

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA*

MARIA VICTORIA DE MESQUITA BENEVIDES

No campo amplo e generoso da Sociologia da Educação, a variedade de interesses e intervenções cresce paralela à velocidade e à complexidade das mudanças culturais - entendidas em todas as suas expressões - nas sociedades contemporâneas. Assim, escolhi, para esta exposição, um tema que, a meu ver, melhor reúne as reflexões de uma socióloga no trato com a “coisa pública”, com a política e suas inarredáveis relações com a educação e os sistemas de ensino: o tema da *educação para a democracia*.

Em tese de livre docência, intitulada *A Cidadania Ativa*, busquei aprofundar a discussão sobre o significado de soberania popular e examinei alguns dos mecanismos institucionais do que chamei de “democracia semi-direta”, acolhidos na Constituição brasileira de 1988, à luz da experiência internacional e das possibilidades de sua consolidação entre nós. Concluí pela indispensável associação entre democracia participativa e educação política do cidadão. A questão sobre *em que consistiria, exatamente, essa educação política* ficou posta. Trato, agora, de desenvolvê-la - entendendo-a, a partir de uma opção teórica e prática, a ser discutida em pormenor - como *educação para a democracia*.

Porque escolhi esse tema ? Por vários motivos, mas o principal deles diz respeito à realidade brasileira. Além da persistente cultura política oligárquica, durante o regime militar o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/producionista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental

importância. Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma idéia em expansão ; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o demandante de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido.

É sabido, também, que existe, no sistema de ensino brasileiro, um “espaço ” para a educação do cidadão - na maioria das vezes como mero ornamento retórico ou, então, confundida com civismo. Além disso, a “educação para a cidadania”, presente como objetivo precípua em todos os programas oficiais das secretarias, independe do compromisso explícito dos diversos governantes com a prática democrática. Mas não existe, ainda, a *educação para a democracia*, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes. Ao contrário, aqui ainda persiste , como no exemplo criticado por Alain no sistema francês, “um ensino monárquico, ou seja, aquele que tem por objetivo separar os que serão sábios e governarão, daqueles que permanecerão ignorantes e obedecerão” ((Alain, 1910, p. 75). Aliás, Anísio Teixeira também deve ser evocado em sua crítica à “escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia” (Teixeira, 1936).

Além do exemplo brasileiro, é crucial a advertência de Norberto Bobbio, para quem a apatia política dos cidadãos compromete o futuro da democracia, inclusive no chamado primeiro mundo. Dentre as “promessas não cumpridas “ para a consolidação do ideal democrático, aponta ele o relativo fracasso da educação para a cidadania entendida como transformação do súdito em cidadão. Bobbio recorre, ainda, às teses de Stuart Mill para reforçar a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher - indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente desejados por aqueles governantes que preferem confiar na tranqüilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes. (Bobbio,1986, cap. 1).

Como desenvolver o tema? Poderia fazê-lo de várias maneiras. Por exemplo, explorando formas históricas de educação política ou aprofundando o pensamento de um determinado autor ou vertente na Sociologia e na Filosofia Política. Prefiro fixar-me na discussão do significado do tema - o que vem a ser educação para a democracia - e dos problemas daí decorrentes. Para tanto, valho-me de obras clássicas e de autores contemporâneos, tanto específicos da área de educação quanto das áreas afins. É evidente que estou ciente das limitações desta breve exposição, para tema

tão ambicioso - mas mantenho o olhar indagativo, algumas vezes perplexo, mas sempre apaixonado pela riqueza do tema, pelo menos tão antigo e fascinante quanto o próprio tema da democracia, quanto o próprio tema da educação, desde o esplendor da *polis* grega.

Os seguintes tópicos serão abordados, com graus variados de interesse e de forma interdependente:

- * em que consiste a educação para a democracia e do que ela se diferencia;
- * a excepcional influência (e atualidade) do pensamento clássico na reflexão sobre a educação do cidadão;
- * as principais questões em torno dos valores republicanos e democráticos;
- * onde deve ser desenvolvida a educação para a democracia;
- * o paradoxo da educação para a democracia.

