tida por vergonha, mas mais vergonhoso é não a evitar, trabalhando.”<sup>252</sup>

Envoltos por uma sociedade eminentemente consumista os indivíduos confundem liberdade com a capacidade de consumir. Sufocados por uma dinâmica cruel onde a existência se resume a busca constante de satisfazer as recém criadas expectativas de consumo os cidadãos trocam sua autonomia política por certo conforto sensual. Esses homens afastam-se da esfera pública para satisfizerem em sua individualidade. Nessa realidade, o Estado, garantidor do bem comum, passa a ser visto como aquele que tem como principal função possibilitar o consumo, alterando inclusive suas instituições e sua estrutura.<sup>253</sup> Para John Dewey<sup>254</sup> há sempre o perigo de que uma crescente independência pessoal leve a uma incapacidade social do indivíduo. Em fazê-lo mais autoconfiante pode fazê-lo autossuficiente, podendo resultar em indiferença e desinteresse. Chega a tornar um

<sup>250</sup> ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 43.

<sup>251</sup> ROUSSEAU, *O contrato...*, cit., p. 9.

<sup>252</sup> ROCHA PERREIRA, *Hélade*, cit., p. 38.

<sup>253</sup> FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p. 195.

<sup>254</sup> DEWEY, John. E-book. *Democracy and education*. Phoenix library, 2001, p. 33.

indivíduo de tal forma indolente de suas relações sociais ao ponto de imaginar ser realmente capaz de existir apenas em sua individualidade.

No magistério de Milton Santos<sup>255</sup> cidadania pressupõe um processo de aprendizagens que se relaciona com a subjetividade dos indivíduos, criando laços culturais. Como cidadãos, a participação ativa na vida política, lutando pelos direitos mesmo que garantem sua cidadania, é sua constante prática social e política. Esta não pode nunca cessar e, não está nunca completa. O esforço de gerações sucessivas é necessário para declarar e criar dispositivos legais e instituições que garantam direitos. O geógrafo, contudo, adverte que as leis não garantem, sozinhas, a cidadania, para tanto é necessária participação e a reivindicação contínua dos cidadãos.

Interessante a ideia do pensador Lord Lindsay, que vai ao ponto de afirmar: “Um Estado chega a ser nação quando ao invés de estarem seus membros divididos em soberanos e súditos, o governo e os cidadãos têm um tarefa comum a exigir não uma cidadania passiva, mas uma cooperação ativa total.”<sup>256</sup> A cidadania só pode ser compreendida, então, como essa relação dialética entre o *ter* direitos e *ser* parte ativa do processo político que os declara e garante.

---

<sup>255</sup> SANTOS, *O espaço...*, cit., p. 8.

<sup>256</sup> LINDSAY, A. D. *apud* LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p.112.

### 3 Direito, direitos e *verdadeira cidadania*

É valiosa a lição de Norberto Bobbio segundo a qual, para estabelecer uma teoria da norma com fundamentos sólidos, deve-se compreender que toda norma pode ser submetida a três valorações distintas. A avaliação de uma norma jurídica pode suscitar uma série de questões: se é justa ou injusta; se é válida ou inválida; se é eficaz ou ineficaz. O jusfilósofo demonstra que se trata de questões completamente independentes entre si. Entretanto, para se ter uma compreensão real da experiência jurídica as questões não devem ser colocadas em compartimentos estanques, mas como elementos constitutivos de um todo.<sup>257</sup>

A lição vai além: legitimidade e legalidade têm a mesma função na *teoria do poder* tal como a justiça e a validade na *teoria da norma*. Assim como a justiça é a legitimidade da norma, a validade é sua legalidade. Assim como a legitimidade é a justiça do poder, a legalidade é a sua validade.

A legalidade do poder pressupõe a validade da norma através da qual este é exercido. A validade da norma pressupõe a legitimidade do poder. A legitimidade do poder, por sua vez, pressupõe a justiça da norma emanada deste poder. Há uma relação dialética entre poder e norma. Para Baracho “o poder nasce da norma e produz a norma, ao mesmo tempo que a norma nasce do poder e produz outro poder.”<sup>258</sup> Pensamento semelhante apresenta Hermann Heller ao dizer que há no Direito um caráter criador de poder, como há no poder um caráter criador de Direito.<sup>259</sup>

Resta, no entanto, um terceiro atributo da norma: a eficácia. A eficácia decorre da norma da mesma forma que a efetividade decorre do poder. O poder, então, além da legalidade e da legitimidade deve ter o atributo da efetividade.

Essa efetividade só será alcançada se este poder derivar do consenso. Este, por sua vez, só é possível quando o poder alcançar sua legitimidade na afirmação de valores que reflitam as aspirações de seus destinatários, baseados na existência concreta dos cidadãos. Nas palavras de Baracho, a “legitimidade é a fundamentação de um poder governamental

<sup>257</sup> BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 3. ed. Bauru: EDIPRO, 2005, p. 45 ss.

<sup>258</sup> BARACHO, José Alfredo de Oliveira. Legitimidade do poder. *Revista de informação legislativa*, v.22, nº 86, p. 13-28, 1985, p. 20.

<sup>259</sup> “Al carácter formador de poder del derecho corresponde el carácter creador de derecho del poder.” HELLER, Hermann. *Teoría del Estado*. Trad. Luis Tobío. 2. ed. México: FCE, 1998, p. 212. Mais ainda “Sin el carácter de creador de poder que el derecho entraña no existe ni validez jurídica normativa ni poder estatal; pero sin el carácter de creador de derecho que tiene el poder del Estado no existe positividad jurídica ni Estado.” HELLER. *Teoría...*, cit., p. 209.

que é exercido tanto com a consciência por parte do governo, de que ele tem o direito de governar, quanto com um certo reconhecimento desse direito por parte dos cidadãos."<sup>260</sup> Trata-se de uma efetiva democracia: com a participação consensual dos cidadãos na vida política de forma livre e igual, sob a égide da legalidade. Para tanto é preciso que os cidadãos sejam cômicos de seus direitos, e de seus deveres, no Estado Democrático de Direito.

O conceito puramente moral de justiça desenvolvido na Grécia, que permite ao Estado educar eticamente um indivíduo para que se torne útil a comunidade como cidadão, vê-se problematizado desde o momento em que Roma formula um conceito jurídico de justiça<sup>261</sup>. Aquele que era *cidadão* na Grécia torna-se *pessoa de direito* em Roma. O justo não é mais preocupação apenas da ética, mas também do Direito. Joaquim Carlos Salgado assinala que esse movimento dialético entre ético e jurídico tem seu ponto de chegada, onde alcança efetividade: a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. O Direito seria o ético em sua totalidade processual, que se desenvolve historicamente nos momentos da moral, do político como instrumento de mediação, e por fim do jurídico – o ético em seu conceito<sup>262</sup>.

O jurídico é, assim, o último momento do processo ético que mostra sua verdade através do processo histórico-cultural do Ocidente. O jurídico, portanto, assume o ético (moral) e o político, vez que o ético e o moral continuam como virtude na formação da pessoa segundo a região ética a que pertence, o político permanece na formação do consenso de uma vontade universal, mas no seu sentido puramente formal, no sentido de formação da decisão consensual, que, porém, só encontra sentido se realiza valores de cumeada da cultura e universalmente reconhecidos, ou racionalmente reconhecidos como direitos fundamentais.<sup>263</sup>

<sup>260</sup> BARACHO, Legitimidade..., cit., *op. cit.*, p. 23.

<sup>261</sup> Em Roma o momento jurídico era superior ao político. Não havia um poder soberano criador de todas as leis apartado da *ratio*. O Direito era um sistema orgânico de elaboração, interpretação, aplicação e integração das leis. Isto se dava, pois nada além da *ratio* manipulava o Direito, ou o sistema jurídico. O direito alcança momento de notável racionalidade. O justo deve ser posto pela razão, tanto na formação da *Lex*, como no momento da aplicação, onde deve haver uma fundamentação na norma externa. Há então uma decisão objetiva por parte do aplicador - medida na lei universal abstrata - onde se faz possível uma previsibilidade das conseqüências jurídicas. Como racional o direito não se baseia na consciência - individual que é - mas na lei externa. Distancia-se da religião e da moral para encontrar sua substância na racionalidade do direito natural. Diferencia ainda os momentos da razão de ser da lei e da forma posta desta. Pois a construção reflexiva dá o conteúdo legal, mas é um ato da vontade que põe a lei na existência - ato que por sua vez deve basear-se na razão e não na vontade em si (*arbitrio*). Parece claro aqui o movimento dialético interno do direito enquanto lei.

<sup>262</sup> SALGADO. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo...*, cit., p. 5.

<sup>263</sup> SALGADO. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo ...*, cit., pg. 5.

