



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Carvalho Fonseca de, José Sérgio
Democratização do ensino revisitado
Educação e Pesquisa, vol. 30, núm. 2, maio-ago, 2004, pp. 327-334
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830211>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

“Democratização do ensino” revisitado

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Universidade de São Paulo

Nota prévia

Em 1997, numa reunião de professores encarregados de propor uma nova ementa para a disciplina Introdução aos Estudos da Educação – que a partir de então passava a integrar um programa de formação de professores ligado à Cátedra USP/Unesco de Educação para a Paz, Tolerância, Democracia e Direitos Humanos – sugeri a inclusão do artigo “Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista”, republicado nesta edição da revista EDUCAÇÃO E PESQUISA, na bibliografia da disciplina. O professor José Mário Pires Azanha, seu autor e então coordenador da cátedra, fez algumas objeções à sugestão. Argumentava que era um artigo “datado”, cuja polêmica não mais fazia sentido, uma vez que o ensino fundamental de oito anos praticamente se universalizara e poucos eram os que ainda apresentavam restrições às políticas de promoção do acesso maciço a esse nível de escolaridade.

Na ocasião, não tive a oportunidade de lhe apresentar as razões que me levam a crer que, contrariamente à sua opinião, não se trata de um artigo “datado”, pois sua abordagem transcende a polêmica histórica e pode dar um modelo de alto interesse para a análise dos discursos pedagógicos e educacionais. Em diversas outras ocasiões, cheguei a lhe apresentar alguns dos argumentos, mas nunca o fiz de forma sistemática – ele nunca se interessou em discuti-los, reiterando sua posição de que só escrevera o artigo como uma resposta aos críticos da eliminação dos exames de admissão.¹

Sua republicação nesta edição pareceu-me, então, a ocasião propícia para a defesa da hipótese de que, mais do que uma resposta à polêmica gerada, “Democratização do ensino” apresenta uma *forma inovadora* de análise do

discurso educacional. Sua aplicação a outros problemas ligados aos discursos sobre políticas de educação pode ser extremamente elucidativa das tensões que subjazem aos consensos eivados de retórica, cujas expressões como “qualidade de ensino”, “educação para a cidadania”, “defesa da escola pública” e tantas outras que, por se terem tornado palavras de ordem ou *slogans* educacionais, tendem a obscurecer as complexas divergências conceituais e programáticas que estão em jogo nesse campo.

“Democratização do ensino” e a polêmica conceitual

É inegável que, embora não tenham ainda quarenta anos, as medidas que visaram promover o acesso universal ao ensino fundamental de oito anos (antigo primeiro grau) geram hoje pouca ou nenhuma polêmica. A noção de que o acesso a esse segmento da educação escolar é um direito público cuja fruição não pode ser impedida por qualquer tipo de exame seletivo, como os de admissão até então vigentes,² já está bastante consolidada. A polêmica que então mobilizou a comunidade educacional e a opinião pública parece ter se deslocado para outras esferas, notadamente para as políticas públicas voltadas para a regularização do fluxo e a redução da evasão escolar – por

1. Os exames de admissão, organizados autonomamente por cada ginásio público, selecionavam os alunos que haviam concluído a escola primária de quatro anos e pleiteavam uma vaga nos ginásios públicos. Não era raro que os alunos que a ele se submetiam passassem por cursinhos privados análogos aos cursos pré-vestibulares de hoje.

2. As estatísticas da época não são de todo confiáveis. A Secretaria da Educação estimava, segundo relato do professor José Mário Pires Azanha, que até 1968 menos de 20% das crianças em idade escolar chegavam à primeira série do curso ginasial no estado de São Paulo. Seja qual for o número preciso, a massa de alunos impedidos de continuar seus estudos era bastante significativa, tanto que as matrículas praticamente dobraram em 1968 em relação ao ano anterior.

exemplo, a *progressão continuada* e o estabelecimento dos *ciclos*. Curiosamente, entretanto, os argumentos contrários a essas políticas lançam mão de expressões e conceitos muito próximos – às vezes idênticos – aos então arrolados como críticas à democratização do acesso ao ginásio: o caráter “falsamente democrático” das medidas adotadas, a queda na “qualidade de ensino”, a necessidade de uma “preparação prévia” tanto da infra-estrutura como do corpo docente das escolas para fazer face aos novos desafios oriundos da mudança dos alunos, etc. Daí a relevância de se retomar o tipo de análise proposto em “Democratização do ensino”.

