

Considerações Sobre República, Democracia e Educação

Claudio Boeira Garcia¹

Resumo

Nas sociedades configuradas após as Revoluções Americana e Francesa no século 18, a educação adquiriu *status* de assunto político de primeira grandeza e foi estabelecida como um direito básico e fator essencial para a efetivação dos princípios políticos das sociedades republicanas. Desde aí, debates e decisões políticas acerca dos propósitos da educação consolidaram a convicção de que os governos são responsáveis pela instrução pública e que as instituições escolares devem oferecer condições para que cada indivíduo desenvolva seus talentos sem contrapô-los às virtudes cívicas. Este texto rememora apostas oriundas do imaginário político-educacional das Repúblicas modernas, assim como considerações a respeito de impasses e de possibilidades atuais da instrução pública democrático-republicana.

Palavras-chave: Política. Educação. República. Democracia.

¹ Professor do Departamento de Filosofia e Psicologia e do Mestrado em Educação nas Ciências – Unijuí. garcia@unijui.edu.br

CONSIDERATIONS CONCERNING THE REPUBLIC, THE DEMOCRACY AND OF THE EDUCATION

Abstract

The education acquired central political importance in the societies configured after the American and French Revolutions. Starting from that time, it was conceived as a basic right and as essential element for the accomplishment of the republican societies imaginary. Ever since, the debates and political decisions concerning the purposes of the education, consolidated the conviction that the governments are responsible for the public instruction; that the school institutions should offer conditions that assure and accomplish individual talents and interest, without opposing them to the civic virtues. This text approaches considerations regarding problems and possibilities of the democratic-republican public instruction.

Keywords: Politics. Education. Republic. Democracy.

As notas apresentadas neste texto ocupam-se com escritos que emergem em tempos e contextos distintos; lidas em conjunto, apresentam um elenco de questões instauradas pelos debates modernos e atuais acerca dos temas república, democracia e educação.

1. Coerentemente com suas convicções e ações empenhadas em meio aos acontecimentos da Revolução Francesa, Condorcet destacou, entre as tarefas da escola republicana, a de manter viva a lembrança dos tempos antes da república.

Tal convicção – partilhada por pensadores e protagonistas das duas grandes revoluções do século 18 – se afinava, sob muitos aspectos, com a noção segundo a qual o progresso e o aperfeiçoamento contínuo das instituições indicavam possibilidades de alterações nas configurações da sociabilidade. Enunciava, também, que a justificação da novidade política que essas revoluções traziam à humanidade e a cada nação deveria se efetivar como superação de relações encerradas ou fadadas – em prazo relativamente curto – a permanecerem apenas na lembrança da humanidade.

O exame dessas apostas e de suas relações com os assuntos da educação demanda considerações de teor filosófico-político. Filosófico porque nelas estão implicadas meditações acerca da condição humana; políticas porque, grosso modo, essas revoluções, e as transformações locais e planetárias que elas inspiraram, expandiram princípios alçados à cena pública em determinado momento histórico, e tudo aquilo que em nome deles foi realizado ou desfigurado em sucessivos empreendimentos.

A proclamação feita por pensadores e atores políticos americanos e franceses do século 18, segundo a qual a instrução pública deve ser universal, se oferece, ela mesma, como uma novidade emblemática a partir da qual se lançam júzós e debates sobre concepções e modos de ordenação da sociabilidade do passado e dos tempos que se seguiram.

Rememorada em nossos dias tal proclamação confirma o lugar de destaque que os assuntos da educação assumiram desde aí e, também, as dificuldades que as diferentes nações do mundo têm enfrentado no intuito de garantir, para

cada cidadão, iguais oportunidades educacionais, políticas e econômicas. Ou seja, de efetivar o princípio da universalidade em coerência com as promessas democráticas e republicanas enunciadas na fase inicial das repúblicas modernas.

O fato é que, já nos primeiros momentos dos acontecimentos revolucionários, se desencadearam cruentas disputas, bem como memoráveis debates acerca da efetivação de princípios que recém começavam a inspirar novas figurações das instituições e das interações sociais.