Não se pode entender o jurídico aqui como leis e coerção apenas. O Direito não é mero cipoal normativo autopoiético com um fim em si mesmo. Muito mais do que comandos que se apóiam em outros comandos para impor uma sanção, o Direito é, no Estado Democrático de Direito, uma relação dialética entre o momento ético do valor, o político da vontade, e sua objetivação racional no direito positivo. É, pois, posto de forma racional pela vontade para dar ao valor um sentido de dever-ser, no entanto, sem nunca tornar-se normativismo vazio sem valor que o pressuponha.

O indivíduo contemporâneo se depara com esta realidade. Ele vive um Estado que tem na declaração de direitos tanto sua forma quanto sua matéria. O Direito é essência e substância deste Estado, logo o é também na vida de cada um de seus cidadãos.

Há, porém, um problema crítico nessa ordem estatal: os cidadãos, em sua maioria, desconhecem, portanto ignoram o Direito. Em contrapartida, sentem-se ignorados pelo Direito.

Não há a consciência, entre tais indivíduos, de que realizam todos os dias diversas experiências do Direito, exercem várias prerrogativas que chamamos *direitos subjetivos*. Daquele que na compra de um pão está convicto que depois de pagá-lo tem o direito de tê-lo e comê-lo, bem como daquele que o vende e sabe ter direito ao preço do pão. Mesmo aquele que não realiza ato algum está fruindo direitos como o de propriedade sobre algo ou sua liberdade potencial de ir e vir. Há uma rede normativa – leis - reconhecida e obedecida pela sociedade que garantem estes atos e por isso os chamamos de direitos. Sem estas leis não posso afirmar ou reclamar qualquer direito em face de outrem<sup>264</sup>.

Desnecessária grande sensibilidade social ou vasto conhecimento jurídico para perceber o estado patológico da relação entre a maior parte dos cidadãos e o Direito. Mais do que desconhecimento das leis, eles ignoram os preceitos básicos do sistema jurídico. Não se trata de ausência de conhecimento a respeito das bases da ordem processual ou algo que o valha, mas sim de uma total ignorância dos direitos fundamentais do cidadão de um Estado Democrático de Direito e do papel capital que tem a Constituição em garanti-los em sua efetividade. Não reconhecem a ordem jurídica e as instituições que a sustentam como defensores de sua liberdade, mas antes se sentem vitimados por estas e aquilo que percebem como um autoritarismo arbitrário.

---

<sup>264</sup>SALGADO, Joaquim Carlos. Os Direitos Fundamentais. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, UFMG, n. 82, p. 15-69, jan. 1996, p. 15.



Temos como resultado de tal relação uma comunidade onde o Direito é percebido apenas como força. O que leva a uma perda de credibilidade das instituições, a um afastamento dos cidadãos da vida política, a uma instrumentalização do direito positivo por interesses individuais, a um desrespeito generalizado à normatividade vigente, enfim, a uma realidade que não reflete os valores tidos como tão caros pela Constituição de um Estado Democrático de Direito.

É inegável que a superação deste momento crítico da realidade social e jurídica passa pela educação. Não a educação burguesa preocupada com o adestramento de mão-de-obra, que prepara apenas para uma existência enquanto indivíduo no reino das necessidades da sociedade civil. Mas sim de uma educação que se preocupe com a formação ética do cidadão, levando-o a se saber parte de um todo coletivo que almeja o bem comum. Para além da educação bancária que hoje se compreende como currículo necessário aos jovens e crianças, estes devem ser levados a conhecer os valores e princípios regentes do Estado onde vivem. Não se trata aqui de uma formatação estadista nos moldes de um Estado autoritário, mas sim de buscar uma real compreensão daquilo que lhes garante liberdade, democracia, legalidade, ou seja, daquilo que torna o Estado onde vivem um Estado Democrático de Direito. Tal educação não visa à obediência, mas à inteligência; não um conformismo cego, mas uma lucidez crítica. “Ora, a democracia não pode funcionar sem democratas. E cabe a educação formá-los.”<sup>265</sup>

Os valores positivados em nossa constituição – universais abstratos – só alcançarão efetividade, tornando-se presentes no cotidiano da vida de nosso povo – como universal concreto –, quando, enraizados na cultura pela educação, tornarem-se elementos da consciência de cada cidadão – particular.

Um verdadeiro consenso<sup>266</sup> só é alcançável em sociedade pela formação de uma consciência jurídica. Aquele que compreende a bilateralidade-atributiva do Direito cumpre-o autonomamente, sem a necessidade de uma imposição coercitiva. É possível, nesse

---

<sup>265</sup> REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1974, p. 98.

<sup>266</sup> Pode ser compreendido aqui como a *homonóia* que Aristóteles traz em seu *Ética a Nicômaco* (IX, 6) e define como uma *politikephilia*. João B. de Carvalho esclarece em seu *Educação, ética e tragédia* que consenso é uma das possíveis traduções do termo *homonóia* (uma rápida consulta as edições disponíveis confirma a imprecisão na tradução do termo que aparece como “conformidade de opinião” na tradução de Nasseti, como unanimidade na de Vallandro e Bornhein e como concordia na castelhana de Simón Abril. Trata de uma opinião compartilhada acerca dos termos fundamentais da vida em coletividade. Tal consenso não excluiria a possibilidade de que discordassem em outros detalhes, no entanto, tudo se daria diante de uma base sólida de confiança. Os cidadãos concordam em manter eleições, no entanto, podem votar em candidatos distintos. CARVALHO, CASTRO. *Educação...*, cit., pg. 43.

sentido, alterar a sociedade através de uma ação transformadora para com seus membros?  
John Dewey ensina que:

A agitação pública, a propaganda e a ação legislativa e administrativa são efetivas em produzir a mudança de disposição que a filosofia indica como desejável, mas apenas quando são educativas – isto é, quando modificam as atitudes mentais e morais. No melhor dos casos, esses métodos são prejudicados pelo fato de serem usados com aqueles cujos hábitos já estão bem arraigados, enquanto a educação dos jovens tem um campo de ação mais favorável e mais livre. De outro lado, a atuação escolar tente a se tornar empírica e rotineira, a não ser que seus objetivos e métodos sejam animados por uma ampla e compreensiva busca de seu lugar na vida contemporânea, e é isso que a filosofia deve prover.<sup>267</sup>

Segundo Olivier Reboul alguns não de responder que é impossível alterar uma sociedade através da educação. Cada sociedade teria a educação que lhe cabe, e, assim, reproduziria qualquer vício ou virtude que lhe fosse característica. O francês, no entanto, entende que o ensino e a educação determinariam a sociedade tanto quanto são determinados por esta. Haveria uma causalidade recíproca, e poderia o ensino, dentro da margem de liberdade que lhe é permitida, alterar a realidade. A educação seria a mais poderosa forma de transformação social.<sup>268</sup>

O filósofo da educação tece tais afirmações tendo em vista transformações muito mais profundas do que as que são objeto desta argumentação. Enquanto Reboul escreve na segunda metade do século passado buscando uma verdadeira revolução da ordem social, pretende-se, na atualidade, dar efetividade à ordem constitucional vigente. Sendo a educação capaz de formar revolucionários, “homens e mulheres que não aceitem mais”<sup>269</sup>, é, sem dúvida alguma, capaz também de formar cidadãos em sua plenitude – muito além de uma determinação formal, materialmente cidadãos.

Dewey, em seu esforço pragmático, retira a consciência do existir abstrato, e a situa na ação concreta e pessoal. Tal consciência só mostra seu valor na experiência, se aproximada de uma ação racional. Não se deve afastar o substantivo consciência do adjetivo que lhe deu origem: consciente. A consciência então deve se concretizar em um agir consciente, onde há deliberação, planejamento do fim. “Consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente o cenário ao redor de alguém ou algo que

---

<sup>267</sup> DEWEY, *Democracia ...*, cit., p. 82-83.

<sup>268</sup> REBOUL, *Filosofia...*, cit., p. 89.

<sup>269</sup> REBOUL, *Filosofia...*, cit., p. 90.

contenha as impressões advindas das coisas físicas; é nome para as qualidades intencionais de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo." <sup>270</sup>

---

<sup>270</sup> DEWEY, *Democracia ...*, cit., p.17.

#### 4 Ideário de educação cidadã pela *verdadeira educação*

A sociedade humana existe não só natural, mas culturalmente. A comunicação<sup>271</sup> dos elementos constitutivos da cultura é tão necessária a sua sobrevivência como o alimento que nutre seus membros. A sociedade humana não se renova e se perpetua de forma espontânea. Para tanto, é necessário um esforço genuíno na transmissão daquilo que é culturalmente essencial. Mas a comunicação é mais do que uma ferramenta que possibilita a continuidade de uma sociedade, é, de certa forma, o que a leva a existir como uma comunidade.

