



A Educação Para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro

Oldimar Pontes Cardoso

RESUMO - A Educação Para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro.

Com base na definição de educação como iniciação em tradições herdadas, este artigo visa estabelecer a educação para a cidadania com um foco no passado, em oposição às propostas em voga – educação por competências, pós-convencionalidade – que estabelecem esse foco no presente ou no futuro. Para isso, este artigo analisa a polissemia do conceito de cidadania, o impacto da ausência de limites entre público e privado para a definição de espaço público, o efeito da oscilação entre universalismo e comunitarismo para a definição de coletividade política, o que influi na definição de educação para a cidadania. Este artigo analisa ainda as diferenças entre formação – *παιδεία* – e educação para concluir que apenas essa última pode existir no mundo Moderno.

Palavras-chave: **Educação para a cidadania. Formação política. Democracia.**

ABSTRACT - Education for Citizenship Among Past, Present and Future.

Based on the definition of education as initiation into inherited traditions, this paper aims to establish the education for citizenship with a focus in the past, as opposed to the proposals in vogue – *compétences, postconventionnalité* – establishing this focus in the present or in the future. Therefore, this article examines the polysemy of the concept of citizenship, the impact of the lack of boundaries between public and private for the definition of public space, the effect of oscillation between universalism and communitarianism to the definition of political collectivity, which influences the definition of education for citizenship. This article also examines the differences between *παιδεία* and education to conclude that only the latter concept can exist at the Modern Age.

Keywords: **Education for citizenship. Civic education. Democracy.**

Com o intuito de explicar o que é educação para a cidadania – *éducation à la citoyenneté* –, François Audigier inicia um de seus textos definindo o conceito de cidadania como *flou* (Audigier, 1999, p. 55). Essa palavra francesa, que poderia ser traduzida literalmente como impreciso, vago ou indefinido, também qualifica algo de contorno adocicado, agradável aos sentidos. É provavelmente esse segundo sentido que Audigier utiliza para concluir que o conceito de cidadania incita à prudência, mas é ao mesmo tempo tranquilizador – *rassurant*. Esse conceito incita à prudência porque nos obriga a buscar constantemente sua definição a cada novo contexto em que nos inserimos. Nunca podemos ter certeza de que falamos da mesma cidadania com um interlocutor só porque utilizamos o mesmo termo.

A palavra cidadania é uma só, mas representa os múltiplos significados que a constituíram desde a Antiguidade. Atualmente, pessoas e grupos de ideologias as mais diversas e inconciliáveis se dizem defensores ou valorizadores da cidadania. Mas essa indefinição *a priori* da cidadania também é tranquilizadora, segundo Audigier, porque um conceito que descreve relações humanas deve ser impreciso, dinâmico e polissêmico. As definições hegemônicas de cidadania sempre se constituem dos conflitos políticos próprios de cada tempo e espaço. Como esses conflitos se transformam historicamente, a definição de cidadania se transforma no mesmo processo. Segundo a tradição da Filosofia da Educação inglesa, a cidadania pode ser entendida como um “conceito essencialmente contestado” – *essentially contested concept* –, “[...] que está em disputa e que não possui uma definição neutra ou consensual” (Winch; Gingell, 1999, p. 88). A palavra cidadania pode ser entendida ainda como uma categoria que abriga múltiplos conceitos. De acordo com Audigier (1999, p. 57), os vários conceitos de cidadania têm como “elemento central” – *noyau dur* – o fato de se referirem ao “espaço público” e a uma “coletividade política “[...] que vive sobre um território e que tem o poder de definir a lei, ou seja, as regras da vida coletiva, as liberdades de cada um, os modos de resolução de conflitos”. Como as definições de “espaço público” e de “coletividade política” podem variar muito, o conceito de cidadania varia na mesma medida.

Entre Público e Privado

Para o pensamento grego antigo, havia claras diferenças entre a vida privada – o espaço da casa e da família – e a *βίος πολιτικός* – uma espécie de “segunda vida” relativa à pólis –, que chamaríamos de vida pública. Cada cidadão pertencia a “duas ordens de existência”, relativas ao que lhe era “próprio” – *ιδίωv* – e ao que lhe era “comum” – *κοινόν*. Hannah Arendt afirma que essa diferença estabelecida no pensamento grego antigo não era apenas um ideal, mas uma constatação empírica. A fundação da pólis foi precedida pela “[...] destruição de todas as unidades organizadas à base de parentesco”, que

fez do regime de *gens* e do regime da cidade duas formas antagônicas de governo (Arendt, 2005, p. 33).

Segundo esse pensamento (Arendt, 2005, p. 36), a casa era o espaço do “ordenar” e, a pólis, o espaço do “persuadir”:

[...] forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da pólis, característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era freqüentemente comparado à organização doméstica.

No mundo moderno, o surgimento dos Estados nacionais trouxe a ascensão da esfera do social, que não é nem privada nem pública no sentido estrito desses termos. Os limites entre o espaço público e o espaço privado ficaram bastante tênues, pois na Modernidade “a única coisa que as pessoas têm em comum são seus interesses privados” (Arendt, 2005, p. 37-38). A transformação da preocupação individual com a propriedade privada em uma preocupação pública, pela constituição de uma nação compreendida como uma família gigantesca, criou uma indefinição que influi diretamente no significado da cidadania. Os cidadãos modernos criaram um Estado e um governo que são mera administração e substituíram o “[...] governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém” (Arendt, 2005, p. 78-79).

Na periferia do mundo moderno, como é o caso do Brasil, os limites entre público e privado são mais tênues ainda. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, não fomos governados historicamente pela “burocracia” à qual se refere Hannah Arendt. No Brasil, impera desde tempos remotos um tipo de “família patriarcal” rural que persistiu mesmo com o desenvolvimento da urbanização, pois esse desenvolvimento consistiu não apenas no crescimento das cidades, mas na atração de vastos espaços rurais para sua área de influência. O detentor de “[...] posições públicas de responsabilidade [...]” formado por tal ambiente não compreende facilmente “[...] a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público [...]” (Holanda, 1975, p. 105-106). Isso não o caracteriza como um “[...] puro burocrata [...]”, mas como um “[...] funcionário patrimonial [...]” que representa a gestão política como assunto de seu interesse particular (Holanda, 1975, p. 105-106):

[...] as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos (Holanda, 1975, p. 105-106).