Em 1 de dezembro de 1968, o editorial do jornal *O Estado de S. Paulo*, por exemplo, ao comentar a medida da administração Ulhôa Cintra, afirmava que “para que ela surtisse efeito seria preciso que houvesse classes e escolas com professores preparados (...) que as condições materiais fossem previamente ou simultaneamente criadas – sem o que teremos não uma verdadeira democratização do ensino, mas tão somente uma extensão formal da escolaridade”. Lendo hoje essas afirmações, talvez fôssemos tentados a inferir que a natureza dos problemas em educação pouco mudou ou apenas se agravou, que o diagnóstico de então ainda é válido, quase quarenta anos depois, uma vez que já se debatiam a “qualidade da educação”, a “formação adequada de professores” e as condições para a “verdadeira democratização do ensino”. A recorrência dessas expressões pode levar a crer que há décadas perseguimos os mesmos objetivos – uma educação democrática e de qualidade – e temos os mesmos diagnósticos: faltam verbas, condições de trabalho e um esforço de formação de professores que seja capaz de responder aos desafios da escola contemporânea.

Não é o caso, para o propósito destas reflexões, de entrar no mérito de cada uma dessas complexas questões ou das alegações sobre a razão da constante – e em parte justificada – insatisfação em relação aos resultados da escolarização em nosso país. O que interessa

frisar aqui é que, tal como se lê no texto “Democratização do ensino”, essa “unanimidade na superfície” esconde as “divergências profundas acerca do significado” das expressões recorrentes no discurso educacional – “democratização do ensino”, “qualidade de ensino” e mesmo “uma sólida formação docente”.

Nesse sentido, sua permanência histórica revela mais do que a aparente persistência de um mesmo conjunto de problemas ao qual se vêm dando há décadas as mesmas soluções. Ela pode significar que o caráter freqüentemente vago desse tipo de discurso tem obscurecido a compreensão da cambiante realidade escolar, e que essa aparente unanimidade tem impedido o afloramento de uma discussão mais clara sobre as profundas divergências de concepções programáticas que ele encerra.

É em relação a essa hipótese que um retorno ao ensaio do professor Azanha pode se revelar promissor, transcendendo-se seus propósitos imediatos. Ao explorar as *vicissitudes* da idéia de democratização do ensino, mais do que simplesmente tomar uma posição em face de uma política pública, Azanha aponta para o caráter necessariamente *programático* dessas definições educacionais e para o tipo de discussão que devem ensejar, se não nos quisermos confinar à superfície unânime da retórica educacional.

Trata-se, portanto, de reconhecer que o recurso a uma mesma expressão pode obscurecer não só concepções teóricas divergentes como diferentes – ou conflitantes – programas de ação. Tomemos como exemplo a noção de *educação de qualidade*, uma reivindicação tão antiga quanto unânime, pela qual os mais diversos segmentos sociais no Brasil têm se manifestado há décadas. Mesmo ignorando a variação histórica e atendo-nos a alguns atores e instituições sociais, é pouco provável que, por exemplo, a Fiesp e a CUT, o Estado e a família, os professores e os responsáveis por políticas públicas tenham, todos, a mesma expectativa quanto ao que poderia ser uma *educação de qualidade*. O mesmo se poderia dizer sobre

o que leva a qualificar a ação educativa como tendo a qualidade desejável, ou seja, com que práticas e resultados a identificamos numa ou outra instituição.

Para uns, a *educação de qualidade* deve resultar na aquisição de diferentes “competências”, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de qualidade – a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as “competências” que definiriam a “qualidade” em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra.

Por outro lado, para certas correntes de pensamento, a própria idéia de que uma escola de “qualidade” deve desenvolver “competências” ou “capacidades” pode comprometer o ideal educativo, já que os termos “competência” e “capacidade” não revelam, em seu uso comum, um necessário compromisso ético para além da eficácia. Platão, por exemplo, argumenta nesse sentido em seu diálogo *Górgias* – um orador “competente” pode usar sua capacidade tanto para persuadir uma comunidade a aceitar uma “lei justa” como uma “lei injusta”. A competência se mede, portanto, pela eficácia dos resultados. Mas o mesmo não vale para o cultivo de um valor moral. Pode-se dizer que alguém é [um orador] competente, mas usa sua competência para o “mal”, embora não tenha sentido afirmar que alguém é “justo” para o mal, posto que seria injusto. Assim, a ação educativa de “qualidade” é, para Platão, essencialmente de natureza política e ética, e não

apenas eficaz no desenvolvimento de “competências” ou “capacidades”.