É a comunicação que permite o compartilhamento e a construção comunal de valores, ideais, objetivos, de um *ethos*. Garante, assim, uma identidade na compreensão da realidade e das expectativas e desejos, sejam eles de continuidade ou mudança. Desnecessário relembrar que em uma sociedade que se proponha democrática, esta identidade não pode ser a de uma imposição moral, mas uma baseada em valores democráticos, no reconhecer o outro como livre. Para Lima Vaz<sup>272</sup>, ao propor que a sociedade é uma “totalidade de totalidades”, deve-se enunciar, como condição necessária e suficiente para que as totalidades subjetivas pertençam nessa totalidade comunal, que essa pertença se dê não apenas como *fato*, mas como *valor*. Que se saiba e se deseje ser *parte* desse todo, o que, por sua vez, possibilita a parte sua existência como um *todo* em si. A pertença de uma individualidade se dá pela sua vinculação ao *ethos*, que é o fundamento próprio da sociedade.

Entre os diversos aspectos sob os quais pode ser considerado o processo de socialização do indivíduo e sua educação como “indivíduo social”, o mais fundamental é, sem dúvida, aquele pelo qual a sociedade aparece ao indivíduo como um *fim*, como o lugar de sua auto-realização, o campo onde se experimenta e se comprova a sua independência, a sua posse de si mesmo (*autárqueia*). Na perspectiva desse fim, a vida social se estrutura segundo uma estrutura axiológica e normativa fundamental que é, exatamente, o seu *ethos*. Por sua vez, a teleologia imanente ao *ethos* faz com que a realidade não seja experimentada pelo indivíduo

---

<sup>271</sup> O termo comunicação, como é usado aqui, não tem qualquer relação com uma *razão comunicativa* no modelo habermasiano, pelo contrário, assemelha-se mais ao pensamento de Gadamer de que só é possível compreender e comunicar o mundo a partir dos pré-conceitos gestados na história, tornados verdadeiras condições transcendentais. Sobre este papel da história na hermenêutica gadameriana ver: SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho. *Hermenêutica filosófica e Aplicação do Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 81-121.

<sup>272</sup> LIMA VAZ, *Escrito de filosofia II...*, cit., 22.

como um *vis a tergo* [força exterior que impele], uma força exterior ou um destino cego e oprimente.<sup>273</sup>

Com efeito, não é uma proximidade geográfica que determina a existência ou não de uma comunidade. Da mesma maneira que podem existir valores comuns em um grupo espalhado pelo globo – basta olhar para o exemplo do povo judeu antes da criação do Estado de Israel -, pessoas que dividem o mesmo espaço não obrigatoriamente os têm. Nem mesmo o dispêndio de energias para o mesmo fim é o suficiente para se compor uma comunidade. No entanto, se os indivíduos que buscam tal fim o fazem conscientes de que este é um interesse comum e determinam suas ações tendo isto em vista, então eles formam uma comunidade. Mais do que qualquer determinação objetiva, é este elemento subjetivo comum a essência de uma comunidade. A consciência de pertencer à comunidade é o que leva um indivíduo a ser parte da mesma. A simples relação intersubjetiva não é suficiente para se caracterizar uma sociedade desses moldes como ensina Ortega y Gasset:

A convivência, tão somente, não significa sociedade, viver em sociedade ou formar parte de uma sociedade. Convivência implica só relações entre indivíduos. Mas não pode haver convivência duradoura e estável sem que se produza automaticamente o fenômeno social por excelência, que são os usos – usos intelectuais ou "opinião pública", usos de técnica vital ou "costumes", usos que dirigem a conduta ou "moral", usos que a imperam ou "direito - [...] Pois bem: uma sociedade é um conjunto de indivíduos que mutuamente se sabem submetidos à vigência de certas opiniões e avaliações. Segundo isto, não há sociedade sem a vigência efetiva de certa concepção do mundo, a qual atua como uma última instância a que se pode recorrer em casos de conflito.<sup>274</sup>

A uma amalgama de relações interindividuais onde cada um, de forma quase que mecânica, usa o outro como instrumento para alcançar seu interesse particular, sem qualquer consideração por este ou por um interesse comum, não se pode dar o nome de comunidade. Mariá Brochado<sup>275</sup> afirma que seria desnecessária a distinção entre indivíduo e comunidade se esta fosse meramente quantitativa. A comunidade tem sua finalidade na busca de um *bem comum*, diferente mente de um punhado de indivíduos guiados apenas por interesses particulares. Uma sociedade que assim se estruture seria, tal qual a sociedade burguesa criticada por Rousseau, um edifício cujas bases são postas em um pântano. A sociedade não pode fundar-se em uma liberdade individualizada e desigual, mas sim em uma liberdade igualitária com os outros. Imperioso reproduzir a crítica do genebrino:

<sup>273</sup> LIMA VAZ, *Escrito de filosofia II...*, cit., 22.

<sup>274</sup> ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. Editora Ridendo Castigat Mores, 2001, p. 106.

<sup>275</sup> BROCHADO, *Direito...*, cit. p. 100.

Nossos escritores consideram tudo como se fosse uma obra prima da política do nosso século – as ciências, as artes, o luxo, o comércio, as leis e os outros laços que, estreitando entre os homens os liames da sociedade pelo interesse pessoal, colocam todos numa dependência mútua, dão-lhes necessidades recíprocas e interesses comuns, e obrigam cada qual concorrer para a felicidade dos outros a fim de poder alcançar a sua. Certamente essas idéias são belas e apresentadas com uma feição favorável, mas, ao examiná-las com atenção e sem parcialidade, nas vantagens que elas a princípio parecem apresentar, encontra-se muito a ser refutado. É, pois, coisa maravilhosa terem-se colocado os homens na impossibilidade de viver entre si sem se suspeitarem, suplantarem, enganarem, traírem e destruírem mutuamente. Importante, daqui por diante, abster-nos de um dia deixar de nos vermos como somos, pois, para dois homens cujo interesses concordam, talvez cem mil possuem-nos opostos, e não existe outro meio para vencer senão enganar ou perder toda essa gente. Eis a fonte funesta das violências, das traições, das perfídias e de todos os horrores que necessariamente exige um estado de coisas no qual cada um, fingindo trabalhar para fortuna ou a reputação dos demais, só procura elevar a sua acima e às expensas deles.<sup>276</sup>

Nesse mesmo sentido, a imposição de determinada conduta pode levar a um resultado desejado, contudo, não garante a participação consciente dos indivíduos no processo. Não os leva a compreender e compartilhar os valores e objetivos que tornam tal conduta necessária, ou seja, não os faz membros da comunidade. A participação direta e pessoal dos membros na vida política sustenta e é sustentada por um *ethos*, “que delimita o espaço do homem à medida e na proporção em que controla o do cidadão, inspirada em um consenso comunitário acerca da bela vida, do viver bem.”<sup>277</sup>

Se a comunicação é parte da essência de uma comunidade, a educação como forma determinada da comunicação voltada para o processo de ensino-aprendizagem é essencial em comunidades mais especializadas; uma educação que visa não só superar o abismo de conhecimentos entre o jovem humano e aquele já formado, mas que possibilite a construção deste elemento subjetivo indispensável para a comunidade. Os grandes pensadores gregos veem nessa comunidade produzida pela razão [*logos*] o que dá a superioridade dos homens sobre os animais, que também levam uma vida gregária. Para Gilda Barros, tal ideia está expressa no pensamento aristotélico de forma bem clara:

[...]nele [no homem] ganha significado transformados – essa direção para fora, restrita nos demais seres vivos, ao nível de agregação, amplia-se, transmuda-se em propósito, que, ancorado

<sup>276</sup> ROUSSEAU, Jean Jacques. Prefácio de Narciso ou o Amante de si mesmo. In: *Rousseau*. Col “Os Pensadores”. Trad. Lourdes S. Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 423.