Desde que Holanda realizou essa análise, em 1936, o Brasil já passou por alguns projetos de modernização mais ou menos bem sucedidos, que visaram

substituir os funcionários patrimoniais por burocratas. Porém, é fácil perceber que ainda hoje a “cordialidade” se mantém como um “traço definido do caráter brasileiro”, o que reforça a indiferenciação entre público e privado (Holanda, 1975, p. 105-106).

Entre Universalismo e Comunitarismo

O conceito de coletividade política, outro elemento central da cidadania na definição de Audigier, está relacionado a pelo menos duas grandes tradições: o universalismo francês e o comunitarismo anglo-saxão/germânico. A tradição francesa é pautada nas idéias de consenso e de interesse geral, enquanto que a tradição anglo-saxã/germânica é pautada em relações políticas constituídas com base no conceito de comunidade. Segundo o universalismo francês, não deve haver intermediários na relação do cidadão com o Estado nacional, que é a única instituição responsável pela mediação de conflitos. A tradição francesa não reconhece que seus cidadãos sejam representados por comunidades, o que faz do Estado nacional a única coletividade política legítima. Contrariamente, a tradição anglo-saxã/germânica entende as comunidades – locais, religiosas, étnicas etc. – como coletividades políticas, por meio das quais os cidadãos podem se relacionar entre si e com o Estado federativo. Isso não significa que anglo-saxões e germânicos recusem um papel para o indivíduo na política. Os direitos dos cidadãos na Inglaterra, por exemplo, surgiram exatamente da necessidade de se proteger o indivíduo dos poderes da monarquia. A ênfase dada por John Locke ao conceito de *property* na definição de *civil-government* é um exemplo claro da valorização do indivíduo na política pela tradição anglo-saxã (Locke, 2000). A tradição anglo-saxã/germânica reconhece e valoriza a participação do indivíduo na política, mas, ao contrário do universalismo francês, não vê contradição entre essa participação individual e a existência de comunidades.

Essa discrepância entre as tradições francesa e anglo-saxã/germânica já foi também definida como a diferença entre o “[...] individualismo [...]” e o “[...] holismo [...]” (Dumont, 1983, p. 11-12). Segundo Louis Dumont, a origem dessa diferença está associada à história das sociedades francesa e germânica durante o Iluminismo. A expansão francesa posterior à Revolução de 1789 contribuiu para a criação de um “sociocentrismo”: os franceses desse momento não se entendiam integrantes de uma “cultura particular”, mas da “civilização” ou da “cultura universal”. Já os germânicos do mesmo período entendiam-se parte de uma “comunidade” – *Gemeinschaft* – com uma cultura específica que a diferenciava das outras¹. Para Dumont, os franceses se viam como seres humanos “acidentalmente” franceses – *I am a man by nature, and Frenchman by accident* –, enquanto os germânicos acreditavam constituir-se seres humanos por meio de sua cultura – *I am essentially a German, and I am a man through my being a German* (Dumont, 1994, p. 3 e 19). Em função desse histórico, a

tradição francesa definiu o cidadão como um ser disperso numa “sociedade” – *Gesellschaft* –, enquanto a tradição germânica definiu o cidadão como um ser vinculado a uma “comunidade” – *Gemeinschaft*. Ao longo do século XX, essas duas tradições se influenciaram mutuamente. Elas persistem hoje como ideais, mas não existem mais de forma ortodoxa na prática política, mesmo na França e na Alemanha (Bizeul, 2006). A presença do multiculturalismo na política francesa, ampliado pelas tentativas de resolução de conflitos com os imigrantes de suas ex-colônias africanas, tende a considerar cada vez mais o conceito anglo-saxão/germânico de comunidade no exercício da cidadania. A recente ruptura com o “direito de sangue” – *jus sanguinis* – na Alemanha, pela lei de 1999 que permite a alguns filhos de imigrantes o acesso à cidadania alemã, indica uma transição da vertente culturalista ao universalismo francês (Kastoryano, 2001).

As tradições francesa e anglo-saxã/germânica também estão vinculadas a sentidos atribuídos historicamente à palavra cidadania. Essa palavra já significou, por exemplo, a relação de um indivíduo com a cidade onde mora – no sentido latino clássico, que associava a palavra *civitas* à concepção grega de ΠΟΛΙΣ. Esse sentido é muito recorrente hoje entre os germânicos, para os quais “cidadão” é *Bürger*. Essa palavra remete diretamente a *Burg*, a cidade murada livre das obrigações feudais. Ser um cidadão, portanto, é ser livre e aprender cotidianamente a conviver entre iguais num espaço urbano que se projeta como a antítese do mundo feudal, caracterizado pelo rural e pela ausência de liberdade. Como no Brasil o processo de formação das cidades em momento algum significou uma ruptura direta com o *status quo*, como foi o caso das cidades germânicas, para nós é muito difícil compreender esse sentido da cidadania.

A palavra cidadania também pode significar o fato de um indivíduo ser membro de um Estado mais amplo do que sua cidade. Esse segundo sentido, caro à tradição francesa, expressa os direitos e deveres civis, políticos e sociais ligados a uma teoria política particular, criada historicamente pelo republicanismo dos séculos XVIII e XIX. A palavra cidadania pode ainda ser empregada num terceiro sentido como sinônimo de nacionalidade, denotando um mero estatuto jurídico. Nesse caso, cidadania significa apenas ser cidadão de um país.