Em tempos de radicais embates e transformações políticas nas estruturas e justificações da sociabilidade humana não é irrelevante considerar que, desde o século 18 a recorrência aos termos república e democracia e a ideia jurídico-normativa de que é obrigação da república garantir a instrução universal de seus cidadãos não tenham sido objetos de contestação programática; que divergências significativas se estabelecerem na disparidade de significações e de formas com que diferentes sociedades conceberam e ordenaram, desde aí, suas instituições e atividades educacionais.

Com estatutos marcadamente distintos das ferrenhas disputas entre os programas políticos do ideário socialista e liberal, afinados, em diferentes medidas, com as tradições humanistas e iluministas, acontecimentos políticos relativamente recentes ilustram como a aposta na instrução universal operou a contrapelo de discussões centrais dessas tradições expandidas e consolidadas no cenário filosófico-político do século 18. Trata-se dos regimes nazista e stalinista instaurados na primeira metade do século 20. O primeiro, ao incluir entre seus mandatos a divisão racial e a aniquilação de parte da humanidade, destróçou a noção abrangente de universalidade elaborada pelos projetos políticos revolucionários e progressistas prestigiados entre os séculos 18 e 20. Noção comprometida sobretudo em estender para todas as pessoas e nações as apostas nos princípios da racionalidade, da igualdade jurídica, da tolerância e da dignidade de cada ser humano. No segundo, o universalismo pluralista republicano originário e as noções genuínas da tradição libertária e socialista transmutam-se em sinônimo da unanimidade imposta pela vontade particular das lideranças do regime stalinista.

No que diz respeito à época recente das desconstruções e criações de nações designadas, após a Segunda Guerra, por repúblicas democráticas, novas significações e propósitos são estabelecidos não apenas para os termos república e democracia, mas também para a educação. Por isso, não surpreende que o período da guerra fria – instaurado em boa medida sob repercussões da Segunda Guerra e da divisão do mundo entre concepções de sociedade conflitantes – que os efeitos desses fatos se estendessem, de modo incisivo, ao âmbito das instituições e das atividades educacionais.

Mesmo que várias nações socialistas e liberais tenham, de uma ótica quantitativa, efetivado, em alto índice, a instrução pública universal, o fato é que nelas as instituições escolares se transformam em locais privilegiados de implementação de suas crenças e mesmo de doutrinação acerca da superioridade de um sistema sobre outro. Se bem que não foi no socialismo real, na Cortina de Ferro, mas nas nações designadas como liberais, ou livres – para empregar os termos da época – que ocorreram vigorosos confrontos e as oportunidades mais significativas de debates sobre virtudes e vícios das visões de mundo concorrentes.

O fato é que a disposição de discutir, defender e consolidar o princípio republicano da instrução universal manteve-se ativa nos tempos que se seguiram; que ainda vivemos sob as sombras de um período em que tudo parecia conduzir a uma inevitável divisão e conflito das nações do mundo agrupadas em dois blocos, e que, no melhor dos casos, a vitória de um sobre o outro determinaria quem era o melhor; que ainda vivenciamos as perplexidades e espantos de tempos e de questões que não se encerraram. E nisso o bom senso recomenda não olvidar as melhores noções humanistas e republicanas que herdamos nem os efeitos desastrosos de suas apropriações nos tempos próximos em que elas emergiram nem naqueles subsequentes.

2. Relativamente distanciados de noções ou do calor de acontecimentos mais antigos ou relativamente recentes, não parece prudente esquecer experiências e noções acerca do político e da condição humana que precederam aquelas prestigiadas desde o século 18. Narradores e espectadores preve-

nidos acerca dos riscos de impor nexos exacerbados entre um e outro evento, precavidos contra os efeitos das paixões humanas desencadeadas em nome de esperanças ou de desesperos que, não raro, afloram na esfera dos assuntos humanos, reconhecem que os antigos gregos legaram a valiosa noção de que política não é uma atividade natural que brota da intimidade de cada um; que ela ocorre quando são criados e mantidos espaços de aparência para discussão e busca de precárias soluções para questões de interesse comum que jamais cessam de aparecer.²

Bem antes dos tempos modernos e da proclamação do estatuto artificial, por isso mesmo radicalmente humano das instituições políticas, os antigos gregos estabeleceram a sábia noção de que política e liberdade eram experiências relacionadas ao agir humano. Os romanos da República, por sua vez, registraram a convicção de que sua cidade poderia atravessar os séculos porque muitos para tal se uniam e se responsabilizavam. Roma e a *polis* desapareceram, mas sobreviveram, felizmente, as lembranças de suas originárias compreensões acerca da vida política e da *res-publica*.