<sup>277</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 64.

na razão, atributo específico do homem, revela não apenas sua aptidão, mas sua vocação para vida coletiva, pela qual a primeira associação deriva para outra forma de comunidade, bem mais diferenciada e tipicamente humana, instalada num reino de fins. É nesse reino de fins, pleno de significado, colorido por constelações de valores, que remetem ao prazer, ao útil e ao belo, o homem assoma como um ser político. Político precisamente porque, a partir do concurso do outro, na polis, como desenvolvimento das luzes, notadamente expressa no discurso, pode, então, aspirar à sua perfeição.<sup>278</sup>

Aristóteles observa que a associação natural dos homens para suprir suas necessidades se dá primeiro como família, que então se uniriam em aldeias, e eventualmente em uma comunidade grande o bastante para ser autossuficiente. Com efeito, inicia sua *Política* com a afirmativa de que “cada Estado é uma **comunidade** estabelecida com alguma boa finalidade”<sup>279</sup>. Jullien explica a ideia de comunidade como derivada do conceito de comum: um conceito político que significa aquilo em que se participa de forma partilhada. “Comunidade que, em seu princípio, é extensiva, e isto em duas dimensões: na proporção ao mesmo tempo em que do que nela se partilha e daqueles que dela participam.”<sup>280</sup>

Os gregos compreendiam que o bem da comunidade não podia ser alcançado sem que as decisões fossem tomadas na assembleia com a participação de todos, discutindo e votando. “A polis, ensina Tucídides, não são as muralhas, nem os *barcos viúvos de homens*, mas os cidadãos.”<sup>281</sup> A educação é forma capital de estabelecimento deste *comum*. Com isto em vista, os gregos pensaram modelos de cidadania e programas de educação para “criar a harmonia dentro do homem e planta-la no coração do espaço cívico.” O indivíduo, nesta realidade, assume uma condição de ser e estar em relação aos outros. Para Barros, nesse ponto também têm muito a ensinar os gregos, para quem:

Essa relação de cada um com cada um e com o conjunto dos cidadãos, viram-no bem, constitui-se e se mantém a partir da constituição, em cada homem, de uma habilidade, que se traduz pela aptidão para ser parte. Essa aptidão é a virtude social por excelência, a virtude do cidadão.<sup>282</sup>

---

<sup>278</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 64.

<sup>279</sup> ARISTÓTELES, *Política*. In: *Aristóteles*. Col. “Os Pensadores”. Trad. T. M. Deutsch e B. Abrão. São Paulo: Abril Cultural, 1999, p. 143.

<sup>280</sup> JULLIEN, *O diálogo ...*, cit., p. 36.

<sup>281</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 64.

<sup>282</sup> BARROS, *Polis...*, cit., p. 67.

Tem-se, então, que há no Estado um elemento comum objetivo e um subjetivo. Em um Estado Democrático de Direito estes são, respectivamente, os princípios constitucionais que são partilhados, e os cidadãos que agem politicamente nesta ordem constitucional. Na lição hegeliana:

O Estado é a efetividade da idéia ética, - o espírito ético quanto vontade substancial *manifesta*, nítida a si mesma, que se pensa e se sabe e realiza o que sabe e na medida em que sabe. No *costume*, ele [o Estado] tem sua existência imediata e, na *autoconsciência* do singular, no saber e na atividade do mesmo, a sua existência mediata, assim como essa, mediante a disposição de espírito nele [o Estado], como sua essência, seu fim e produto de sua atividade, tem sua *liberdade substancial*.<sup>283</sup>

Onde não há esse elemento subjetivo de pertença e de participação política, não se pode falar em cidadão nem em povo em sua plenitude. O que se tem assemelha-se mais ao conceito de massa: multidão anônima, desorganizada, em que prevalece o número e a mediocridade. Esses grupos não têm objetivos ou ideais determinados. "São de grande instabilidade, emotividade e sugestibilidade, e agem tangidas por indivíduos que lhes interpretam os interesses e as emoções em proveito próprio."<sup>284</sup> Ficam sujeitos à tirania de demagogos que, por meio da propaganda e da sugestão, instrumentalizam as massas para saciar seu afã por poder. Não é esta a realidade do tão denunciado clientelismo brasileiro?<sup>285</sup> Onde demagogos se colocam entre o cidadão comum e as instância de poder brechando a cidadania participativa; mistificando a coisa pública e dando à concessão de direitos o contorno de favores.

Para alterar tal realidade, não basta ensinar a ler, escrever, contar, com algumas noções básicas da cultura e habilidades técnicas. Deve-se alterar o hábito e o espírito da generalidade da população. É necessário um labor educativo profundo e contínuo:

Não basta, com efeito, o jovem aprender mais elementos culturais, adquirir técnica profissional perfeita. Deve-se cuidar de sua vida íntegra, total, tanto no aspecto literário e artístico, como no **aspecto moral e social**. Cumpre, também, **apresentar-lhe os problemas sociais, econômicos e políticos de nosso tempo, não só de modo informativo, mas sobretudo formativo**, fazendo que os vivam e experimentem. **Deve-se, em suma,**

<sup>283</sup> HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito*. trad. Paulo Menezes. São Leopoldo: UNISINOS, 2010, p. 229.

<sup>284</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 61.

<sup>285</sup> Ver LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 5. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1986. Ou HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.



**interessa-lo pela vida inteira de seu tempo e leva-lo a participar dessa vida.**<sup>286</sup>[Grifo nosso]

A educação deve respeitar as condições e regras do Estado, logo, não pode pretender ser revolucionária. Mas pior ainda seria furtar-se de realizar uma verdadeira educação, que se preocupe com o futuro e a superação dos males existentes em sua realidade. Nesse sentido, deve interessar os alunos pelos problemas de seu tempo, de forma clara e objetiva, sem preconceitos nem exageros, mas também sem dissimulações.

Já em 1803, ao publicar sua *Pedagogia*, Kant<sup>287</sup> listava entre os obstáculos de uma verdadeira educação, que cuide do futuro e do bem dos homens, a preocupação dos pais apenas com a prosperidade [financeira] de seus filhos. Denuncia uma noção errônea de que o bem universal poderia ser nocivo ao bem particular. Uma boa educação seria, então, a que se demonstra que o aparente sacrifício pelo bem comum é, na verdade, forma de garantir um bem particular. É cada vez mais comum que os pais, e os próprios educandos, enxerguem na escola apenas uma fonte de informações úteis para que se melhore ou, pelo menos, mantenha o padrão de vida que tem.<sup>288</sup> A crescente sede pelo saber tecnológico é inversamente proporcional ao interesse demonstrado por questões éticas. Não é de se espantar, então, que um mundo que alcançou um patamar de progresso científico de tal forma elevado permaneça estagnado, se não retroagindo, naquilo que é afeito à ética.

John Dewey<sup>289</sup> chama atenção para os problemas de um processo educativo que tenha seus objetivos estabelecidos desta maneira, no qual a educação esteja subordinada a este fim material externo. Para o americano, não há uma sociedade verdadeiramente democrática nestes casos. Os objetivos de alguns grupos seriam determinados por autoridades exteriores, não lhes sendo franqueada a participação ativa no processo, e estes supostos objetivos seriam nada mais que meios para fins alheios. Segundo a lição vaziana esta racionalidade voltada para organização produtiva material é meramente instrumental, pois a acumulação de capitais não pode ser considerada com um fim em si mesmo. Assim, essa educação instrumentalizaria o próprio educando, colocando-o em um vazio ético da pretensa universalidade ideologizada pelos interesses econômicos dominantes.<sup>290</sup> Em uma realidade verdadeiramente democrática, não só a educação visa possibilitar uma

<sup>286</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 64-65.

<sup>287</sup> KANT, *Pedagogia*. cit., p. 4.

<sup>288</sup> TROTTA, Frederico. *Educação, interesse do Estado*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958, p. 32.

<sup>289</sup> DEWEY, *Democracia...*, cit., p. 12.

<sup>290</sup> LIMA VAZ, *Escritos de filosofia II...*, cit., p. 24.

continuidade na formação dos indivíduos, como existem condições para uma relação mútua na (re)construção das instituições e estabelecimento de seus interesses.

A educação não deve, e não pode, visar apenas uma preparação para objetivos materiais futuros – como uma boa carreira. Se assim fizer irá ignorar a realidade própria do educando, que restará, então, sempre subjugado a interesses econômicos exteriores. Esta forma de ensino alcançará sem dúvida resultados, mas nunca o fim da ideia de educação aqui proposta. Alcançará resultados porque transmitirá determinadas habilidades necessárias para se formar um médico, um matemático, ou um maquinista, mas não formará plenamente o homem e o cidadão.

Nesse contexto é valiosíssima a reflexão de Rousseau sobre a aparente incompatibilidade entre o homem e o cidadão. Esse conflito se dá concretamente em uma sociedade desigual, marcada pela miséria de muitos. Esta desigualdade é de responsabilidade dos homens e, sendo assim, só eles podem superá-la. A política é, ao mesmo tempo, causa e solução para este mal. O homem não pode pensar-se como um homem natural, unidade inteira e absoluta, mas como um homem civil, unidade fracionária que tem seu valor também no todo. Em uma sociedade desigual retorna-se a um estado de igualdade relativo ao estado de natureza, só que neste os indivíduos são iguais porque nada são, e a única lei válida é a da vontade do mais forte.<sup>291</sup>

Aquele que na ordem social quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo, sempre vagando entre suas inclinações e seus deveres, ele jamais será nem homem nem cidadão; ele não será bom nem para si nem para os outros.<sup>292</sup>

O mal surge das relações entre indivíduos e, dessa forma, só pode ser superado através de um empenho político por mudanças na sociedade. Rousseau não trata separadamente moral e política, e vê a política, por sua vez, em uma relação inafastável com a educação. Visa superar este mal que afasta o homem de sua felicidade partindo do pressuposto que o homem, degradado de sua natureza pelo processo de socialização, pode resgatar sua integridade e bondade naturais. É este o papel da educação: mudar a natureza do homem, transformar o indivíduo em parte de um todo maior, substituir a existência física e independente natural por uma existência parcial e moral<sup>293</sup>. Assim como ser moral é viver entre o mal e o bem; ser político é viver na sujeição e na liberdade. Ser livre não é não

---

<sup>291</sup> ROUSSEAU, *Discurso...*, cit., p. 111.