Os sentidos do termo cidadania em cada língua dependem das tradições específicas nas quais a língua em questão está imersa. Em francês, a palavra *citoyenneté* remete especialmente à relação dos indivíduos com o Estado nacional, conforme a tradição exposta anteriormente. Em alemão, a idéia de cidadania remete tanto ao primeiro sentido – do indivíduo que vive numa cidade – quanto ao terceiro – da cidadania apenas como estatuto jurídico. A tradução mais comum para cidadania em alemão – *Staatsbürgerschaft* – é constantemente utilizada com o sentido de nacionalidade – *Staatsangehörigkeit* (Bizeul, 2006). Essa confusão da cidadania com a nacionalidade pode ser explicada pela tradição germânica do direito de sangue para atribuição da nacionalidade, que dificulta aos germanófonos a compreensão das diferenças entre os dois

termos. As diferenças entre *citoyenneté* e *nationalité* são muito mais claras do que as diferenças entre *Staatsbürgerschaft* e *Staatsangehörigkeit*. Assim como a palavra inglesa *citizenship*, a palavra portuguesa cidadania remete igualmente aos três significados citados anteriormente, o que dificulta ainda mais a definição de coletividade política nessas duas línguas.

No Brasil, as definições francesa e anglo-saxã/germânica de coletividade política fundem-se de uma maneira irreconhecível desde o século XIX. O parlamentarismo imperial brasileiro já hesitava entre o modelo francês e o modelo inglês (Faoro, 2000). Mas a confusão entre esses dois modelos atingiu seu auge com a proclamação da República brasileira, que teve a história de nossa bandeira nacional como seu ícone. A bandeira hasteada em 15 de novembro de 1889 era uma imitação da bandeira estadunidense, que substituiu suas listras vermelhas e brancas por verdes e amarelas, numa clara referência ao projeto anglo-saxão de coletividade política. Quatro dias depois, essa bandeira foi substituída pela atual, que mantém a estrutura da bandeira do Império com o acréscimo de um lema extraído do positivismo francês: Ordem e progresso (Carvalho, 1990). Essa indecisão quanto ao estandarte a adotar para nossa República, que substituiu simbolicamente a influência estadunidense pela francesa, é expressiva da pluralidade de projetos que constituíram a República brasileira. Na arrepesia entre o projeto estadunidense e o projeto francês, o Brasil se transformou numa República que não é nem federativa como a estadunidense por não atribuir uma considerável autonomia legislativa aos estados, nem nacional como a francesa por não centralizar aspectos fundamentais da constituição da nacionalidade – como a execução da educação básica.

As múltiplas concepções brasileiras de coletividade política, aliadas à tradição patrimonial que confunde espaço público e privado, faz da cidadania um conceito difícil de ser definido. A cidadania no Brasil pode significar tanto o envolvimento de um indivíduo com questões locais de convivência, como na tradição anglo-saxã/germânica, quanto sua militância em questões políticas mais amplas, como na tradição francesa. Não raro, a cidadania é ainda confundida com a nacionalidade, tornando-se sinônimo de uma adesão cega a projetos governamentais ufanistas. Há ainda um quarto sentido atribuído à palavra cidadania no Brasil, associado à participação voluntária em projetos assistencialistas típicos de organizações não-governamentais. Esse voluntariado muitas vezes ocupa o lugar que deveria ser de funcionários públicos concursados e estáveis, e freqüentemente concebe os demais cidadãos não como iguais, mas como necessitados. Definir essas ações voluntárias como exercício de cidadania parece mais um dos paradoxos da sociedade brasileira.

Entre Educação e Formação

Apesar dos paralelos estabelecidos até este ponto com a cidadania na Antiguidade, a democracia antiga é definida neste texto como mito de origem

da democracia moderna, e não como quintessência da cidadania. Os opositores do Antigo Regime emprestaram da Antiguidade greco-romana os termos democracia e cidadania para legitimar os regimes políticos criados por eles no século XVIII, mas isso não significa que esses regimes sejam herdeiros de fato dos regimes antigos. A idéia de que a cidadania surgiu na Antiguidade e renasceu no mundo Moderno não passa de um discurso criado para legitimar os regimes políticos da Modernidade. Os autores desses novos regimes não desejavam apoiar-se na tradição política imediatamente anterior, pois acreditavam romper com ela. Por isso, foi necessário inventar vínculos com regimes desaparecidos há séculos, para evitar reconhecer que o que se propunha era, em parte, absolutamente novo, em parte, herdeiro do próprio Antigo Regime. Características centrais da democracia moderna, como a existência do sufrágio e de um Poder Judiciário profissional e repleto de privilégios, não passam de resquícios do Antigo Regime sem qualquer relação com a Antiguidade.

Segundo Pierre Vidal-Naquet (2000, p. 14), a “[...] geração que fez a Revolução francesa sabia pouco de latim e ainda menos de grego [...]”, mas isso não a impediu de reivindicar-se herdeira de Esparta, de Roma e de Atenas. Essa pretensa herança variou com a transformação histórica dos interesses políticos modernos. Vidal-Naquet nos lembra que Atenas foi representada sucessivamente como liberal, democrática e republicana. “Ela chegou até a fazer, com Louis Ménard, uma incursão no socialismo. Gustave Glotz falou a respeito de Péricles sobre um socialismo de Estado” (Vidal-Naquet, 2000, p. 15-16). Para compreender o sentido contemporâneo de cidadania e democracia, é necessário questionar a idéia de que esses conceitos surgiram na Antiguidade e retornaram ao Ocidente após um suposto hiato da Idade Média.

Apesar de utilizarmos as palavras democracia e cidadania em referência a regimes antigos e modernos, as diferenças entre eles são bastante significativas. A começar pelo sentido da ação política. A democracia antiga visava o “autocontrole” dos cidadãos, diante do qual a “apatia política” era impensável. Aristóteles afirmou na *Constituição de Atenas* que, no início do século VI a. C., havia uma lei que destituía dos direitos políticos os cidadãos que não tomassem partido de uma guerra civil ocorrida em sua pólis. Péricles considerava um inútil “[...] aquele que não participa da vida de cidadão” (Finley, 1988, p. 41-42). Na democracia moderna, ao contrário, a “apatia política” não é apenas aceitável, mas condição de sobrevivência do regime. Um cientista político contemporâneo, Wyndraeth H. Morris-Jones, escreveu que a apatia política é um “sinal de compreensão e tolerância da diversidade humana” e tem “benéfico efeito no espírito da vida política” porque é uma “[...] força de oposição relativamente eficiente para os fanáticos que constituem o verdadeiro perigo para a democracia” (Finley, 1988, p. 18)².