Alguns conceitos iniciais são premissas, no sentido de uma opção teórica, a começar por *democracia*, aqui entendida como *o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos*. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça. Em outros termos, reúne os pilares da “democracia dos antigos” e da “democracia dos modernos”: a primeira, tão bem explicitada por Benjamin Constant (1819) e Hannah Arendt (1965), como a liberdade para a participação na vida pública, e a segunda, associada ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder (nesse caso específico, contra os *arcana imperi* de que fala Bobbio), o respeito à diversidade e o valor da tolerância. *Educação* é aqui entendida, basicamente, como *a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade*, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. Ao criticar a democracia existente no começo do século – “um rascunho do que poderia ser” - John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados (Dewey, 1928, cit. por Putnam). O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia.

Na seqüência do prodigioso pensamento da antigüidade clássica, seguindo a orientação aristotélica, cabe destacar a originalidade da tese de Montesquieu, em sua obra máxima, quando se refere ao que chama de “leis da educação”, aquelas que recebemos em primeiro lugar e são decisivas sob todos os aspectos. Montesquieu estabelece uma relação indispensável entre o tipo de regime político e o sistema educacional. É impossível, diz ele, uma república sem educação republicana, assim como é impossível uma educação igualitária num regime que não seja igualitário (1748, livro IV). No Brasil, com a nossa tradicional e persistente oposição entre o “país legal” e o “país real”, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional.

E o que significa, exatamente, *educação para a democracia* ?

DUAS DIMENSÕES

A educação para a democracia (EPD) comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente -- e mais de uma vez no curso da vida -- um ou outro.

Tais dimensões serão retomadas adiante . É necessário, inicialmente, destacar três elementos que são *indispensáveis e interdependentes* para a compreensão da EPD : a formação intelectual e a informação, a educação moral, a educação do comportamento.

1. *a formação intelectual e a informação* -- da antigüidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher, para melhor julgar. Para formar o cidadão é preciso começar por informar-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu*, são, justamente, os mais marginalizados , os que chamamos, hoje, de “excluídos”.
2. *a educação moral*, vinculada a uma didática dos valores

republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, *que é formada tanto de sentimentos quanto de razão*; em outras palavras, é a conquista de corações e mentes .

3. *a educação do comportamento*, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum*. Sem participação dos interessados no estabelecimento de metas e em sua execução, como já afirmava Dewey, não existe possibilidade alguma de bem comum. E é preciso tempo, insistia, para sacudir a apatia e a inércia, para despertar o interesses positivo e a energia ativa (Dewey, 1932, cit. por Putnam). Ora, é evidente que essa é uma tarefa para a educação para a democracia .

À luz da interdependência desses três elementos para a formação democrática, cabe assinalar, aqui, a grave carência que tem representado, nos últimos tempos, o rebaixamento da educação literária comparativamente ao ensino das ciências exatas ou biológicas. Antonio Candido salientou a esse respeito, com muita propriedade, o papel pedagógico da literatura no *processo de humanização*, isto é, o processo “que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da completude do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1989, p. 117).

De maneira resumida, portanto, a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética.

Cumprir esclarecer, não obstante, que a educação para a democracia não se confunde nem com democratização do ensino - que é, certamente, um pressuposto - nem com educação democrática. Esta última é um meio, necessário mas não suficiente, para se obter aquela. A verdade é que, sem dúvida, uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia.

A educação para a democracia difere, também, da simples ins-

trução cívica, que consiste, por exemplo, no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. Em decorrência, a EPD nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de qualquer ideologia, mesmo que esta apareça sob os tons de uma ideologia redentora e nacional. Na década de 40 no Brasil -- e , de certa forma, seguindo a tese das "leis da educação" de Montesquieu -- Fernando de Azevedo afirmava que uma educação democrática não poderia funcionar como um sistema de dominação de classe ou de partido no poder, como no caso dos regimes fascista ou comunista. Assim entendida, para Fernando de Azevedo a educação deveria visar a formação de cidadãos participantes, mas não "partidários"; e a função educacional do Estado nunca deveria ser de dominação, mas de *direção* (1964, p. 274).