<sup>292</sup> ROUSSEAU, *Emílio...*, cit., p. 12.

<sup>293</sup> ROUSSEAU, *O contrato...*, cit., p. 25.

se submeter às leis, mas é seguir a própria lei, que é feita em contrato com os outros. Selvino Assmann interpreta no pensamento de Rousseau uma impossibilidade de se sobreviver humanamente senão como cidadão. E ser cidadão é limitar suas inclinações de homem natural, ou seja, ser homem insatisfeito. Para tanto o homem deve ser educado. Assim, toda pedagogia é política, no sentido de que dar-se-á na esteira dessa contradição entre homem e cidadão, entre indivíduo e comunidade, entre desejo e dever. No entanto, deve-se tomar todas as precauções possíveis para, na formação do homem, não deixa-lo ser influenciado pelos vícios e preconceitos da sociedade onde vive. Daí a preocupação do genebrino com a *educação negativa* do Emílio: “Para formar esse homem raro, o que temos de fazer? Muito sem dúvida: impedir que algo seja feito?”<sup>294</sup>

Há um aparente paradoxo entre a função social da educação em integrar o homem à comunidade, e este seu princípio de perfectibilidade, segundo o qual deve ser guiada por ideais que se busca alcançar. Lorenzo Luzuriaga <sup>295</sup> é bem claro ao afirmar o papel inegável da cultura na educação, na formação do homem. Colocando de forma simplista: o homem é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. Dewey vai além ao afirmar que a forma como a cultura se expressa na realidade social leva o homem a perceber ou sentir as coisas de determinada maneira, a ponto de produzir no homem certo padrão de pensamento e comportamento.<sup>296</sup> Ou seja, a realidade cultural na qual está inserido consiste em uma condição de promoção ou obstaculização de características comportamentais nos indivíduos.

As condutas do homem, enquanto um animal político, estão sujeitas a certo controle advindo dos interesses ou necessidades, aprovação ou condenação daqueles com os quais se relaciona. Nelson Saldanha chega ao ponto de afirmar que a liberdade não pode ser considerada senão em face de um convívio social.<sup>297</sup> Como direitos só poderiam serem compreendidas em um sentido social, ou “trans-individual”.

Afirmar que a cultura e a realidade social na qual estão inseridos os indivíduos atuam efetivamente em sua formação não é o mesmo que dizer que esta se dá por um processo de imitação. Para John Dewey<sup>298</sup>, a tentativa de explicar as semelhanças nas ações, ideais, intenções e respostas a determinadas circunstâncias de um grupo social como

---

<sup>294</sup> ROUSSEAU, *Emílio...*, cit., p. 13.

<sup>295</sup> LORENZO, Luzuriaga. *Pedagogia social e política*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Editora nacional, 1960, p. 34.

<sup>296</sup> DEWEY, *Democracy...*, cit., p. 10.

<sup>297</sup> SALDANHA, *Estado ...*, cit., p. 40.

<sup>298</sup> DEWEY, *Democracy...*, cit., p. 13-26.

resultado de uma tendência instintiva dos indivíduos de imitarem uns aos outros, ocorre em um erro basilar: confunde o efeito com a sua causa. O controle social não se esteia na simples imitação. O que pode ser percebido como simples imitação para um olhar de fora, é na verdade o resultado de indivíduos formados de forma semelhante reagindo a uma realidade, ou a estímulos semelhantes. O agir em conformidade com os outros membros do grupo não se dá por imitação, mas pela satisfação, mesmo que inconsciente, da harmonia. Antes de imitação, o que se tem é o produto de instruções e estímulos selecionados e da influência da aprovação ou reprovação dos outros com que o indivíduo se associa.

Isto leva a uma importante conclusão: se o aprender não é mero imitar, é possível através da educação alterar a realidade cultural. Fala-se aqui de uma “mudança cultural” não como um associado consequente de mudanças na estrutura sociocultural. Mas como propôs Paulo Freire<sup>299</sup>, de uma mudança na própria percepção da realidade cultural. Tal mudança aparece não como resultado da alteração de estruturas, mas como algo que lhe é anterior – no entanto, já como parte de um mesmo processo. A educação possibilita o homem a colocar a cultura fora de si e, após aliená-la, reconhecê-la em sua totalidade de forma crítica, para então aventar mudá-la.

Essa mudança de percepção, que se da na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com a realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse interior separá-la de suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda de sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma apropriação do “contexto”; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; uma não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, crescer, pensar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.<sup>300</sup>

Cultura e sociedade surgem justas e desenvolvem-se de forma inter-relacionada. É bem verdade que a cultura existe na sociedade, mas também que possui existência própria e direciona a sociedade. Conforme Luzuriaga<sup>301</sup> “a cultura uma vez criada tem existência própria, mas está sujeita à mudança e a evolução da sociedade em que se desenvolve”. Assim, a sociedade projeta, em seu desenvolvimento histórico, diversos tipos ideais de

---

<sup>299</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Martins. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986, p. 31-34.

<sup>300</sup> FREIRE, *Educação...*, cit., p. 33.

<sup>301</sup> LUZURIAGA, *Pedagogia...*, cit., p. 31.

homens e, de acordo com eles, formula diferentes ideais de educação. Para o pedagogo<sup>302</sup>, o ideal de homem cidadão do século XX deve guiar o processo educativo.

Estímulos positivos ou negativos podem ser o suficiente para modificar o comportamento dos indivíduos, mas não sua consciência.<sup>303</sup> A sanção imposta a tal conduta leva o homem a evitá-la do mesmo modo que a queimadura leva a temer o fogo, ou a recompensa leva a criança a comer determinado alimento. Pode-se falar aqui de um treinamento, adestramento, mas não de educação. Esta visa mais do que a simples produção do resultado, preocupa-se também com a formação da consciência que deseja tal resultado. “Quanto ao homem se pode adestrar, treinar, instruí-lo mecanicamente ou realmente ilustrá-lo.” Assim ensina Kant<sup>304</sup>, ao comparar esse rudimentar adestramento humano ao dos cavalos e cachorros.

Quando simplesmente treinado nesses moldes, o homem permanece em certo grau de imaturidade, onde suas ações são guiadas simplesmente pelos sentidos – pela dor ou prazer imediatos. No entanto, se levado a compreender que suas ações devem visar a tal resultado, por ser este um interesse comum, poderá sair deste reino da exterioridade, interiorizando as razões que justificam sua conduta, a qual, então, passa a ser guiada por sua subjetividade e não mais por tudo que lhe é exterior e objetivo. Ao discorrer sobre a pedagogia, Kant<sup>305</sup> assevera que o mais importante é que o educando aprenda a pensar. E que, dessa forma, aja de acordo com princípios, segundo os quais fundamente todas as suas ações. A isso é que deve almejar uma *verdadeira educação*.

O indivíduo deixa de ser apenas objeto de um controle social para se associar aos objetivos comuns. Quando isso ocorre, compreende a afirmação de Kant<sup>306</sup> antes referida: o bem da comunidade é também seu bem, a decadência sua decadência. Consciente de sua existência como membro da comunidade, reconhece os valores e ideais dela como seus.

O estímulo, mais do que direcionar o comportamento, provoca uma resposta do indivíduo. Com efeito, mesmo quando a razão da conduta é sensível, o direcionamento da ação não pode ser puramente externo. Há uma participação do indivíduo que adapta sua resposta àquele estímulo negativo ou positivo. Nada pode ser absolutamente forçado sobre o indivíduo. Ora, se este não temer a punição ou desejar a recompensa, de nada

---

<sup>302</sup> LUZURIAGA. *Pedagogia...*, cit., p. 33.

<sup>303</sup> DEWEY. *Democracy...*, cit., p. 12.

<sup>304</sup> KANT. *Pedagogia*. cit., p. 5.

<sup>305</sup> KANT. *Pedagogia*. cit., p. 5.

<sup>306</sup> KANT. *Pedagogia*. cit., p. 2.

adiantarão os estímulos externos. Mais ainda, se não compreender as consequências de seus atos será incapaz de guiá-los para determinada finalidade.