O “autocontrole” dos cidadãos atenienses era obtido por meio de dispositivos institucionais como o *graphé paranomon*, que punia o autor de uma proposta à Assembléia cujos resultados fossem considerados negativos pela

maioria dos cidadãos (Wolff, 1970; Schwartzberg, 2004). A isegoria, o direito que todos os cidadãos possuíam a palavra na Assembléia, era regulado por esse dispositivo, que responsabilizava o cidadão por todas as propostas que apresentava. Ainda que aprovada pela Assembléia, uma proposta era sempre responsabilidade de seu autor. Quando um cidadão era acusado de realizar uma proposta mal-sucedida, um júri escolhido por sorteio poderia reverter o resultado da Assembléia e punir o autor da proposta. Na democracia moderna, agimos de forma radicalmente oposta. Os políticos profissionais que compõem nossas Assembléias não possuem qualquer responsabilidade sobre o resultado de suas propostas e ainda são protegidos pela imunidade parlamentar, que dificulta seu julgamento mesmo por crimes não relacionados à sua atuação no Poder Legislativo.

Uma outra diferença entre a cidadania antiga e a moderna refere-se ao fato de a primeira ser um fim em si e a segunda ser apenas um “método” para promover aquilo que autores como Seymour Martin Lipset, W. H. Morris-Jones e Joseph Schumpeter chamam de “a paz e a abertura” – o que quer que esse eufemismo signifique. Na Antiguidade, o exercício da cidadania era visto como a única forma “[...] de ajudar o homem a alcançar uma meta moral na sociedade, a justiça e uma vida digna” (Finley, 1988, p.19). Já os intelectuais contemporâneos, como Lipset, Morris-Jones e Schumpeter, são menos ambiciosos: “[...] evitam metas ideais, conceitos como o de vida digna e enfatizam os meios, a eficiência do sistema político” (Finley, 1988, p. 19). Schumpeter chega mesmo a definir a democracia moderna como isenta de responsabilidade cívica e de participação política, totalmente dissociada dos ideais de liberdade e igualdade (Finley, 1988, p. 19).

A principal diferença entre a democracia antiga e a moderna está relacionada à separação entre líderes e liderados existente na democracia moderna – e também no Antigo Regime. A eleição dos líderes na democracia ateniense não era feita por sufrágio, mas por sorteio, cuja regra impedia que uma mesma pessoa fosse sorteada mais de duas vezes ao longo de sua vida para compor um mesmo órgão político. Aristóteles definiu as eleições como aristocráticas, não democráticas: “[...] elas introduzem o elemento da escolha reflexiva, da seleção das ‘melhores pessoas’, os *aristoi*, em vez do governo por todos” (Finley, 1988, p. 32). O sorteio permitia que praticamente todos os cidadãos atenienses ocupassem pelo menos um cargo político ao longo de suas vidas, o que igualava líderes e liderados. Mesmo líderes como Péricles, que tinham grande influência sobre a Assembléia, jamais tomavam decisões sem aprovação coletiva e podiam ter suas propostas recusadas a qualquer momento. Caso algum líder aparentasse desejar exercer o controle sobre a Assembléia, ela podia condená-lo a um exílio de até dez anos, por meio de um dispositivo institucional conhecido como ostracismo (Finley, 1988). O sorteio dos cargos políticos, a concentração do poder na Assembléia, o ostracismo e outros dispositivos políticos tinham o propósito de evitar a criação de uma elite política institucionalizada e autoperpetuada, que foi constituída na Modernidade pelos

políticos profissionais. Segundo Lipset, esses profissionais constituem, na democracia moderna, “[...] uma elite política na luta para disputar os votos de um eleitorado em sua maior parte passivo” (Finley, 1988, p. 25). Essa separação entre líderes e liderados, que afasta a democracia antiga da moderna e aproxima esta última do Antigo Regime, é vista por Lipset não como uma negação da democracia, mas como uma virtude desse regime.

A diferença entre cidadania antiga e moderna que mais interessa neste texto diz respeito ao processo de formação ou educação dos cidadãos. Os cidadãos gregos antigos passavam pela *παιδεία*, uma “formação” – *Formung* – no próprio contexto da ação política que dispensava uma instituição específica e era realizada nos diversos espaços da pólis. Mesmo realizada no interior de uma pólis específica, a *παιδεία* compreendia a formação numa cultura que ultrapassava as fronteiras da cidade e incorporava “[...] a língua, a religião, os costumes e a história [...]” comuns aos gregos (Jaeger, 1973, p. 1010). Já os cidadãos modernos passam por uma educação descontextualizada, a escolarização, criada na Modernidade para preparar os indivíduos fora do contexto político para o exercício futuro da cidadania. Definir a escola como um espaço “fora do contexto político” não significa afirmar que ela é uma entidade idealmente neutra, composta por profissionais isentos de ideologia. Como toda instituição, a escola está inserida nos conflitos sociais e nas disputas políticas que caracterizam seu tempo e seu espaço. Ela é resultado da somatória das posturas políticas dos profissionais que a integram e sofre o impacto das políticas educacionais de sua época. Porém, no interior da escola, a relação professor-aluno não é política, por não ser uma relação entre iguais. A política, segundo Hannah Arendt, é a reunião de iguais que assumem o esforço da persuasão e correm o risco do fracasso. Por isso, essa autora afirma que:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força (Arendt, 1972, p. 225).

O sentido dado por Arendt à palavra educação nos permite concluir que os cidadãos modernos não são formados – *geformt* ou *gebildet* –, eles são educados – *unterrichtet* ou *geschult*. Definida assim, a formação ocorre no contexto da ação política, enquanto a educação ocorre previamente. Seria mais rigoroso então referir-se à educação para a cidadania – *éducation à la citoyenneté* –, como François Audigier, do que referir-se à formação de cidadãos, como é mais comum no Brasil.