Condorcet, em tempos mais recentes – sob uma nova significação da república e da política – alertou, com soberbas razões, seus contemporâneos, de que era preciso lembrar os tempos antes da República recém instaurada e as novas possibilidades políticas que ela abria para a humanidade; argumentou, também, em favor das condições e do lugar central que a educação universal deveria ocupar entre os empreendimentos revolucionários. A validade e a atualidade de suas perorações sobre a educação decorrem, entre outros elementos, de não ceder à ilusão de apresentar soluções acabadas e definitivas

² As narrativas de Tucídides da Guerra do Peloponeso oferecem notável referência para estabelecer esta noção, em especial quando narra o discurso de Diódotos contra a punição dos cidadãos de Mítilene: Quanto às palavras, quem sustenta que elas não guiam nossas ações é ignorante ou defende algum interesse pessoal – ignorante se crê que existe outro meio de lançar luz sobre a incerteza do futuro; defensor de interesses pessoais se, desejando impingir uma proposta desonesta e não podendo falar bem de uma causa má, consegue ao menos caluniar bem e assim intimidar seus opositores e ouvintes. (...) O bom cidadão deve mostrar-se um orador melhor, não através de ameaças aos seus opositores, mas usando os melhores argumentos.

para os problemas da sociabilidade; de oferecer ponderações que abrem espaço para que as diferentes gerações, na pluralidade de seus pontos de vista e interesses, pudessem negociar, no presente e no futuro, as mais justas e as melhores formas possíveis de viverem no mundo.

Mais que os efeitos de suas desfigurações nos planos da política real, o caráter inacabado e aberto à ação do imaginário crítico republicano moderno – professado, entre tantos outros autores e protagonistas políticos, por Rousseau, Condorcet, Paine e Kant – conferiu relevância às reflexões filosóficas e morais nas quais se assentaram as nações democrático-republicanas emergidas a partir das Revoluções Americana e Francesa.

Diferenças significativas à parte, a novidade dessas sociedades distinguem-nas tanto das experiências originárias da *polis* grega e da república romana quanto das repúblicas europeias do começo da modernidade. Elas nascem entusiasmadas pelas novidades que trazem à cena política, mas, também, perplexas e, não raro, atônitas no afã de compreender e de justificar os novos significados de política e de humanidade que abrem para o mundo. Perplexidades expressas por atores e espectadores que as testemunharam ou nelas agiram; alguns com desprezo, outros com desespero lançam suas proclamações de desamparo ou de vitória sobre o passado. Mesmo para esses últimos, tudo se passa como se a novidade, para confirmar sua validade e dignidade, não pudesse ser apreendida sem que o fosse sob os modos de negação ou de superação de um tempo que se encerrou. Eis um momento propício para que as noções de progresso e de processo se ofereçam, no melhor dos casos, como chave de leitura que não descarta o passado, mas o reduz a uma etapa necessária para o glorioso porvir que se anuncia; eis uma solução para que o passado possa retornar, seletivamente, naquilo que o presente abre caminho para o que estava supostamente em germen ou reprimido.

O fato é que as repúblicas do século 18 embora nasçam sob antigas designações e sob o amparo de recitações do passado, ainda que não esqueçam suas novidades, silenciam algumas de suas apostas centrais. Apesar disso, no que tange aos elementos importantes expandidos por essas revoluções, é

significativo o fato de que expectativas prenunciadas pela tradição humanista antiga e renascentista, assim como pela tradição político-jurídica estabelecida entre os séculos 16 e 18, nelas recebem o carimbo de suas dignidades.