Poderíamos multiplicar os exemplos e tornar ainda mais complexa a tarefa de definir o conceito de *educação de qualidade*, mostrando como essa expressão pode descrever expectativas muito distintas não só no que diz respeito a seus resultados, mas também no que concerne aos meios mais adequados para atingi-los. Para além de uma possível função elucidativa ou descritiva,³ essas expressões e esses conceitos têm também um valor programático, pois a eles se vinculam ideais de práticas sociais para os quais *se pede* ou *se reforça a adesão*. Por isso, esses discursos contêm sempre a veiculação de valores e metas que devem orientar a ação. Nesse sentido, não se trata simplesmente de examinar qual seria o “verdadeiro conceito de qualidade de educação” – ou de uma *educação democrática* –, mas de confrontar as alternativas em função de suas implicações morais e das práticas educacionais que implicam ou que delas derivam e para as quais se pede a adesão. É, pois, somente se discutidas nos planos ético e político das conseqüências e dos pressupostos de cada uma das visões que as profundas divergências vêm à tona.

O recurso a essas expressões, portanto, fomenta práticas sociais e não apenas elucida uma significação. Ao definir *democratização* como “a universalização de oportunidades” ou como “o cultivo da liberdade do educando”, não se marcar apenas uma diferença conceitual no plano teórico, mas sobretudo busca-se uma adesão às práticas sociais que se consideram mais valorosas.

O recorte analítico proposto no artigo ressalta exatamente esse ponto – “não é a profissão de fé democrática que divide os educadores brasileiros”, mas os programas de ação veiculados. (“É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e

3. Como ressalta Scheffler (1968, cap. 1), não é possível qualificar uma expressão como programática ou descritiva em abstração de seu contexto lingüístico. Ademais, num mesmo contexto, não é raro que uma definição ou uma expressão sejam simultaneamente programáticas e descritivas.

das divergências se revelam.”) Enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres.

Ora, é evidente que, ao explicitar as diferentes concepções subjacentes aos discursos aparentemente consensuais sobre a necessidade de “democratização do ensino”, Azanha não procurava simplesmente marcar duas possíveis formas complementares de compreensão do problema. Ao contrário, sua análise histórica revela o caráter *alternativo* das práticas e dos princípios de ação que se proclamam favoráveis ao *ensino democrático*: “É claro que expandir universalmente as vagas e instituir uma prática educativa especial poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que historicamente, pelo menos no caso de São Paulo, têm-se apresentado como opções que se excluem”. O conflito não se resolve, pois, pela simples adição desses que seriam dois “aspectos complementares” da democratização da educação.

Tampouco o fato de não ter havido compatibilidade histórica entre as duas ênfases⁴ significa a impossibilidade lógica de sua conjugação. No entanto, como fica claro no decorrer do texto, ambas as correntes partem de pressupostos bastante distintos. A democratização concebida como uma prática pedagógica visa a formação de personalidades democráticas por meio do cultivo da “liberdade do educando”. Nesse caso, a ênfase recai sobre um certo tipo de relação pedagógica: aquela capaz de suprimir — ou pelo menos reduzir drasticamente — as hierarquias que historicamente marcam as relações pedagógicas entre professores e alunos, tidas como invariavelmente autoritárias.

Essa concepção, largamente difundida à época e ainda hoje bastante corrente entre educadores, encontrou sua expressão mais forte na propagação de um *slogan* oriundo da obra de Freire: “Todo educador é um educando e todo educando é um educador”.

Já nos detivemos antes no assunto (Carvalho, 2001, cap. 3), mas vale a pena retomar

alguns desses pontos. Se pensarmos nos objetivos e mesmo do momento histórico em que surgiu essa idéia — ou seja, no conteúdo histórico e programático que ela veicula —, é inegável que expressa um louvável esforço de respeito à cultura do educando. Nesse sentido, o programa veiculado pode ainda guardar interesse para além do contexto que o originou. Mesmo no âmbito mais específico da educação escolar “regular”, a valorização do meio cultural de que advêm os alunos, seus hábitos e seu modo de vida nem sempre são objetos do devido respeito.