Este texto não questiona se a descontextualização operada pela escola é melhor ou pior do que a *παιδεία* antiga. Ele apenas constata que, historicamente, essa foi a maneira hegemonicamente escolhida para a educação dos cidadãos na Modernidade. No mundo moderno, também se realiza “formação

política”, assim como no mundo antigo também existiam escolas formais. Muitos autores modernos, como John Stuart Mill, questionaram a descontextualização escolar e fizeram o elogio da *παιδεία*, sugerindo que ela é um modelo interessante também para nossa época (Mill, 1948). Porém, é importante lembrar que a descontextualização foi criada por pelo menos dois motivos, ainda válidos. Em primeiro lugar, o cidadão moderno é suposto como um indivíduo letrado, que para tal necessita aprender a ler e a escrever antes de tornar-se cidadão. Isso significa mais do que decodificar os símbolos que formam as palavras; os cidadãos precisam compreender os diferentes gêneros de texto utilizados em sua sociedade e os múltiplos sentidos que eles podem adquirir em contextos disciplinares diferentes. Para que os cidadãos modernos exerçam a política como espaço da igualdade, é inevitável que eles passem por uma longa educação escolar anterior ao exercício da cidadania, capaz de habilitá-los a compreender todos esses conteúdos. Outro fator responsável pela histórica descontextualização da escola é a busca da igualdade política numa sociedade que possui um conceito de cidadania muito mais amplo do que o antigo – que excluía as mulheres, os escravos e os estrangeiros – e que é marcada por profundas diferenças sociais. O intuito de uniformizar alunas e alunos dos mais diversos estratos sociais é projetar para sua futura vida pública essa igualdade constituída artificialmente no interior da escola. A escola é, nesse sentido, uma instituição pré-política com claros objetivos políticos.

Os objetivos políticos da escola sofreram grandes transformações ao longo do tempo, que tiveram um impacto significativo sobre o sentido da educação para a cidadania. No final do século XIX, o papel da “educação cívica” era a “formação do bom cidadão” – *formazione del buon cittadino*. A função dessa educação era “[...] levar os alunos a conhecer a família, a cidade, [...] a paróquia [...]” e todas as demais instituições relacionadas ao Estado e à vida em sociedade (Gilardoni, 2001, p. 178). Os programas escolares de então orientavam os professores a “[...] mover-se na mais serena objetividade, evitando todas as insinuações, alusões e explicações que possam fomentar a divisão de partidos ou fazer crer às crianças que se deseja introduzir a política na escola” (Gilardoni, 2001, p. 178). Os mesmos programas advertiam os professores a “[...] não se contentar em instruir os alunos sobre os direitos civis e políticos, mas também prepará-los ao correto exercício dos mesmos direitos, criando neles a virtude cidadã e formando-os ao verdadeiro civismo” (Gilardoni, 2001, p. 178). A “educação para a cidadania” do século XX pretendeu romper com o moralismo da “educação cívica” do século XIX, mas herdou dela o intuito de intervir efetivamente junto aos alunos para torná-los cidadãos.

A diferença mais visível entre a “educação cívica” e a “educação para a cidadania” reside no fato de a primeira caracterizar-se historicamente como uma disciplina escolar, enquanto que a segunda pretende atingir os alunos não apenas por meio de uma disciplina, mas pela atuação conjunta de várias delas. A educação para cidadania “[...] engloba conteúdos relevantes de diversos campos: institucional – pelo estudo de instituições governamentais e adminis-

trativas –, jurídico – estudando os direitos e deveres das pessoas e dos cidadãos –, ambiental, patrimonial [...]” (Crémieux, 2001, p. 169).

O surgimento da preocupação com a educação para a cidadania – *politische Bildung* – pode ser um resultado da própria transformação histórica da educação cívica – *Bürgerkunde*. Um exemplo pontual: a comparação de um “manual de educação cívica” – *kleine Bürgerkunde* – publicado na República Federal da Alemanha em 1960 com um manual publicado no mesmo país em 1980 permite explicitar um dos aspectos dessa transformação. Suas diferenças indicam a busca de uma pluralidade de pensamento que caracterizará a educação para a cidadania no final do século XX. No manual de 1960, a própria contracapa já expressa o clima de doutrinação típico da guerra fria: um mapa representa a “República Federal da Alemanha” – *Bundesrepublik Deutschland* – e a “Zona Soviética” – *Sowjetzone* –, apesar de esse país chamar-se República Democrática da Alemanha desde 1949. O conteúdo desse manual expressa o moralismo típico da educação cívica, ao apresentar a família, a cidade e a igreja como instituições-chave da vida em sociedade. A apresentação da “vida econômica” – *Wirtschaftsleben* – como instituição com o mesmo status da família e da cidade expressa a necessidade de afirmação ideológica própria da guerra fria. A dedicação de toda essa parte do manual à naturalização da economia de mercado demonstra a impossibilidade de empatia com outras formas de pensamento que não fossem a dominante (Bornschein, 1960). Se do lado capitalista havia esse clima de ignorância dos pensamentos divergentes por falta de referências a eles, do lado comunista reinava a intolerância aos pensamentos divergentes, apesar de sua existência ser reconhecida (Strewe, 2005). O citado manual alemão ocidental de 1980 abandona o discurso unívoco sobre a educação cívica e apresenta-se como uma coletânea de textos de vários autores com visões divergentes sobre a democracia, reunidos sob os títulos “Democracia clássica”, “Democracia liberal”, “Democracia socialista”, “Democracia autoritária” – *Autoritäre Demokratie* – e “Democracia controlada” – *Gelenkte Demokratie* (Höfer, 1980, p. 99-308). Apesar de publicado em plena guerra fria, esse manual concilia pensamentos divergentes de múltiplas ideologias, expressando a pluralidade que diferencia a educação para a cidadania da educação cívica.