Volto àquelas duas dimensões reputadas essenciais. Em sua primeira dimensão, a EPD consiste na formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos - de certo modo identificados com a tríade da Revolução Francesa e com as gerações de direitos humanos (do século 18 ao século 20), que englobam as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita "planetária". A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes -- o que garante o valor da solidariedade -- assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. Trata-se, pois, de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a *fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário*.

Em sua segunda dimensão, a EPD consiste na cidadania ativa, ou seja, a formação para a participação na vida pública. Isso significa participar como cidadão comum ou como governante. A educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo -- lembra recentemente Patrice Canivez -- enquanto governado, ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta com escrúpulo e inteligência - mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial (1994). Essa educação, acrescento, tem uma metodologia própria, cuja estrutura é dada pelas regras da *argumentação*, com sua lógica própria, bem diversa da lógica da demonstração científica.

A CONCEPÇÃO CLÁSSICA

O pensamento clássico, como é sabido, qualificava a educação como uma instituição política - isto é, como elemento da organização do Estado. A principal tarefa dos governantes --no mundo greco-romano-- era, justamente, propiciar a educação de cidadãos ativos e participantes. Essa era considerada a principal virtude - a *aretê*- de um regime político. A formação da sociedade pressupunha um povo adulto na política, e não tutelado ou meramente indiferente. Era este, certamente, o *leitmotiv* de Platão, no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles, em *Política* e em *Ética a Nicomaco*. A educação, segundo Aristóteles, deveria inculcar o amor às leis - elaboradas com a participação dos cidadãos - mas a lei perderia sua função pedagógica se não se enraizasse na virtude e nos costumes: “a lei torna-se simples convenção, uma espécie de *fiança*, que garante as relações convencionais de justiça entre os homens, mas é impotente para tornar os cidadãos justos e bons”. Daí, a ligação estreita entre costumes democráticos e regime democrático, assim como a importância da educação pública para a salvaguarda da ética e do respeito às instituições (*Política*, livro III; J. de Romilly, 1971). Bem mais tarde, vale lembrar, a importância dos costumes, para compreensão da vida de um povo e de suas leis seria brilhantemente reforçada nas teses de Montesquieu e de Tocqueville. Para o primeiro, “os costumes de um povo escravo fazem parte de sua servidão, os de um povo livre fazem parte de sua liberdade”; para o segundo, “as leis são sempre instáveis quando não se apoiam nos costumes, que formam a única *puissance* resistente e durável em um povo” (*Democracia na América*, 1835). Voltando à *Política* de Aristóteles, percebe-se como o autor admite, dentro da categoria dos cidadãos ativos, a possibilidade de o governado tornar-se governante, “pois os mais nobres valores morais são os mesmos, para todos os indivíduos e para a coletividade. Cabe à Educação inculcá-los” (livro VII). Ora, se isso é razoável e desejável, a educação para a democracia é necessária *também para formar governantes*.

Ainda lembrando a atualidade do pensamento clássico, em *De Republica*, Cícero defende a educação específica para o governo, “para servir o Estado”. Considerava, por exemplo, muito estranho que os sábios, leigos na arte da navegação, se declarassem aptos a comandar um navio em situação de turbulência, se assim fosse necessário, embora jamais o houvessem tentado em mares tranquilos. Justificavam o desprezo pelo estudo e o ensino das coisas do governo -- da *res publica* -- porque acreditavam poder assumi-lo em caso de crise. Ora, argumenta o cônsul romano, a simples possibilidade da responsabilidade pública exige a aquisição “de

todos os conhecimentos os quais ignoramos, se, algum dia, precisarmos deles nos valer” (livro I, p. 201).

OS VALORES REPUBLICANOS

A EPD na dimensão de formação de governantes significa, concretamente, a preparação para o julgamento político necessário à tomada de decisões. Trata-se de enfrentar problemas - dos mais variados tipos - e o critério para o julgamento será sempre o da justiça - decorrente dos valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Logo, a EPD é uma formação para a discussão, para a argumentação, com o pressuposto do valor da tolerância.