Entre os bens e os males desencadeados por esses acontecimentos grandiosos do século 18 configurou-se um contexto propício para que as virtudes e os vícios públicos pudessem aparecer; para que gestos enfurecidos ou ponderados adquirissem as grandezas pífidas ou genuínas conferidas pelos distintos percursos das ações e acontecimentos revolucionários. Contexto favorável também para que, em meio às radicais novidades introduzidas na cena política, pudesse ser revitalizado o antigo ideal cosmopolita, que há tempo afinava seus princípios contra a compreensão de que a condição humana devesse ser reduzida aos seus pertencimentos a um lugar, a um povo, a uma religião.

3. Dificuldades e possibilidades que se abrem para lidar com acontecimentos passados e novos à parte, o fato é que, desde o século 16 se elaboram apostas e justificações sobre aspectos da vida política que estarão no centro dos debates dos tempos pós-revoluções; é nesse instante singular dos percursos da sociabilidade humana que adquire prestígio e dignidade política a compreensão do caráter convencional e consensual da constituição do Estado e do poder político; que se estabelece o entendimento segundo o qual a segurança e a felicidade pública dos membros do corpo político e das diferentes nações devem ser assentadas em direitos e liberdades civis pactuadas e estabelecidas constitucionalmente; que os princípios da liberdade de opinião, de crença religiosa, de tolerância, de paz, se instauram como temas e gestos cujas forças emanam de livres consentimentos e contratos entre cidadãos e nações.

Nesses planos de consideração de estatutos distintos mesclam-se e se atravessam princípios, acontecimentos e práticas que emergem da sociabilidade humana. E não há como evitar reflexões de teor moral e filosófico acerca desses vínculos. De qualquer modo, as formas políticas da república e da democracia consideradas de um ponto de vista de comunidades particulares ou do Estado-Nação moderno, emergiram como experiências distintas, no

entanto a partir dos tempos modernos, muitos de seus temas e princípios receberam afinação jurídica e política no campo dos debates e das instituições estabelecidas.

Os fragmentos a seguir – centrados nos temas política, democracia, república e educação – permitem destacar e relacionar questões importantes que estão em jogo, tanto no que respeita aos assuntos políticos quanto educacionais.

Ribeiro (2000), em *Democracia versus República*, oferece um bom exemplo dessa disposição. Lembra que a democracia, iniciada na Grécia, foi o regime dos *polloi*, da multidão dos pobres que se mobilizaram pelo desejo de ter; que, desde os gregos, o caráter social tem estado presente na caracterização da democracia; que é preciso matizar a ideia de que, no início, houve unicamente um significado político, e só depois social, no regime democrático; que nesse regime o receio principal é o de que a massa dos *polloi* se entusiasme somente pela expropriação dos ricos e que reduza a política a um modo de confiscar o excedente dos ricos. Este desejo, observa Ribeiro, pode ser reconhecido como elemento social importante da aquisição de uma base material para uma existência digna. O que precisa ser explicado, segundo Ribeiro, é que a modernidade construiu a democracia representativa como um regime no qual, pelo menos no início, se excluiu o conteúdo social que os gregos nele inscreveram. Temas inseparáveis que a modernidade conseguiu a façanha de separar. É apenas no século 20 que as dimensões políticas e sociais passam a ser articuladas no regime democrático. Também é importante considerar que a democracia deve reunir, ao mesmo tempo, as temáticas do poder e das relações sociais (Ribeiro, 2000, p. 13-16).

Há que conciliar, profere Ribeiro, as virtudes da República com as demandas da democracia porque o desejo tem pouco interesse em negociar, e a virtude despreza a negociação. A noção de renúncia às vantagens privadas em favor do interesse comum é central à República, contudo é possível criticar o fato de que nela os sacrifícios realizados são desiguais; reconhecer que a democracia encontra dificuldades para articular o desejo das massas em conqui-

tar bens com a conquista do poder. A democracia não pode ser reduzida à satisfação dos desejos, ou a atender os direitos humanos, pois há democracia quando o povo, de fato, é responsável pelas decisões do poder e não porque o poder resolva problemas que, em princípio, podem ser solucionados em registros políticos não democráticos. A efetivação da democracia demanda, pois, um encontro entre os assuntos dos dois regimes. A democracia há que ser entendida e estabelecida a partir de uma extensão dos valores republicanos; os desejos, para realizarem uma democracia ampliada, devem educar-se segundo hábitos e virtudes republicanos. Se entre estas tradições a novidade está do lado da democracia, ela, no entanto, precisa da república para expandir suas possibilidades (Ribeiro, 2000, p. 17-27).