A transição da educação cívica à educação para a cidadania, realizada ao longo do século XX, também consistiu na transição do conceito de “moral” – *Moralität* – para o conceito de “moralidade” – *Sittlichkeit* –, que inclui tanto preocupações morais quanto éticas (Rothe, 1987, p. 107-127). Tanto a palavra moral – do latim *mores* – quanto a palavra ética – do grego *ἠθος* –, referem-se “aos costumes, às maneiras ou regras de vida coletiva” – *aux mœurs, aux manières ou aux règles de vivre ensemble*. A ética refere-se ao “conjunto das obrigações que o indivíduo se impõe para atingir a felicidade, a salvação ou uma existência de êxito”, enquanto a moral diz respeito às “obrigações categóricas que o indivíduo se impõe quando as máximas da sua ação são universalizáveis”. O conceito de ética contempla tanto o “ponto de vista sub-

jetivo”, do indivíduo que interage com os outros, quanto o “ponto de vista intersubjetivo”, dos outros que interagem com ele. O conceito de *Sittlichkeit*, que pode ser traduzido para a língua portuguesa como “moralidade” ou “vida ética”, “reúne todas as formas de obrigação, incluindo as normas técnicas, éticas, morais e deveres cívicos”. Ao pautar-se nesse conceito, a educação para a cidadania visa tanto a “satisfação pessoal” – *épanouissement personnel* – dos alunos, de um ponto de vista subjetivo, quanto o “[...] desenvolvimento de um cidadão do mundo [...]”, de um ponto de vista universal (Leleux, 2002, p. 243-244).

A educação para a cidadania seria uma característica das sociedades democrático-liberais contemporâneas, que se opõe à educação moral praticada até meados do século XX pela catequese, pelo civismo republicano, pelos fascismos e pelos comunismos. Esses pretendiam educar “paladinos” de sua própria causa, enquanto a educação democrática pretenderia ser “[...] ‘uma educação para uma civilização em mudança’, no sentido de que a ela não podemos dar fins absolutos, pois não sabemos se o futuro apresentará as mesmas necessidades de hoje” (Castro, 1952, p. 52). Essa suposta relatividade da educação do cidadão democrático, à qual se referia Amélia Americana de Castro há mais de meio século, é chamada hoje por Claudine Leleux de pós-convencionalidade – *postconventionnalité*. Ela seria uma “[...] etapa suplementar no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades que não se contentam mais em admitir – *acter* – ou mesmo sacralizar as convenções, mas a elas aderem ou não livremente” (Leleux, 2002, p. 244).

Entre Presente e Futuro

Conforme exposto anteriormente, os futuros cidadãos são educados na escola, uma instituição pré-política. Os alunos ainda não são cidadãos, pois não votam, não podem concorrer a cargos políticos, não pagam impostos e não são responsabilizados criminalmente. A educação para a cidadania não visa prepará-los para a política como conhecemos hoje, mas para um imprevisível exercício futuro da política. Essa imprevisibilidade gera muitas opções para a escola, que criou historicamente várias maneiras de preparar os alunos para o futuro político. Uma delas, denominada prefiguração, consiste na reprodução da realidade política externa no interior da escola³. Essa foi a opção, por exemplo, dos Ginásios Vocacionais paulistas – 1962-1968 –, nos quais (Azanha, 2004, p. 341):

[...] a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intra-muros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. [...] os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

Constava dessa prática pedagógica, por exemplo, a realização de assembleias gerais de professores e alunos para votar o Regimento Interno da escola. Num desses ginásios, a Escola Vocacional Luís Antônio Machado – também conhecido como Ginásio Vocacional do Pacaembu –, alunos, professores, funcionários e diretores tinham “[...] voz e voto de peso iguais [...]” nas assembleias, para tratarem “[...] da disciplina e do modo dos alunos se portarem no ginásio” (Ribeiro, 1968, p. 11-12). A prefiguração também é a opção de vários projetos educacionais implantados no Brasil contemporâneo, sobretudo em redes municipais de ensino. Os mais conhecidos são o Projeto Escola Cidadã, implantado em Porto Alegre em 1989, e o Projeto Escola Plural, implantado em Belo Horizonte em 1996 (Azevedo, 2007; Miranda, 2007). Essa forma de preparar os alunos para o futuro político estabelece seu foco no presente, tanto por valorizar o atual contexto político externo à escola quanto por atribuir aos alunos um poder político antes de seu tempo.

Outra forma de preparar os alunos para o futuro político implica decretar a preponderância do “saber como” – *know how* – sobre o “saber que” – *know that* ⁴. Essa preponderância por decreto supõe a educação como o ato de desenvolver “competências” ou “capacidades” sem “um necessário compromisso ético para além da eficácia”. Nessa perspectiva, educar um orador “[...] competente [...]”, por exemplo, significa educá-lo para persuadir sua sociedade tanto a aceitar uma “[...] lei justa [...]” quanto a aceitar uma “[...] lei injusta” (Carvalho, 2004, p. 329). Alguém capaz de persuadir à injustiça pode ser competente, mas não é educado, o que faz da expressão “[...] educação por competências [...]” um paradoxo (Carvalho, 2004, p. 329).

Ao focar na eficácia e deixar os conteúdos conceituais e a ética em segundo plano, a educação por competências parece querer separar-se da ideologia, assim como a educação cívica do século XIX. Conforme exposto anteriormente, os programas de educação cívica orientavam os professores a “[...] mover-se na mais serena objetividade” (Gilardoni, 2001, p. 178). Os defensores da educação por competências parecem desejar atingir essa objetividade, ao acreditar que é possível aprender a ser sem definir o que ser. Como nenhum ser humano é capaz de abandonar sua ideologia, um professor não consegue ensinar a ser sem ensinar a ser algo específico.