Nesta ordem de considerações, deve-se entender por *valores republicanos*, basicamente :

- a) *o respeito às leis*, acima da vontade dos homens, e entendidas como “educadoras”, no sentido já visto na antigüidade clássica. “Todo verdadeiro republicano”, ensinava Rousseau, “bebia no leite de sua mãe o amor da pátria, isto é, das leis e da liberdade” (1771). A teoria democrática de Bobbio apoia-se, justamente, no entendimento da transparência, da legalidade e da legitimidade dos “procedimentos”, das “regras do jogo” (1986), entre as quais destacam-se as leis, a serem decididas em processos regulares e amplamente participativos;
- b) *o respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal. O historiador Frei Vicente do Salvador já escrevia em 1627: “nem um homem nesta terra é repúblico, nem zela ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular”. Em nosso país, portanto, trata-se de romper a tradição doméstica, tendente ao despotismo, que moldou nossos costumes (vale a pena lembrar que *despotes*, em grego, é pai de família, e que a família antiga, como bem observou Benjamim Constant, representava a negação de direitos e liberdades individuais). Toda essa questão aparece com clareza em *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda;
- c) *o sentido de responsabilidade no exercício do poder*, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam eles professores, orientadores ou demais profissionais do

ensino. Em política, o termo responsabilidade tem dois significados, melhor compreensíveis na língua inglesa: *accountability* e *responsibility*. O primeiro termo significa o dever de prestar contas, englobando todos os mandatários, isto é, os que exercem o poder em nome de outrem, do presidente da República ao funcionário mais simples, desde que no exercício do mandato; o segundo termo significa a sujeição de todos, governantes ou governados, ao rigor das sanções legalmente previstas. Em ambos os casos, a responsabilidade é da essência do regime republicano.

OS VALORES DEMOCRÁTICOS

Por *valores democráticos*, estreitamente ligados aos republicanos, e também interdependentes entre si, entendem-se o reconhecimento da igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria, legitimamente formada. Em outras palavras, trata-se de:

- a) *a virtude do amor à igualdade*, de que falava Montesquieu, considerando-a ao mesmo tempo “coisa simples e preciosíssima”, como uma virtude eminentemente política – nem referida as virtudes de cunho religioso, nem as da moral privada -- e que se manifesta no sentimento *político* da igualdade de todos, com o conseqüente repúdio a qualquer forma de privilégio;
- b) *o respeito integral aos direitos humanos*, cuja essência consiste na vocação de todos -- independentemente de diferenças de raça, etnia, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição sócio-econômica -- a viver com dignidade, o que traz implícito o valor da solidariedade;
- c) *o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*, pressupondo-se, mais uma vez, a aceitação da diversidade e a prática da tolerância. A ênfase no valor da tolerância e o respeito ao direito das minorias diferencia, com clareza, a educação para a democracia de outros tipos de “educação política”.

A virtude da tolerância, aliada à arte da argumentação, não significa levar ao extremo o temor do etnocentrismo e bloquear todo julga-

mento ético e político em nome do relativismo cultural. Pascal já ironizava a distinção entre verdade e erro, conforme se estivesse de um ou de outro lado da linha dos Pirineus. Mas o respeito à diferença não significa, de modo algum, esterilidade de convicções. Ao relativismo cultural, Karl Popper opõe o pluralismo crítico, no sentido de que a velha ética, fundada no saber pessoal e seguro, decorrente da autoridade, deveria ser substituída por uma nova ética, fundada na idéia do saber objetivo e, necessariamente, inseguro. Precisamos de outras pessoas para o descobrimento e correção de nossos erros - especialmente de pessoas que foram educadas em culturas diferentes - e isso conduz à tolerância, o que não implica, é evidente, na aprovação incondicional de práticas que violentam nossos próprios valores. (Popper, 1984).

Em sua veemente defesa da democracia, Dewey também se manifesta contra a “consagração” do relativismo cultural, pois a sua plena aceitação, inclusive de práticas opressoras em outras culturas, significaria admitir que os direitos fundamentais de igualdade, liberdade e dignidade devem variar conforme as civilizações e as coordenadas geográficas. O que não significa, obviamente, propugnar algum tipo de uniformidade cultural. A própria educação, segundo ele, deveria garantir o direito à informação, permitir a hipótese de que, talvez, outros povos ou setores sociais numa mesma sociedade, podem ser beneficiados por conhecerem formas alternativas de vida, concepções diferentes das suas raízes, costumes, valores. E ter, enfim, a liberdade de escolher. Nesse sentido, a educação para a democracia é reforçada como a educação para saber discutir e escolher. (Um parêntese para lembrar que a extensa polêmica, ética e política, sobre a tolerância como “valor absoluto” persiste até hoje, desde as teses de Santo Tomás às de Max Weber, passando pelos grandes nomes do liberalismo, como Locke e Stuart Mill).