Assim, no que concerne a esse aspecto do conteúdo programático, pode-se afirmar que sua ênfase — a de que os homens são produtores e portadores de cultura, ainda que ela nem sempre coincida com a cultura escolarmente valorizada — pode ter um papel relevante no processo educativo. Sua difusão pode, portanto, ser valiosa em certos contextos específicos, nos quais a escola, talvez por força de sua história extremamente seletiva em nosso país, rejeite, por meio de práticas discursivas e não discursivas, as manifestações culturais que não coincidem com seu *ethos* específico. No entanto, nesse e em outros casos análogos, mais do que o símbolo de um movimento educacional, o *slogan* “todo educando é um educador e todo educador um educando” passou progressivamente a ser interpretado como uma doutrina literal e programática acerca das relações desejáveis entre professores e alunos, inclusive da educação básica. Por essa razão, é preciso analisá-lo também quanto a esse aspecto, já que ele nos remete a uma das concepções possíveis sobre “democratização do ensino”.

Adotando a palavra *educador* em seu sentido mais amplo, a frase é sem dúvida verdadeira. O ato de educar, e mesmo o de ensinar, não é exclusivo de professores, mas, ao contrário, é uma característica humana. Não há ser humano que jamais tenha ensinado algo a

⁴ Vale ressaltar que as Escolas Vocacionais, que gozavam de autonomia, não aderiram de imediato ao exame de admissão facilitado, mantendo assim seu caráter seletivo.

alguém ou nunca tenha participado da educação de outra pessoa.

No entanto, afirmar enfaticamente essa alternância ou equivalência dos papéis, sobretudo fora do contexto em que foi pensada, pode e tem levado ao obscurecimento de uma característica fundamental da relação pedagógica de um *aluno* com o *professor*, sobretudo quando se trata dos segmentos fundamental e médio da escolaridade e das instituições escolares. Se é fato que todos os seres humanos educam e ensinam a outros seres humanos, também é fato que o professor o faz não acidental ou eventualmente, mas tem no ensino e na educação sua escolha de inserção profissional e social. Para nós, professores, educar através do ensino é mais do que uma contingência da condição humana, é uma escolha profissional, que exercemos em instituições, com regras, saberes e inclusive hierarquias que lhe são peculiares.

O próprio Paulo Freire, em alguns escritos posteriores, chegou a afirmar que sua visão não deveria implicar a abolição das responsabilidades e hierarquias próprias da instituição escolar. No entanto, a idéia de uma equalização como chave da “democratização” das relações escolares está implícita nessa formulação de que o educador é um educando e vice-versa. E, se essa tentativa de recuperação da responsabilidade e da hierarquia teve uma repercussão bem menor do que a idéia original, isso não é um mero acaso ou uma distorção evitável, mas antes repousa sobre um pressuposto presente em sua obra — o de que as relações entre professor e aluno são relativamente análogas àquelas que regem ou devem reger as relações entre cidadãos. Pressuposto que alegadamente conferiria um caráter democrático às relações pedagógicas.

A ação educativa de Freire pretendia a inserção num mundo político, era feita entre adultos e visava à plenitude da cidadania, para a qual o conceito de igualdade é absolutamente fundamental. No entanto, a exportação mecânica desse conceito e dos procedimentos e rituais do

mundo político para o escolar parece ingênua, e pode mesmo chegar a ser danosa às instituições escolares. Numa sala de aula, assim como numa família, os cidadãos têm papéis sociais distintos, e ignorar tal especificidade significa abolir um dos procedimentos que presidem o funcionamento dessas instituições.

Poderíamos dizer, analogamente, que “todo pai é um filho, que filhos provavelmente serão pais”, mas essa alternância e igualdade não abole o fato de que, em determinado contexto, nos portamos como pais e, em outros, como filhos, que são papéis diferentes. A igualdade que pais e filhos têm como cidadãos não pode ser transferida para o seio da instituição familiar, sob pena de os pais não cumprirem com suas responsabilidades. O direito à participação nas decisões sociais em igualdade de condições tampouco é transposto de uma instituição para outra. E isso não demonstra autoritarismo, mas uma autoridade institucional — ainda que por vezes essa autoridade possa ser e tenha sido mal-exercida ou exacerbada —, na compreensão de que duas esferas sociais distintas, devem ter procedimentos igualmente distintos.