A educação por competências é a antítese das propostas do século XX que definiam o socialismo como o futuro da humanidade e desejavam educar os alunos às práticas políticas socialistas⁵. Não é mera coincidência a educação por competências surgir após o fim do socialismo soviético, reforçando a afirmação de que os alunos não precisam de orientações sobre o que ser no futuro. Ela parece uma reedição do liberalismo individualista, que define a educação pública como uma intolerável intromissão do Estado no direito das famílias de educar seus filhos segundo suas próprias convicções. Se definir o futuro de antemão e impor esse futuro aos alunos pode ser um problema, também o é deixá-los (os alunos) à sua própria sorte no presente para “aprender a ser” qualquer coisa. O equívoco comum a essas duas concepções antagônicas é o

foco no presente ou no futuro, quando a educação diz respeito, sobretudo, ao passado, ao que já conhecemos sobre o “mundo”. Esse conhecimento sobre o “mundo”, segundo Hannah Arendt, difere do conceito de “vida”. De acordo com essa autora (Arendt, 2005, p. 235), os pais:

não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.

Outra opção de preparar os alunos para o futuro político, própria do “programa institucional” da escola, consiste num ensino como “iniciação” em “tradições herdadas” que servirão como base para esse futuro. O “programa institucional” – *programme institutionnel* – da escola é “uma forma específica de trabalho sobre o outro”, ligada a uma “tradição teórica segundo a qual a socialização se faz por uma interiorização do social, por uma interiorização da cultura que institui os atores sociais como tais” (Dubet 2002, p. 41). Segundo Dubet, “[...] o programa institucional pode ser definido como o processo social que transforma os valores e os princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional específico e organizado” (2002, p. 41). A “iniciação” em “tradições herdadas” – *initiation into inherited traditions* – é a maneira como Peters (1965, p. 102-103), define a educação:

A “educação” envolve processos que transmitem intencional, inteligível e voluntariamente o que é valioso (numa dada sociedade), criando no aluno o desejo de realizá-lo. [...] A mente – *mind* – [...] é o produto da iniciação em tradições públicas guardadas numa linguagem pública, que nossos remotos ancestrais desenvolveram ao longo de séculos. [...] Ter uma mente – *mind* – não significa desfrutar de um arquivo particular de imagens – *private picture-show* – nem exercitar algum órgão interno sem substância – *some inner diaphanous organ* –; significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas essas tradições herdadas. “Educação” define o processo pelo qual os indivíduos são iniciados nessas tradições⁶.

Essa forma de educar para uma cidadania que será exercida num futuro imprevisível consiste em ensinar aos alunos o que a humanidade já criou de melhor e de pior, para que eles possam utilizar esse melhor para enfrentar os problemas criados por esse pior. Nessa lógica, não compete à educação para a cidadania delimitar o que os alunos devem fazer obrigatoriamente no futuro político, como parecia desejar a educação socialista do século XX. Na mesma

lógica, também não compete à educação para a cidadania afirmar que os alunos são livres para fazer qualquer coisa no presente e que os atuais cidadãos não irão auxiliá-los nessa tarefa por medo de doutriná-los, como parecem acreditar os defensores da educação por competências. Segundo a opção de preparar os alunos para o futuro político exposta neste parágrafo, educar significa assumir uma “[...] responsabilidade coletiva pelo mundo” (Arendt, 1972, p. 239). Por conseqüência, educar para a cidadania significa ensinar aos alunos que eles ingressarão num mundo político já existente. Esse mundo é repleto de problemas e caberá aos alunos enfrentá-los no futuro, utilizando para isso o conteúdo das tradições herdadas por meio da escola.

As tradições herdadas são compostas tanto por tradições inventadas quanto por costumes criados dentro e fora da escola. As tradições são inventadas por práticas “[...] de natureza ritual ou simbólica[...]” que, para garantir “[...] uma continuidade em relação ao passado [...]”, “[...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 9). A escola não é a única instituição que inventa e divulga as tradições, mas ela desempenhou historicamente um importante papel nesse sentido, especialmente durante o processo de constituição dos Estados nacionais. Já os “[...] costumes [...]”, longe de exibirem a permanência sugerida pela palavra “[...] tradição [...]”, constituem “[...] um campo para a mudança e a disputa [...]”, uma arena na qual interesses opostos apresentam reivindicações conflitantes (Thompson, 1998, p. 16-17). Essas tradições inventadas e costumes são preservados no interior da escola enquanto continuam a responder às razões de sua criação, e podem ser abandonados quando deixam de fazê-lo. Esse abandono nem sempre é imediato, pois não existe um controle institucional absoluto dos motivos que levam à eleição dos conteúdos ensinados pela escola (Chervel, 1990). Por vezes, isso obriga os alunos a aprender conteúdos ou até mesmo disciplinas inteiras que não precisariam mais ser ensinados, até que esses conteúdos ou disciplinas sejam finalmente excluídos da escola.

Passado e Educação Para a Cidadania

Essa última forma de preparar os alunos para o futuro político como cidadãos, pautada na “iniciação” em “tradições herdadas”, contrasta com a pós-convencionalidade defendida por Leleux (2002). Se tudo o que podemos fazer pelo futuro político dos alunos é legar a eles um passado sobre o qual somos responsáveis, a idéia de que os alunos poderiam escolher entre aderir ou não livremente às convenções desse passado demonstra-se problemática. O problema central dessa idéia reside no fato de que a educação não lida apenas com “convenções”, como escreve Leleux (2002), mas com “tradições”. Essas tradições estão arraigadas em nossa sociedade e simplesmente escolher a quais delas queremos aderir não faz com que as outras desapareçam. Algumas tradi-

ções se mantêm por séculos mesmo quando grande parte da população declara não aderir mais a elas; outras tradições desaparecem apesar de afirmarmos em nosso discurso desejar sua permanência. Isso ocorre porque não temos controle absoluto sobre nossa história. Como afirmou Marx (1972, p. 116), os:

[...] seres humanos fazem sua própria história, mas não a fazem como querem – *aus freien Stücken* – nem sob circunstâncias de sua escolha – *unter selbstgewählten* –; (os seres humanos fazem sua própria história) sob circunstâncias pré-existentes com as quais se defrontam diretamente.