A didática dos valores supõe, como já visto, a lógica da argumentação. Aqui é importante voltar ao tema da relação entre “processo de humanização” e literatura, quando Antonio Candido insiste que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (1989, p. 113).

VALORES E DIREITOS

Os direitos implícitos nos valores são definíveis intelectualmente, mas o seu conhecimento não é suficiente para que eles sejam respeitados, promovidos e protegidos. Os direitos são históricos: é preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização. (Basta lembrar que o Papa Pio VI condenou como ímpia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, mas, com o passar do tempo, a Igreja Católica acabou por reconhecê-los e mesmo ampliá-los). Vale lembrar, e com maior ênfase, como Montesquieu já situava os direitos da humanidade acima de todos os outros. Numa luminosa reflexão, infelizmente pouco divulgada, por pertencer aos seus escritos esparsos, ele afirma: “Se eu soubesse de algo que me fosse útil, mas prejudicial à minha família, eu o rejeitaria de meu espírito. Se soubesse de algo que fosse útil à minha família e não à minha pátria, procuraria esquecê-lo. Se soubesse de algo que fosse útil à minha pátria e prejudicial à Europa, ou então útil à Europa e prejudicial ao gênero humano, eu consideraria isso um crime” (*Cahiers 1716-1765*).

É conhecida a relação, muitas vezes vista como dilemática, entre igualdade e liberdade. Ora, os direitos civis e políticos exigem que todos gozem da mesma liberdade, mas são os direitos sociais que garantirão a redução das desigualdades de origem, para que a falta de igualdade não acabe gerando, justamente, a falta de liberdade. Por sua vez, não é menos verdade que a liberdade, individual e política – nossa melhor herança do liberalismo -- propicia as condições necessárias para a reivindicação de direitos sociais. Já em abril de 1792, Condorcet alertava, no Relatório sobre a Instrução Pública apresentado à Assembléia Legislativa: “os direitos humanos permanecerão formais se não se firmarem na base da *igualdade efetiva dos indivíduos* em relação à Educação e à Instrução”. John Dewey, por sua vez, será bastante claro ao considerar completamente “absurda” a idéia de que a liberdade poderia ser igual para todos, sem que se levem em conta as diferenças prévias em matéria de educação, condições sócio-econômicas, controle social caracterizado pela instituição da propriedade (1932, citado por Putnam). É nesse sentido, aliás, que se posicionam todos os críticos das chamadas “mistificações igualitárias”, presentes nas teses das “oportunidades iguais” na escola, apesar do abismo das diferenças sociais. Entre esses, devem ser lembrados os educadores brasileiros que acompanharam as teses “reprodutivistas” – aqui divulgadas a partir dos primeiros textos de Bourdieu e Passeron, assim como, em outro sentido, as críticas de Agnes Heller e as de Bernard Charlot.

Ao discutir os valores democráticos é importante, no entanto, estabelecer certas prioridades e destacar o valor da solidariedade. A liberdade e a igualdade estão, como se vê, estreitamente ligadas à tolerância. Mas esta é uma virtude passiva, ou seja, é a aceitação da alteridade e das diferenças, mesmo que seja uma aceitação crítica. Enquanto que a solidariedade é, em si mesma, uma virtude ativa - por isso muito mais difícil de ser cultivada --, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. A educação para esses três valores deve ser diferenciada. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais.

Nos *Propos* de Alain está explícita esta prioridade, quando o autor denuncia a preferência dos professores pelos “aristocratas”, quando deveriam alegrar-se muito mais por um camponês que aprende um pouco do que por um elegante matemático que chega às *Grandes Écoles*. “Todo esforço dos poderes públicos deveria ser empregado para a educação das massas, ao invés de fazer brilhar algumas exceções, alguns reis nascidos do povo e que dão um ar de justiça à desigualdade (...) Não existem bons reis!” (Alain, 1910).