Da mesma forma, a igualdade que une os cidadãos em face das leis, dos deveres, dos direitos da cidadania e do espaço político não pode ser transportada mecanicamente para o ambiente escolar. A relação pedagógica pressupõe diferenças que, no contexto escolar, traduzem-se numa certa hierarquia. Em parte, essas diferenças derivam do fato de o professor ter certos conhecimentos que os alunos não têm, que são os conhecimentos escolares. Estes evidentemente não são os únicos, nem tampouco uma síntese dos saberes universais. Nem sequer sabemos se são os melhores ou os mais importantes, mas são aqueles que compõem o currículo escolar, que integram as instituições em que trabalhamos e são conhecimentos que de alguma forma valorizamos, escolar e socialmente. Mas não é essa a única nem a principal razão da autoridade do professor. A autoridade — e conseqüente responsabilidade do professor, sua posição hierarquicamente diferente — deriva do

fato de que ele é o agente institucional que inicia os jovens numa série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que são *heranças públicas* (cf. Arendt, 1978, cap. 5) que uma nação escolheu preservar através de sua apresentação e incorporação por parte daqueles que são novos no mundo. Nesse sentido, somos co-autores dessas tradições e a autoridade deriva, etimológica e eticamente da autoria – nesse caso, dessa co-autoria.

É claro que essa escolha curricular dentre a diversidade dessas heranças, bem como as práticas pedagógicas de que nos servimos para seu ensino, refletem uma divisão desigual de poder dentro da sociedade. É igualmente evidente que ela é passível de críticas e reformulações. Aliás, a própria continuidade de cada uma e do conjunto dessas heranças culturais implica modificações, posto que tudo aquilo que é vivo, não só biológica mas também socialmente, se modifica com o tempo. Mas elas sempre representarão as escolhas que o mundo adulto fez para transmitir às novas gerações. Nesse sentido é que as escolhas implicam a responsabilidade e a conseqüente autoridade do professor. Sua autoridade não é, portanto, pessoal, mas institucional.

Ao professor cabe esse papel de agente institucional responsável simultaneamente pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social dos novos nessa parcela da cultura humana. Assim, embora o professor ensine e aprenda, inclusive de seus alunos, e através de seu ensino eduque e seja educado, o contexto institucional em que ele o faz não deve permitir que os papéis se confundam, nem tampouco pode implicar uma igualdade, como se o contexto político das relações entre cidadãos se reproduzisse de forma idêntica ou imediata no contexto escolar e entre professores e alunos.

Nesse sentido, a própria sugestão, tão amplamente aceita, de se substituir a palavra “professor” por “educador” também enseja uma certa ambigüidade quanto às funções específicas dessa classe profissional e dessa instituição. Educar não é específico do professor ou da

escola, mas pode ser e é levado a cabo por várias outras instituições sociais. Originalmente, é provável que seu emprego se tenha devido a uma tentativa de ênfase no fato inegável de que Freire não desejava a simples transmissão de uma capacidade técnica; no caso, de leitura e escrita. Ao contrário, a educação de adultos deveria incorporar a construção de uma forma de ver o mundo. Pressuposto, aliás, que não é menos verdadeiro para as escolas regulares. No entanto, um professor educa num sentido amplo, que inclui valores, visão de mundo, enfim, uma certa forma de agir e se posicionar no mundo, mas sempre o faz *através do ensino*, e em particular *do ensino dos conteúdos próprios das tradições públicas escolares*. Mas, a bem da verdade, o termo “professor” indica tudo isso, uma vez que não se confunde com “instrutor” ou “treinador”.

Novamente, nesse aspecto é que reside nossa especificidade e, diria ainda mais, a própria dignidade de nosso trabalho. Um padre, uma rede de televisão, uma organização não-governamental educam, mas fazem-no a partir de interesses específicos e freqüentemente privados ou restritos a um grupo específico de cidadãos. Os professores e as instituições públicas de ensino educam por meio do ensino de grandes tradições públicas – capacidades como as de ler e escrever, as artes como a literatura, as ciências, enfim, as formas de conhecimento cujo desenvolvimento se deve justamente ao caráter público tanto de seus resultados como dos critérios pelos quais as avaliamos e validamos.