Entre os pensadores e homens de ação que participaram dos acontecimentos revolucionários do século 18 e que estão na origem de debates atuais acerca da república, da democracia e da instrução pública, consta Condorcet.³ Dos princípios centrais do imaginário político republicano tais como concebidos por esse autor decorrem os seguintes enunciados: A República, escreveu Condorcet em seus discursos, projetos e obras,⁴ deve implantar a instrução pública como tarefa prioritária. As instituições que convêm à República devem ser objeto constante de discussão e de ação da totalidade dos cidadãos; entre outras responsabilidades que decorrem de seus princípios, consta a de cuidar da instrução mantida pela participação da totalidade dos cidadãos instruídos e capazes de aperfeiçoá-la indefinidamente. A República sustenta-se na pluralidade política, na liberdade de opinião e de crença religiosa, assim como na separação entre religião e Estado; a instrução pública deve transmitir os conteúdos do saber positivo; deve ser universal e livre a escolha da extensão e da natureza dos estudos realizados; desigualdade política e desigualdade de conhecimento são distintas; ao Estado cabe a tarefa da transmissão dos

³ Condorcet e Paine de destacam em meio aos autores do século 18 que atuaram em favor dos princípios filosóficos e políticos republicanos e que dedicaram notáveis considerações aos temas da educação. Sobre isso ler, entre outros, Maamari, 2007; Brutti, 2007.

⁴ Conferir sobre o assunto e as anotações aqui expostas, além dos textos referidos na nota anterior, as obras de Condorcet e Paine citadas nas referências.

saberes indispensáveis para todos. Nenhuma crença pode ser estatuída, na esfera dos assuntos republicanos, como verdade absoluta; nos governos autoritários os cidadãos aprendem a confirmar a opinião de seus mestres, numa república bem-ordenada o poder se confunde com a vontade ou com a opinião comum; religiões particulares não devem ser elevadas à esfera pública e ensinadas nas escolas, contudo o poder público deve respeitar a liberdade de escolha e a existência de uma pluralidade de religiões.

Condorcet, no calor dos acontecimentos revolucionários, legou considerações que ainda continuam relevantes para pensar a república, a democracia e a educação; em tempos relativamente recentes Arendt⁵ e Dewey⁶ inscrevem-se entre os críticos vigorosos das crises, impasses e déficits da vida republicana atual e abordam tais temas sob diferentes perspectivas.

Arendt escava distinções e vínculos entre a política e a educação; entre o que caracteriza relações entre adultos e o que os distingue e os vincula com as novas gerações que adentram o mundo. A política, no sentido estrito da palavra, é assunto de adultos. Diz respeito ao exercício da cidadania e tudo aquilo que ela implica. A educação e a instrução pública têm a ver com a política republicana no sentido preciso de que cabe aos governos, aos membros de uma comunidade política, aos pais, aos educadores e às instituições escolares a responsabilidade de acolher e de preparar suas novas gerações.

São eles que, na diversidade de seus lugares, escolhas e responsabilidades para com os princípios republicanos e democráticos da igualdade, da liberdade, da pluralidade, devem oferecer às crianças e jovens as condições materiais e espirituais para que possam, quando adultas, assumir e desenvolver seus pendores e talentos particulares, bem como suas responsabilidades e iniciativas cidadãs.

⁵ Ver sobre isso seu Ensaio *Crise da Educação* (1972).

⁶ Ver texto mencionado nas referências.