Onde deve ser desenvolvida a educação para a democracia ? A escola é o *locus* privilegiado, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições -- como os meios de comunicação de massa. A escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação. É evidente que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais da democracia direta. Mas a escola não deve substituir a militância, pois forma cidadãos ativos e livres, e não, como alertava Fernando de Azevedo, homens de partido, de facções virtualmente intolerantes. A República é, pois, o Estado educador por excelência - e é no governo republicano, afirma Montesquieu, que necessitamos de toda a *puissance* da educação (livro IV).

O principal paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil. (Mougniotte, 1995). Quem educa os educadores ? Bobbio responderia que as duas coisas andam juntas, que a política é sempre, como queria Maquiavel, *cosa a fare*, pois a formação de

educadores se dará concomitantemente ao desenvolvimento das práticas democráticas. E a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática, mas também o teste decisivo sobre o êxito e o desenvolvimento – sempre dinâmico – da democracia como regime político. O paradoxo continua posto.

Concluindo, a EPD é um processo de longa duração; exige continuidade e, como diria Weber, paciência, paixão e precisão -- como para “furar tábuas duras de madeira”. Não é objetivo de um governo ou de um partido. Aliás, a Constituição Brasileira prevê um Plano Nacional de Educação, a ser estabelecido por lei e, portanto, como um programa de toda a comunidade nacional, e não de um determinado governo. É, pois, objetivo de um extenso programa de transformação da sociedade. Assim foi e ainda é nos países que já têm, minimamente consolidados, direitos, liberdades e práticas de cidadania ativa, pois o processo democrático é dinâmico e supõe a possibilidade, sempre em aberto, de criação de novos direitos e novos espaços para sua reivindicação e seu exercício.

Nas palavras de Rousseau, um clássico educador político: “A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças” (*Sur L'économie politique*).

Finalmente, é justo e bom que se lembre o grande e saudoso mestre Florestan Fernandes, constante defensor da escola pública e autor de vigorosas análises do que chamava “dilema educacional brasileiro”. Dizia ele já em 1960: “A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas”. A formação de personalidades democráticas é, exatamente, o objetivo da educação aqui entendida.

MARIA VICTORIA DE MESQUITA BENEVIDES publicou recentemente em *Lua Nova* “Os direitos humanos como valor universal” (n.o 34, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Clássicos: (Da Antigüidade Ao Século XIX):