Os objetivos da educação escolar seguramente ultrapassam a mera posse dessas informações, e mesmo a capacidade de produzir, reconhecer e apreciar as produções nessas áreas, posto que se dirigem também para a formação de certos tipos de comportamento socialmente valorizados, mas sempre o fazem *através* dessas formas de conhecimento – por meio de seu *ensino*. A desvinculação dos valores e objetivos educacionais das disciplinas e formas de conhecimento tipicamente escolares pode e tem levado professores a esvaziar de sentido suas pala-

vas, tornando seu discurso freqüentemente uma retórica moralista ou doutrinária.

Essa longa digressão pretende elucidar que o que está em jogo nessas discussões não são apenas dois aspectos distintos da democratização – a supressão da hierarquia e a universalização do acesso – que, se conjugados, se complementam. Ao contrário, são visões conflitantes sobre o papel da escolaridade na constituição de uma sociedade democrática. Na primeira, a “democratização” é concebida como atributo das relações pessoais entre professores e alunos, daí a crítica de Azanha de que, para tal concepção, a democracia política resultaria da simples adição de “personalidades democráticas”.

É claro que se podem pleitear relações escolares não autoritárias sem pôr em xeque a autoridade legítima e interna às instituições escolares. Até porque, como lembra Hanna Arendt, onde se faz necessária a coação, a autoridade falhou, uma vez que, numa relação de autoridade, a submissão é voluntária, tal como numa relação entre médico e paciente. Por outro lado, a concepção de que a “democracia” resultaria de um certo tipo de relação pessoal tem longa história em nosso país, como na concepção largamente difundida de uma “democracia racial” baseada numa alegada harmonia entre os indivíduos de diferentes origens étnicas.

O que uma tal visão obscurece é o fato de que, independentemente das relações pessoais, no plano social, brancos e negros, por exemplo, têm poder e direitos desiguais; que a exclusão sistemática a que estes têm sido submetidos impede nossa sociedade de ser democrática nesse aspecto. É nesse sentido que devemos entender a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que vise ampliar o direito à escolarização. Por essa razão, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas.

Mas é claro que o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da

matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar.

Além disso, o acesso universal à escola e mesmo a relativa eqüidade na distribuição dos bens culturais que com ela identificamos não garantem um compromisso da escola com a “cultura da democracia”. Basta lembrar, por exemplo, escolas de países como a antiga República Democrática Alemã, que, apesar de terem logrado a universalização do acesso e dos bens culturais, parecem não ter tido na cultura dos valores democráticos um de seus objetivos.

Assim, um dos grandes desafios que implica a democratização do acesso à escola é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não-violência, a solidariedade, enfim, modos de vida que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos.

Em outras ocasiões, já tivemos oportunidade de sustentar que esses compromissos não resultam simplesmente de uma exposição dos alunos a uma retórica que os enalteça, nem tampouco da simulação de rituais que imitam “pedagogicamente” a liberdade almejada para a esfera pública. Seu cultivo parece antes depender da convivência com professores e demais profissionais da educação que promovam essa forma de vida e, no curso de suas aulas, no conteúdo de seus ensinamentos e em suas práticas pedagógicas reflitam esse compromisso (Carvalho, 2004). Como afirma Oakeshott (1968), “só um professor que cultive essas virtudes pode ensiná-las. Não é o grito, mas o vôo do pássaro

que faz com que o bando o siga”.

A democratização do ensino muito deve às ações do professor José Mário Pires Azanha, não só por seus escritos, mas por sua luta por uma escola aberta à totalidade da população. Mas democracia não é um ponto a que se chega, é antes um processo que se vive. Por isso, Renato Janine Ribeiro sugere que “talvez o melhor seja usar não o verbo *ser*, mas *fazer* para a democracia; talvez mais importante do

que algo ‘ser’ democrático seja algo *produzir, gerar* democracia” (Ribeiro, 2001, p. 66). Assim, uma escola cujo acesso, gestão e compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social exige de todos os envolvidos um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões e um esforço prático reiterado a fim de que sua ação fomenta a igualdade de direitos e uma cultura de promoção dos valores democráticos.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987.

CARVALHO, J. S. F. “Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?” In: _____ (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004 (no prelo).

_____. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSMORE, J. **The philosophy of teaching**. Londres: Duckworth, 1984.

OAKESHOTT, M. “Teaching and learning”. In: PETERS, R. S. **The concept of education**. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1968.

RIBEIRO, R. J. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1968