O controle externo dos indivíduos pode alcançar resultados imediatos, mas estará sempre sujeito a estas limitações. Segundo Dewey, esta circunstância padece ainda de outra deformidade: este controle torna-se mais evidente quando falha, e procede então a controlar de maneira ainda mais intensa os indivíduos: usa da força que for necessária para exercer este controle, não percebendo que por mais que possa penitenciar um homem, não pode torná-lo penitente. Ao confundir o resultado físico com o educativo (moral), ignora a necessidade de arregimentar a consciência do indivíduo, que passaria a desejar também aquele resultado.

Na teoria kantiana o homem é, por natureza, de tal forma atraído à liberdade que, se não aprender a limitá-la, torna-se selvagem. Daí a importância de uma educação disciplinadora: para humanizar essa sua animalidade. O uso da coação como forma de educar o homem a limitar sua própria liberdade é, segundo Kant, um dos maiores desafios da educação:

*Um dos maiores problemas da educação é conciliar, sob uma coação legítima, a submissão com a faculdade de servir a sua vontade. Porque a coação é necessária. Como cultivar a liberdade pela coação? Devo acostumá-lo a sofrer uma coação em sua liberdade, e ao mesmo tempo devo guiá-lo para que faça bom uso dela. Sem isso, tudo é um mero mecanismo e, uma vez acabada a educação, não saberá servisse de sua liberdade<sup>307</sup>.*

Para Dewey, a resposta a um estímulo externo se diferencia de um ato consciente porque este se relaciona com o significado próprio da ação, enquanto aquele apenas com algum resultado sensorial.<sup>308</sup> Essa é a diferença entre compreender a norma e temer a sanção. Um homem pode furtar-se de estacionar seu veículo em via pública por toda sua vida por temer a imposição de multa, sem nunca compreender que tal impedimento se deve ao fato da via não ser destinada ao uso privado de um indivíduo, mas de toda coletividade.

O homem consciente não é este que age visando a esta ou aquela sensação, em um hedonismo simplório, mas aquele que divide valores com a coletividade. Percebe, então, independentemente da possibilidade da imposição de multa, que se todos estacionarem seus veículos em via pública o interesse coletivo de mobilidade restará prejudicado; compreende que suas ações têm consequências aos outros, assim como as ações dos outros o afetam;

<sup>307</sup>KANT, *Pedagogia, cit.*, p. 7.

<sup>308</sup>DEWEY, *Democracy..., cit.*, p. 13-27.

que suas condutas são controladas socialmente por serem essencialmente trans-individuais. Nesse sentido, esta educação não visa à formação apenas de uma consciência moral, mas de uma consciência ética, ou ainda jurídica, pois é a de um indivíduo que co-existe, e tão somente por se relacionar socialmente.

Uma educação jurídico-constitucional visa algo a mais do que um simples conhecer à Constituição. Ela busca um pensar à Constituição<sup>309</sup>. Nesse sentido, um cidadão livre em um Estado Democrático de Direito, mais do que conhecer, deve pensar a Constituição. A atitude deve ser filosófica – de um pensamento consciente de si mesmo.

Esta educação deve superar o dualismo entre indivíduo e mundo, que tem como sua resultante na educação a separação estanque entre o conteúdo das matérias escolares – que devem ser tidas como verdades – e a realidade e experiência do educando. Uma verdadeira consciência só é alcançável pelo agir subjetivo. Devo o educando vivenciar o embate entre a abstração normativa e a concretude de sua vida. É o enfrentar da negação que possibilita sua superação. Os problemas da realidade, a falta de efetividade da Constituição não a deixam como letra morta, nem revelam a falência das instituições. Mas, sim, explicitam a incompletude do processo que leva a este momento, Visto que tal inefetividade decorre da ausência de um projeto pedagógico inclusivo da educação jurídico-constitucional para o exercício de uma cidadania plena.

---

<sup>309</sup> Sobre diferença entre conhecimento e pensamento ver: DEWEY. *Democracia...*, cit., p. 53-54.

## Conclusão

Um indivíduo que não alcança sua cidadania plena e, por conseguinte, não participa ativa e conscientemente da vida política, torna-se objeto, e não sujeito da história. E, um Estado formado por homens limitados a uma existência passiva e determinada exteriormente como objetos é como “um corpo doente, existe, mas não tem verdadeira realidade, ou a realidade na sua verdade.”<sup>310</sup>

Os indivíduos enquanto sujeitos ativos, cidadãos, tem papel crucial na efetivação dos direitos. Se estes direitos têm na Constituição seu momento objetivo, é na atitude do cidadão diante do outro que se realizará seu momento subjetivo. Um Estado será tão evoluído quanto for seu cidadão. Assim como a racionalidade e funcionalidade das instituições jurídicas são condições essenciais para uma efetiva liberdade do cidadão, também se faz necessário que este se reconheça como tal - livre enquanto membro de uma coletividade - para que aquelas se perpetuem. A consciência jurídica dos cidadãos é vital para a existência do Estado como realidade, pois, só se efetivam os direitos diante desta.

Deve-se ressaltar a importância de compreender a sociedade como a morada do Direito, mas que só existe através do Direito. Compreender que, da mesma forma que não se pode retirar deste Direito, como parte do movimento dialético do *ethos*, seus valores essencialmente humanos, também é impossível compreender a realidade sem aceitar seu caráter jurídico.

É através da positivação que os transforma em direitos, protegendo-os e garantindo-os, que os valores éticos de uma sociedade podem alcançar sua existência concreta, sua efetivação no seio da sociedade. Enquanto valores eles existem apenas no plano da moral e tem como elemento marcante a unilateralidade. Ou seja, o indivíduo pode reconhecê-los, mas continua livre em sua escolha e em seu agir segundo seus próprios interesses. Já quando postos como lei eles existem na esfera do Direito e terão como elemento marcante não só a exigibilidade, mas também a bilateralidade. Isso implica num

---

<sup>310</sup> SALGADO, *Ideia de justiça em Hegel*, cit., p. 381-382.



vínculo objetivo da ação de um indivíduo com os interesses e faculdades de outro. A um direito fundamental de um indivíduo estará sempre vinculada uma obrigação jurídica de agir ou não agir de outro - indivíduo ou Estado.

Ao ressaltar a importância da institucionalização dos valores, que os reveste de exigibilidade, não se propõem uma posição passiva do indivíduo responsabilizando unicamente o Estado pela garantia destes. Tal atitude é marcadamente individualista, onde o indivíduo apropria-se dos direitos coletivos e vê na existência de meios positivos de atuação estatal um indício de obrigação de prover seus interesses. Não deve esta rede de proteção ser motivo de uma atitude irresponsável do indivíduo que busca apenas gozar dos benefícios da liberdade sem sofrer qualquer inconveniente ou assumir qualquer obrigação para com a coletividade. A atitude do indivíduo deve ser a de um cidadão, consciente que é parte de uma coletividade e que tem papel fundamental na efetivação destes direitos. Não só através de uma atitude política de debater e lutar pelo acesso pleno a estes, mas através do respeito de suas obrigações diante dos direitos alheios.

Assumindo esse papel o indivíduo alcançaria uma verdadeira autonomia, e vendo a si próprio como sujeito de direitos e, conseqüentemente, de deveres, uma liberdade ética. Alcançaria a consciência de que direitos e deveres se integram correlativamente em toda atividade social e política do homem, de modo que é inconcebível o homem na sociedade sem o gozo de seus direitos fundamentais. Mas também é igualmente inconcebível o homem no seu papel de sujeito pertencente à sociedade não estar sujeito a deveres, seja em relação ao outro, seja em relação à comunidade que ele estiver vinculado.

Feito isso, a visão simplista do papel do cidadão no trato social seria superada, saindo de uma noção de que o exercício da cidadania se restringe em votar ou, em aspectos mais gerais, fazer aquilo que o Estado nos impõe, para uma concepção de que a cidadania é participar e se reconhecer como membro de uma coletividade, portador e defensor daqueles bens e valores que são mais caros a esta. Portanto, a cidadania em sua plenitude não nos é conferida, mas sim conquistada a partir da nossa capacidade de organização e participação, em outras palavras, é ser ativo fazendo valer seus direitos e respeitando os outros.

Restaria superada, também, a visão limitada que o senso-comum tem do Direito, acreditando que ele se restringe aos tribunais ou órgãos judiciários. Esse é o "momento patológico" do Direito ao qual se recorre quando tudo mais falha. Formando e informando os indivíduos da realidade normativa possibilita-se o desenvolvimento de uma consciência

jurídica, que leva o cidadão a reconhecer e respeitar os direitos do outro. É evidente que se todo direito só fosse reconhecido diante de um tribunal não haveria aparato estatal suficiente para realizá-lo.<sup>311</sup>

Deve a verdadeira educação procurar romper estas visões, incutindo em cada um a concepção de que tais direitos são inerentes à condição de homem, e que é inconcebível que qualquer indivíduo seja privado deles. É o reconhecimento do outro como um igual. É no encontro com o outro, com suas peculiaridades, que se possibilita a construção do *Eu* enquanto sujeito, e principalmente, como sujeito de direito. Não nascemos livres e iguais em direitos e deveres. Tornamo-nos livres e iguais quando, no contato com o outro, e em meio a uma sociedade política, são estabelecidas garantias de liberdade e de igualdade. No entanto, a falta desse reconhecimento, de si próprio e do outro, é falha evidente na contemporaneidade, e decorre, em muito, em função do modelo educacional adotado atualmente.