- Aristóteles - *Politique*, Livros Iii, Vii E Viii. Ed. Pléiade.
 ----- *Éthique À Nicomaque*, . Ed. Vrin.
 Cicero - *De Republica*, Livro I, Vi (“Il Faut Se Préparer À Servir L’État”). Ed. Pléiade.
 Condorcet - *Écrits Sur L’Instruction Publique*. Ed. Edilig.
 Constant, Benjamin - *De La Liberté Chez Les Modernes*, Librairie Générale Française .
 Montesquieu - *De L’Esprit Des Lois*, Tomo I, Livro Iv. Ed. Garnier.
 ----- *Cahiers 1716-1765*, Ed. Grasset.
 Platão - *La République*, Livro Vi. Ed. Pléiade.
 Rousseau - *Considérations Sur Le Gouvernement De Pologne*, Livro Iv,
 “Éducation”. Ed. Pléiade.
 ----- *Discours Sur L’Économie Politique* (Verbete da *Encyclopedie*). Ed. Pléiade.
 Stuart Mill - *Considerations On Representative Government*. The Liberal Arts Press.
 ----- - *On Liberty*, The Liberal Arts Press.
 Tocqueville - *De La Démocratie En Amérique*, Ed. Gallimard.
- 2) Autores Contemporâneos:
- Alain - *Propos* (Texto : “Enseignement Monarchique”). Ed. Pleiade, 1910.
 Antonio Candido - « Direitos humanos e literatura », In A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...*, Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.
 ----- « A literatura e a formação do Homem», In *Ciência E Cultura*, 24(9), 1972.
 Aزانها, J.M.P.- *Educação : temas polêmicos*, S.P., Ed. Martins Fontes, 1996.
 ----- *Documento preliminar*, apresentado na instalação do conselho da “Cátedra Unesco De Educação Para A Paz, A Democracia, Os Direitos Humanos E A Tolerância”, Usp, manuscrito, 26.04.96.
 Azevedo, F. De - *Sociologia educacional*, Parte Terceira, Cap. I, S.P., Ed. Melhoramentos, 6ªEd, 1964.
 Arendt, H.- *On Revolution*, N.Y., Viking Press, 1965.
 Beisiegel. C De R. - «Educação e sociedade no Brasil após 1930 », In Fausto, B. (Org.) *O Brasil Republicano*, Vol. 11, S.P., Difel., 1984.
 Bobbio, N. - *O futuro da democracia*, S.P., Ed. Paz E Terra, 1986.
 Bourdieu, P. E Passeron, J. - *La Réproduction*, Paris, Ed. Minuit, 1970.
 Canivez, P. - *Eduquer Le Citoyen ?* Paris, Ed. Hatier, 1990.
 Castello Branco, L. M. - *Psicologia para que ? Subsídios para a compreensão do papel do professor*. Tese de doutorado, Feusp, 1988.
 Chaui, M. - *Cultura e democracia*, S.P., Ed. Moderna, 1984.
 Charlot, B. - *A mistificação pedagógica*, R.J., Ed. Zahar, 1979.
 Comparato, F.K. - *educação, estado e poder*. S.P., Ed. Brasiliense, 1987.
 ----- *Para viver a democracia*, S.P., Ed. Brasiliense, 1989.
 Dewey, J.- *Democracy And Education*, New York, Macmillan, 1916.
 Freire, P.- vários textos de sua obra, a partir de *pedagogia do oprimido*.
 Fernandes, F.- *Ensaio de sociologia geral e aplicada*, S.P., Pioneira, 1971. -----
 ----- *Educação e sociedade no brasil*, Edusp, 1966.
 Gutmann, A - «A desarmonia da democracia», *Lua Nova*, Nº 36, S.P., Ed. Cedec, 1995.
 Heller, A. - *Para mudar a vida*, S.P., Ed. Brasiliense, 1982.
 Holanda, S.B. - *Raízes Do Brasil*, R.J., Ed, José Olympio, 9ª Ed, 1978.
 Lafer, C. - *A reconstrução dos direitos humanos* (um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt), S.P., Cia. Das Letras, 1988.
 Mannheim, K. - *Essays On The Sociology Of Knowledge*, Cap. “The Social Education Of Man”. Londres, Ed. Routledge & Kegan Paul, 1952.
 Marshall, T.H. - *cidadania, classe social e status*, Rio De Janeiro, Ed. Zahar, 1967.
 Mosca J.J. E Aguirre, L.P. - *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*, Rio

- De Janeiro, Ed. Vozes, 1990.
- Mougniotte, A. - *Éduquer À La Démocracie*, Paris, Ed. Du Cerf, 1994. .
- Patto, M.H. - *A produção do fracasso escolar*, S.P., Ed. T.A. Queiróz, 1990.
- Popper , K - "Tolerancia Y Responsabilidade Intelectual", In *Sociedad Abierta, Universo Abierto* , Madrid, Ed. Tecnos, 1984.
- Putnam , H. - "Una Reconsideración De La Democracia De Dewey", In *Como Renovar La Filosofia* , Madrid, Ed. Cátedra, 1994.
- Revista Da Faculdade De Educação* , Nº especial dedicado A Fernando De Azevedo, Org. Por Nelson Piletti, 1994.
- Saviani,D. - *Escola e democracia* , S.P., Ed. Cortez,1984.
- Teixeira , A. - *Educação para a democracia* , R.J., Ed. José Olympio, 1936.
- De Romilly, J. - *La Loi Dans La Pensée Grecque*, Cap, Xi "L'Education Par Les Lois". Paris, Ed. "Les Belles Lettres", 1971.
- Weber, M. - "A Política Como Vocação ", In *Ensaio de sociologia*. Rio De Janeiro, Ed. Zahar,1971.