Portanto, educar os futuros cidadãos é mais do que oferecer um menu de “convenções” para livre escolha, como sugere a pós-convencionalidade. Educar os futuros cidadãos é contribuir para a consciência de que os alunos estão inseridos em tradições e serão obrigados a conviver com elas, queiram eles ou não.

No caso específico da formação de cidadãos brasileiros, essa consciência das tradições é mais complexa do que podem supor os autores europeus. Nós legamos aos futuros cidadãos brasileiros tradições teoricamente antagônicas que convivem na prática por séculos em nossa sociedade. Vivemos entre público e privado, entre universalismo e comunitarismo, entre educação e – pretensa – formação, conforme analisado anteriormente neste texto. Educar os futuros cidadãos brasileiros é legar a eles todas essas tradições que nem nós mesmos conseguimos compreender totalmente.

Recebido em fevereiro de 2008 e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1. Essa concepção germânica de *Gemeinschaft* sobreviveu na língua alemã pela forma como se nomeiam alguns países até hoje. Por exemplo, a Alemanha é *Deutschland* – a “terra dos alemães” – e a França é *Frankreich* – o “reino dos francos”.
2. A própria suposição da existência de uma ciência política já é expressiva da diferença entre a cidadania antiga e a moderna por representar a política como um método que pode ser dominado por especialistas, e não como uma construção imprevisível de todos os cidadãos.
3. Sobre o conceito de prefiguração – *prefiguration* –, fundado na máxima “para incorporar certos valores, esses devem ser praticados desde cedo”, ver Winch; Gingell (1999, p. 182).
4. Sobre a diferença entre “saber como” – *know how* – e “saber que” – *know that* –, ver Azanha (2006, p. 144-145).
5. As propostas educacionais que visavam formar “paladinos do socialismo” tiveram como referência fundamental a obra *The new education in the Soviet Republic*, de Albert Petrovic Pinkevitch (1884-1939). Essa obra, traduzida em 1929 pela Columbia University, influenciou muitos educadores socialistas ao longo do século XX.

6. Após dominar a cena da Filosofia da Educação Inglesa por duas décadas, esse conceito de educação de Peters foi constantemente substituído por conceitos “minimalistas” e “minimamente controversos” que, apesar de criticá-lo, não romperam com sua essência (Winch; Gingell, 1999, p. 74).

Referências

- AUDIGIER, François. **L'Éducation à la Citoyenneté**. Paris: INRP, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, ago. 2004.
- AZEVEDO, José Clovis de. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, maio/ago. 2007.
- BIZEUL, Yves. Les Débats sur la Citoyenneté en Allemagne et en France. **Débats Franco-Allemandes**, Paris, n. 9, p. 1-15, out. 2006.
- BORNSCHEIN, Wilhelm. **Kleine Bürgerkunde: Grundlagen des politischen und sozialen Lebens Deutschlands**. Wolfenbüttel: Heckners, 1960.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Democratização do Ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, ago. 2004.
- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do Método no Ensino de História**. São Paulo, 1952. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, 1952.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229, 1990.
- CRÉMIEUX, Colette. Le Rôle de l'Éducation à la Citoyenneté Pour l'Innovation Scolaire. **Le cartable de Clio**, Lausanne, n. 1, p. 169-177, 2001.
- DUMONT, Louis. **Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne**. Paris: Seuil, 1983.
- DUMONT, Louis. **German Ideology: from France to Germany and back**. Chicago: University of Chicago, 1994.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo/Publicfolha, 2000. Vol. 1.
- FINLEY, Moses. **Democracia Antiga e Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GILARDONI, Silvano. Quale “Educazione Civica” nel XXI Secolo? **Le cartable de Clio**, Lausanne, n. 1, p. 178-181, 2001.
- HOBSBAWM, Eric John; RANGER, Terence (Orgs.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HÖFER, Werner. **Was ist Demokratie: Schlageworte wörtlich aktuelle Bürgerkunde**. Starnberg: R.S. Schulz, 1980.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: die Formung des griechischen Menschen**. Berlin: Gruyter, 1973.
- KASTORYANO, Riva. Nationalité et Citoyenneté en Allemagne aujourd'hui. **Vingtième Siècle**: revue d'histoire, Paris, n. 70, p. 3-17, abr./jun. 2001.
- LELEUX, Claudine. Éduquer à la Moralité Sans Moraliser. **Le cartable de Clio**, Lausanne, n. 2, p. 243-250, 2002.
- LOCKE, John. **Two Treatises of Government**. London: Everyman, 2000.
- MARX, Karl. **Der achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon**. Marx-Engels Werke, Berlin: Dietz, 1972. Vol. 8.
- MILL, John Stuart. **Considerations on Representative Government**. London: Oxford University Press, 1948.
- MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, maio/ago. 2007.
- RIBEIRO, José Hamilton. **Deixem-me Ser Eu**. São Paulo: Impres, 1968.
- ROTHE, Valentine. **Werterziehung und Geschichtsdidaktik**. Düsseldorf: Schwann, 1987.
- VIDAL-NAQUET, Pierre. **Les Grecs, les Historiens, la Démocratie**: le grand écart. Paris: La Découverte, 2000.
- SCHWARTZBERG, Melissa. Athenian Democracy and Legal Change. **American Political Science Review**, Washington, v. 98, n. 2, p. 311-325, 2004.
- STREWE, Uta. Geschichtsdarstellung im Kinder- und Jugendbuch der DDR. **Zeitschrift für Geschichtsdidaktik**, Schwalbach, p. 125-145, 2005.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Key Concepts in the Philosophy of Education**. London: Routledge, 1999.
- WOLFF, Hans-Julius. **Normenkontrolle und Gesetzesbegriff in der Attischen Demokratie**. Heidelberg: C. Winter, 1970.

Oldimar Cardoso é pós-doutorando em História pela Universidade de Augsburg (Alemanha) e pela Universidade de São Paulo. É doutor e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, autor da tese *A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos* (2007).

E-mail: oldimar@gmail.com - www.tudoehistoria.com.br