A palavra educação soa mal em política, observa Arendt,⁷ apenas à medida que indique a descabida pretensão de evitar que no futuro as novas gerações abram mão de suas próprias oportunidades de agir e de realizar novos empreendimentos (Arendt, 1972, p. 225-226). A educação, a instrução e a escola são atividades ou instituições pertencentes ou interpostas entre o domínio privado do lar e o mundo com o propósito de viabilizar a transição da família para o mundo (p. 238-239).

Os princípios da igualdade e pluralidade, no sentido político estrito dessas palavras, ocupam um lugar central nas relações cidadãs de sociedades democrático-republicanas. O mesmo não pode ser dito, a não ser de modo amplo, da autoridade, cujas significações mais relevantes dizem respeito às relações entre diferentes. No caso da educação a autoridade não apenas faz sentido por se tratar de relações entre adultos e crianças, mas também porque a responsabilidade que os adultos assumem pela conservação do mundo no qual as crianças chegam é condição para que as novas gerações possam iniciar novos acontecimentos. Nesse sentido a atividade educacional em suas obrigações de acolhimento e de preparação das novas gerações não implica convocá-las nem responsabilizá-las por aquelas ações e por aqueles empreendimentos que apenas os adultos são, ou poderiam ser, capazes de realizar (Arendt, 1972, p. 239-243).

Ancorada nessas considerações Arendt profere: sem preservar um mínimo de atitude conservadora a educação se torna impossível, e nisso, assentam-se aspectos e dificuldades centrais da educação moderna. A crise atual da autoridade na educação se conecta tanto com aspectos políticos quanto com novas atitudes da sociabilidade em relação ao passado. Nesse contexto os educadores, cujo ofício exige respeito ao passado e mediação entre o velho e o novo, encontram sérias dificuldades em arcar com tal ônus engastado nas crises culturais e políticas de nossos dias (Arendt, 1972, p. 243-244).

⁷ Sobre distinções e afinidades entre política e educação ver, sobretudo, *Considerações Finais* (Nascimento, 2008).

No imaginário da política republicana e moderna os adultos se relacionam entre si em condições não mais estruturadas e assentadas na autoridade e na tradição, contudo isso não significa que eles devam e possam se relacionar com as novas gerações do mesmo modo e sobre os mesmos supostos. Ou seja, profere Arendt, se para adultos capazes de agir politicamente a autoridade não faz sentido, para aqueles que chegam ao mundo ela é condição do acolhimento, de responsabilidade e de estabelecer uma atitude ante o passado. Assentada nessa certeza que estende convicções sobre a esfera política para a dos assuntos educacionais Arendt pondera: cabe à escola ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver; as relações políticas e afetivas entre adultos são distintas daquelas que eles estabelecem com as crianças; crianças não podem ser separadas do mundo em que vivem os adultos e consideradas capazes de viver de modo autônomo; a educação oferece oportunidades aos adultos de manifestarem amor ao mundo e de se responsabilizarem por ele; de amarem suas crianças sem expulsá-las de seu mundo nem abandoná-las aos seus próprios recursos; e de prepará-las e apoiá-las sem se apropriarem das possibilidades que elas terão de agir, de inovar e de se responsabilizar pelo mundo que lhes é legado (Arendt, 1972, p. 245-247).

Sob perspectivas ora distintas, ora complementares, no texto *Democracia e Educação* Dewey não poupa argumentos para ressaltar o valor que os princípios democráticos assumem na instauração e aperfeiçoamento de uma educação republicana. Também não hesita em descrever os impasses e problemas das sociedades democráticas atuais. Uma democracia, argumenta, mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. Também destaca: uma sociedade democrática porque repudia o princípio da autoridade externa deve valorizar a aceitação e o interesse voluntário e a educação pode contribuir para tal (Dewey, 1979, p. 93).