É fato que o momento atual da cultura é marcado por vícios individualistas. O desrespeito ao direito alheio e a marginalização do outro se tornaram constantes. Para que isso seja superado deve-se, primeiro, tomar consciência destes aspectos culturais negativos para, então, tentar muda-los. Não se altera a realidade social sem mudar a cultura que a determina. E esta, por sua vez, só pode ser alterada através de uma educação comprometida com a mudança.

O homem traz em si todos os elementos essenciais para o desenvolvimento da consciência jurídica. O que não exclui a necessidade da transmissão dos valores essenciais dessa eticidade objetivada. Ver em cada pessoa um sujeito de direitos, e compreender a indissolúvel relação entre direitos e deveres que ao mesmo tempo garante e limita nossa liberdade. Esse direito objetivo que atribui a um sujeito a titularidade de uma prerrogativa sobre determinado bem, valor, ou faculdade – cria um direito subjetivo – impõem indispensavelmente uma obrigação de fazer ou não fazer algo a outro ou outros – cria um dever jurídico. O dever é o lado oposto do direito.

O direito de um sujeito então significa objetivamente um dever para o resto da coletividade. Para usufruir desse seu direito deve o sujeito contar com o cumprimento do dever por parte dos outros. Correlatamente, o cumprir de seus deveres significa respeitar os

---

<sup>311</sup> BROCHADO, Mariá. Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do Direito. *Revista da Faculdade de Direito*. Belo Horizonte, v. 48. p. 159-188, 2006, p.162.

direitos alheios. Tal compreensão é imperiosa para a vida em sociedade. Perceber os deveres não como uma obrigação imposta de forma violenta, mas como a garantia da fruição do direito alheio. Reconhecer no outro, apesar de suas diferenças, um igual, sujeito de direitos, significa reconhecer e respeitar os direitos deste, e como resultado cumprir deveres.

Este reconhecimento do outro como sujeito de direitos é a chave para uma existência pacífica em sociedade. É perceber na alteridade, na diferença do outro, aquilo que determina e define o próprio *Eu* do indivíduo, pois é na convivência intersubjetiva que este cria sua identidade. É este reconhecimento que permite que o indivíduo saia de uma existência egoísta e individualista e passe a existir como cidadão de uma coletividade. Compreender-se como parte de uma coletividade regida por princípios éticos que buscam garantir o amplo acesso aos direitos fundamentais e não apenas como o sujeito ativo de determinadas atribuições de direitos é o que transforma o indivíduo em cidadão e é o que permite a superação de aspectos negativos da cultura já ressaltados.

Cada sujeito é definido pelas suas opções, percepções, valores, concepções e situações que fazem parte da sua vida. Tem-se assim que o sujeito se define a partir de suas relações com o mundo que o cerca. Importa que estas relações não se dão apenas com objetos, dados da natureza, mas também com outras consciências, outros sujeitos. Assim o sujeito se define através de sua convivência com o outro, de sua existência em uma coletividade.

Este sujeito que vive em coletividade tem a necessidade de buscar uma existência pacífica e frutífera com os outros sujeitos. Para ser capaz de existir em companhia dos demais, ele deve respeitar certos valores e regras que possibilitam uma convivência justa, livre e digna a todos. O sujeito passa então a se definir pelos padrões de comportamento existentes na sociedade. Ele se define pelas relações bilaterais que lhe concedem certos direitos ou lhe atribuem certos deveres. Passa então a ser sujeito de direitos.

Estas regras, no entanto, por mais que possam ter sua origem no campo da moralidade, devem existir na esfera do Direito, pois só este pode dar aos sujeitos certa segurança. Não pode a coletividade ficar na dependência dos critérios particulares de um sujeito para respeitar ou não uma regra. O Direito supõe que as relações sociais, só existirá onde elas existirem. A correlação entre sujeitos é da essência da ordem jurídica. Diferente da moral que é interna, o que se rege aqui são ações ou bens exteriores, que podem ser

exigidas por um sujeito em face de outro. Aqui a justiça se dá diante do outro, por isso se fala em alteridade ou intersubjetividade desse conceito de justo.

O indivíduo, no seu agir puramente moral, é livre-arbítrio guiado por sua interioridade, e que responde apenas a sua própria consciência moral. Diante da necessidade de uma ordem ética objetiva que transcenda esta esfera interior individual é que a razão cria e desenvolve em uma processualidade histórica instituições que garantam a liberdade de cada um, indiferente do livre-arbítrio alheio. Nomeadamente o Direito. Foi por saber que nem todo homem é essencialmente mau, ou bom, que a sociedade pensa formas de garantir aquilo que lhe é mais essencial – que por uma questão de tradição dá-se o nome de liberdade, entendida em sua forma mais ampla.

Mas de nada adianta construir-se belas ferramentas objetivas se deixar-se de lado o elemento subjetivo que deverá manejá-las na convivência com os outros. Ao preocupar-se apenas com o desenvolvimento de instituições político-jurídicas, sem, contudo, dispensar a devida atenção à formação dos homens aos quais elas se dirigem, a sociedade corre o risco de ter uma bela máquina que ninguém sabe o que faz, nem como se opera. Uma sociedade, um Estado só é tão evoluído, só é tão racional quanto seus membros, quanto seus cidadãos. Deve-se, então, preocupar com algo mais do que a *instrução* das crianças, jovens e adultos; deve-se ter em vista sua *formação* enquanto membros de um Estado Democrático de Direitos.

Mais do que preparar meninos e meninas, homens e mulheres para sua vida acadêmica e profissional, a educação deve ser focada em ensinar dos direitos fundamentais do cidadão, frutos de uma luta histórica. A educação ética é necessária para que estes direitos tornem-se realidade. Para que o cidadão possa compreender as regras que regem a sociedade, e que elas devem legitimar-se em cada homem e garantir os direitos de cada um. É formar cada indivíduo para que se torne um cidadão.

Preocupação esta que se perdeu com o tempo. Em algum momento da história, esvaziada de todo seu conteúdo ético, a educação teve sua finalidade sequestrada. Os valores perderam lugar para preocupações mercadológicas. Deixa de formar cidadãos para formar consumidores e produtores. O homem tornou-se nada mais que mão de obra.

É com isso em mente que se propõe, aqui, a retomada da formação ética nas escolas. O ensino dos valores que alicerçam a sociedade. E compreende-se, que a melhor forma de fazê-lo é através deste ideário de uma educação cidadã.

É na Constituição que estão objetivadas os resultados dessa luta histórica pela liberdade. É nela que estão positivados os direitos e garantias dos cidadãos. É nela que se afirma a igualdade destes cidadãos enquanto sujeitos de direitos. E só se sabendo cidadão, fundamento e razão última de seu Estado, que o indivíduo reconhecerá no outro também um cidadão como ele e, por tanto portador de direitos. O reconhecimento do outro passa primeiro pelo conhecer-se, do tornar-se o que se é – princípio e fim da verdadeira educação.

De uma educação que visa formar um homem consciente e apto a valorar os problemas pertinentes da sociedade. Sabedor do caráter racional e ético do Direito, e determinado a dá-lo efetividade. Contudo, é importante ressaltar que esta educação por si não resolverá todos os problemas da contemporaneidade: a educação é condição necessária, mas não suficiente.

## Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. *Educação e política em Jean Jacques Rousseau*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ALMEIDA, Antônio Luis Mendes. *Educação de rótulos: a meta abandonada*. Rio de Janeiro: Quórum, 2000.

ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: *Aristóteles*. Col. "Os Pensadores". Trad. L. Vallandro e G. Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicomaco*. Trad. Pedro Simon Abril. Barcelona: Ediciones Orbis, 1984.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARISTÓTELES. *Política*. In: *Aristóteles*. Col. "Os Pensadores". Trad. T. M. Deutsch e B. Abrão. São Paulo: Abril Cultural, 1999

ASSMANN, Selvino José . Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (É possível ser homem e ser cidadão?). *Perspectiva*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 22-44, 1988.

AUDI, Robert (ed.). *Diccionario Akal de Filosofía (The Cambridge Dictionary of Philosophy)*.trad. Huberto Marraud e Enrique Alonso. Madrid: Ediciones Alkal, 2004.