Dewey se oferece como um bom exemplo de autor que discute a educação das sociedades mais recentes sob uma perspectiva que estabelece relações entre os propósitos da educação e os princípios políticos centrais que lhes

servem de orientação, no caso da democracia, a igualdade e a liberdade. Princípios e propósitos que a educação deve manter e ampliar por experiências e decisões compartilhadas. Uma sociedade democrática deve preparar todos os seus membros para partilharem de seus benefícios, assim como assegurar o constante reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada (Dewey, 1979, p. 106-107). Sociedades com marcantes desigualdades sociais e distribuição desigual das oportunidades de ocupação denotam graves impasses políticos e educacionais. Não é justo, observa Dewey, permitir um estado de escravidão em que uns são confinados a extrair “utilidades da natureza” e outros tenham o privilégio de dirigi-los. Uma sociedade verdadeiramente democrática deveria propiciar que todos partilhassem de *serviços de utilidade prática* e desfrutassem *nobres ócios*. Quando se reduz a educação dos trabalhadores manuais; quando lhes são oferecidas limitadas oportunidades de estudo das ciências naturais, de história e de literatura está-se privando-os da oportunidade de prepararem seus espíritos “para tirar vantagens dessas oportunidades”. Por não conhecerem as finalidades sociais de seu labor, não percebem nele interesses que não sejam os de seus dirigentes. Uma educação que afinasse as atividades espirituais e físicas contribuiria para unir a sociedade. A segregação entre cultura e utilidade foi estabelecida historicamente e significou nas suas origens gregas que a verdadeira vida humana podia ser vivida por poucos sustentados pelo trabalho alheio. Desde aí se estabeleceu a doutrina da separação entre razão e desejo, entre teoria e prática, entre *peessoas capazes de viver a vida da razão* e aquelas aptas apenas a ter apetites e trabalhar. Entre outras urgências e iniciativas, cabe à educação democrática confrontar tais contradições de uma sociedade que se pretenda, de fato, republicana e democrática (Dewey, 1979, p. 282-287).

Para concluir: os ideais de uma República bem-ordenada assim como o imaginário educacional democrático-republicano se estabelecem, nas cenas da política moderna, conscientes de seus estatutos e precavidos acerca de seus limites e possibilidades. Proferem que a vida democrática e republicana não brota de uma suposta natureza humana; que ela é uma frágil invenção sustentada nas capacidades que os humanos têm de estabelecerem relações e insti-

tuições livremente compartilhadas. Por isso, os propósitos que concebe para a educação nascem afinados com os princípios políticos da igualdade e da liberdade civil nos quais elas se assentam. As instituições e atividades educacionais se orientam, pois, por decisões que emanam da totalidade dos cidadãos, as quais tanto lhes concedem e atribuem, constitucionalmente, uma autonomia relativa, assim como a responsabilidade de atender e de estender, na esfera de suas ações, valores e princípios acordados pela cidadania.

Ou seja, na democracia surgida no século 18, a oportunidade universal e equitativa de educação foi proposta e justificada como um direito individual e como um bem público decisivo à realização de suas apostas maiores. Os fragmentos dos autores aqui evocados se movem nesse horizonte; alertam sobre defasagens entre o dever ser da república e suas instituições efetivas; oferecem críticas genuínas sobre seus impasses, mas, sobretudo, insistem que os regimes republicanos e democráticos, mais que passíveis de incessante correção e aperfeiçoamento pelos cidadãos, são os únicos cujos estatutos oferecem boas razões para apostar em tais possibilidades.

Referências

ARENDDT, H. A crise da educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRUTTI, Tiago Anderson. *Condorcet: Luzes da Razão e Instrução Pública*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Unijuí, Ijuí, 2007.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marquis de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp. 2008.

_____. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Unicamp, 1993.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GARCIA, Claudio Boeira. Educação e vida republicana. In: *Linguagem, escrita e mundo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MAAMARI, Adriana Mattar. *A República e a Democracia em Thomas Paine*. 2007. Tese (Doutorado) – Curso de Pós- Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo, USP, 2007.

NASCIMENTO, Lizandra. *Política e Educação em Hannah Arendt*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Unijuí, Ijuí, 2008.

PAINE, Thomas. *O senso comum e a crise*. Brasília: Editora UnB, 1982.

RIBEIRO, Renato Janine. Democracia versus República. In: BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p.11-25.

Recebido em: 8/7/2009

Aceito em: 7/9/2009