BACCELLI, Luca. *A cidadania entre pertença social e direitos*. João Pessoa: Seminário internacional: Unilateralismo hegemônico e ordem jurídica internacional, 2003. Disponível em: <[http://www.ufpb.br/cdh/seminarios\\_inter/luca.html](http://www.ufpb.br/cdh/seminarios_inter/luca.html)>. Acesso em: 14/03/2010.

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. Legitimidade do poder. In: *Revista de informação legislativa*, v.22, nº 86, p. 13-28, 1985.

BARROS, G. N. M. . Pólis, política e cidadania. *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, São Paulo, v. II, n. 4, p. 63-73, 1998, p. 64.

BARROS, G. N. M. . Rousseau e a Questão da Cidadania. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, v. 14, p. 19-31, 2004.

BECK, Ulrich. *Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms*. Trad. Luiz Antônio Oliveira Araújo. São Paulo: UNESP, 2003.

BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. . Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varrialle ... [et al]. 11. Ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. trad. Marco Aurélio Nogueira. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 3. ed. Bauru: EDIPRO, 2005.

BONAVIDES, Paulo. *Teoria constitucional da democracia participativa*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

BONAVIDES, Paulo. *Teoria do Estado*. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

BROCHADO, Mariá Aparecida. Prolegômenos à Ética Ocidental. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 73, n. 4, p. 61-74, out./dez. 2009.

BROCHADO, Mariá. *Consciência moral, consciência jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

BROCHADO, Mariá. Direito e ética: a eticidade do fenômeno jurídico. São Paulo : Landy, 2006.

BROCHADO, Mariá. Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do Direito. *Revista da Faculdade de Direito*. Belo Horizonte, v. 48. p. 159-188, 2006.

CARVALHO, João B., CASTRO, Suzana de. *Educação, ética e tragédia*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORDEIRO LIMA, P. H.; LACERDA, M.; WINTER, L. Para uma nova visão da educação em direitos humanos. In: BROCHADO, Mariá. (org.). *Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*. Belo Horizonte: ProEx/UFMG, 2009. p. 93-102.

CORDEIRO LIMA, Pedro H.; SILVA JUNIOR, D. A. E. . História Universal em curso. In: *Revista Filosofia do Direito e Intersubjetividade*. UNIVALI, v. 04, p. 08, 2010.

CORDEIRO LIMA, Pedro Henrique. O Estado hegeliano pela visão de Bernard Bourgeois. In: Encontro Nacional do CONPEDI, XVIII, 2009, Maringá, *Anais...* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 5498-5510.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Ser cidadão. *Lua nova*, São Paulo, 1 (2) : 61 – 64, jul./set. 1984.

DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. E-book. *Democracy and education*. Phoenix library, 2001.

DIDEROT, Denis. Cidadão. In: DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da enciclopédia*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2006.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão e dominação*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Martins. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América latina. *in: ABDALA-BERTRAND, Luis (org.). Cidadania e educação: Rumo a uma prática significativa*. Trad. Mônica Saddy Martins. Brasília: UNESCO, 1999. p. 87-102.

GILISSEN, John. *Introdução histórica ao Direito*. Trad. A. M. Hespanha, I. M. Macaísta Malheiros. 3. ed. Lisboa: Calouste, 2001.

HEEMANN, Ademar. Uma Ética para a civilização tecnológica. *In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2., 2004, Idaiatuba, Anais*. Disponível em: < <http://www.anppas.org.br>>. Acesso em: 18/06/2011.

HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*. 1830. Trad. Paulo Menezes. São Paulo: Loyola, 1995.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia da história*. Brasília: Ed. UnB, 1995.

HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito*. trad. Paulo Menezes. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da Filosofia do Direito*. Trad. Orlando Vitorino. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HELLER, Hermann. *Teoría del Estado*. Trad. Luis Tobío. 2. ed. México: FCE, 1998.

HERKENHOFF, João Baptista. *Ética, educação e cidadania*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. org. Richard Tuck. Trad. João Paulo Monteiro e Maria B. N. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

HORTA, José Luiz Borges; RAMOS, Marcelo Maciel. Entre as Veredas da Cultura e da Civilização. In: *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 233, p. 235-64, 2009.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm> >.

JAUCOURT, Chevalier de. Democracia. In: DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da enciclopédia*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2006.

JULLIEN, François. *O diálogo entre culturas: do universal ao multiculturalismo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KANT, Immanuel. E-book. *Pedagogia*. Escuela de Filosofia Universidad ARCIS, s.d.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung). In: \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. trad. Floriano S. Fernandes. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1985.

KERVÉGAN, Jean- François. *Hegel e o hegelianismo*. Trad. Mariana Paolozzi Sérvulo da Cunha. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAÉRCIO, Diogenes. E-book. *Vida de los filósofos más ilustres*. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000431.pdf> >. Acesso em 03/06/2011.

LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 5. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1986.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia III: Filosofia e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia IV: introdução à Ética Filosófica 1*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia V: introdução à Ética Filosófica 2*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia VII: raízes da modernidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, democracia e educação. *in*: Educação, políticas sociais e Estado no Brasil. FIGUEIREDO, Irene Zago, ZANARDINI, Isaura, DEITOS, Roberto (org.). Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 77-104.

LUAIZA, C. Benito Almaguer. Educação, ensino e instrução: o que significam estas palavras. Disponível em: < <http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-ensinoinstrucao/educacao-ensino-instrucao.shtml> >. Acesso em: 17/05/2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia social e política*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Editora nacional, 1960.

MAC DOWELL, João Augusto. Ética e Direito no pensamento de Henrique de Lima Vaz. *Revista brasileira de Direito Constitucional*, São Paulo, n. 9, p. 237–273, jan./jun. 2007.

MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARSHALL, T. H. Citizenship and Social Class, *in*: *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

MATA MACHADO, Edgar Godoi da. *Direito e coerção*. São Paulo: Unimarco, 1999.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutemberg*. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972.

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEMO, Philippe. *O que é o Ocidente?* Trad. Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Martins Fontes.

ORTEGA Y GASSET, José. E-book. *A rebelião das massas*. Editora Ridendo Castigat Mores, 2001.

ORTEGA Y GASSET, José. *El hombre y la gente*. Madrid: Revista de occidente, 1959.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

PEETERS, Francisca, COOMAN, Maria Augusta. *Pequena história da educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

PLATÃO. *Mênon*. est. John Burner. trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 11.ed. Lisboa: Calouste, 2008.

PLATÃO. *Diálogos III: Fedro (ou do belo); Eutífron (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Criton (ou do Dever); Fédon (ou da alma)*. trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2008.

RAMOS, Marcelo Maciel. *A invenção do Direito pelo Ocidente: uma investigação face à experiência normativa da China*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

ROCHA PEREIRA, Maria Helena da. *Hélade: Antologia da cultura grega*, Coimbra: IEC, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Economia (moral e política). In: DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da enciclopédia*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2006.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social: princípios do direito político*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Prefácio de Narciso ou o Amante de si mesmo. In: *Rousseau*. Col "Os Pensadores". Trad. Lourdes S. Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SALDANHA, Nelson. *Estado de direito, liberdades e garantias: estudo de Direito Público e teoria política*. São Paulo: Sugestões literárias, 1980.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SALGADO, Joaquim Carlos. *Ideia de justiça em Hegel*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SALGADO, Joaquim Carlos. *Ideia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

SALGADO, Joaquim Carlos. O Estado Ético e o Estado Poiético. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 37-68, abr./jun. 1998.

SALGADO, Joaquim Carlos. *Pontes de Miranda e o Direito à Educação*. João Pessoa: III Congresso Brasileiro de Filosofia do Direito, 1988. (Comunicado)

SALGADO, Joaquim Carlos. Princípios Hermenêuticos dos Direitos Fundamentais. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 13-39, jul./set. 1996.

SAMPAIO, Tadeu C. A. S. .Crise estrutural e funcional do Estado brasileiro: do Brasil, sonhado, projetado, conquistado, desejado e emandao pelo povo ao brasil implantado e imposto. *Nômadias (Revista critica de ciências sociais y jurídicas)*, Madrid, v. 20, n. 4, 2008. Disponível em: < <http://www.ucm.es/info/nomadas/>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

SANTOS, Milton. *Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. São Paulo: Ed. Record, 2001.

SILVA, Luiz Etevaldo. Paulo Freire e Milton Santos: um encontro em favor da cidadania e da solidariedade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, junho, 2008.

TEIXEIRA, Evilázio. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TROTTA, Frederico. *Educação, interesse do Estado*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

WEBER, Thadeu. Pessoa e Autonomia na Filosofia do Direito de Hegel. *Veritas*, v. 55, n. 3, set./dez., p. 59-82, 2009.

WEIL, Eric. A educação enquanto problema de nosso tempo. In: POMBO, Olga. (org.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. p. 55-70.