

Educação e Fenômeno Político

Luis Navarro de Brito

Logo nas primeiras páginas de sua obra, *Emílio ou da Educação*, Jean-Jacques Rousseau aconselha que se leia *A República* de Platão para que se tenha uma "idéia" do processo educacional. "Não é um livro de política, como pensam aqueles que julgam os livros pelos seus títulos; é o mais belo tratado de educação que já se fez"¹.

Mas se Platão tivesse lido o *Emílio ou da Educação* talvez também tivesse dito que Jean-Jacques escrevera, malgrado o seu título, um magnífico tratado de política. Pouco importa que a obra do infatigável preceptor não pretenda "falar propriamente de política" como declara Maud Monnoni². O essencial é que as suas lições se converteram em princípios básicos do projeto pedagógico da democracia liberal, depois de condenadas pelo Parlamento de Paris em 1762. No mesmo ano, tanto o *Emílio* como o *Contrato Social* foram queimados em Genebra.

Com a evocação dessas duas obras-primas, distanciadas de 21 séculos no tempo, desejo sublinhar a intimidade das relações entre a Política e a Educação, de cujo tema devo me ocupar. Em verdade, se Platão discutindo Política escreveu sobre Educação ou se Rousseau tratando de Educação dissertou sobre Política, esta simbiose se repete sempre pela própria natureza da associação recíproca que as entrelaça. A Educação, em seu objetivo e enquanto processo pedagógico, constitui, em si mesma, uma forma de manifestação do fenômeno político. Por outra parte, vivenciando em uma sociedade global, a Educação desempenha um papel político específico sem abdicar integralmente de sua autonomia. A discussão desses aspectos do binômio Educação e Fenômeno Político ocuparão as duas partes em que desdobrei este trabalho: I^a - Natureza Política da Relação Pedagógica e do Objeto da Educação; II^a - O Papel Político da Educação e sua Autonomia Relativa.

I - NATUREZA POLÍTICA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA E DO OBJETO DA EDUCAÇÃO

A convivência humana sempre provocou relações desiguais entre os homens: uns comandam e outros obedecem, alguns dirigem e muitos são governados. Dessas relações, imbricadas em um projeto de integração, emerge o fenômeno do poder e diversificam-se as manifestações políticas em todos os grupos e atividades sociais.

Na educação, a relação pedagógica por excelência abriga-se no processo de ensino e aprendizagem, polarizado entre o aluno e o professor. Entre eles sempre também se desenvolvem relações assimétricas, isto é, influências desiguais entre os pólos da relação e qualidades atrativas bem diferenciadas que, ainda assim, denunciam um mesmo propósito de integração: o conhecimento. A relação pedagógica se define, portanto, como uma relação de poder.

Essa natureza política do processo ensino-aprendizagem participa, necessariamente, da sua existência e de seus mecanismos. Não parece possível concebê-lo ou visualizar a sua *práxis* sem essa identificação.

Desde a educação "difusa" das sociedades primitivas, o fenômeno do poder se manifesta entre adultos e jovens australianos aprendendo a manejar o machado de pedra ou entre adolescentes e mães polinesianas durante a confecção de esteiras. Mais tarde, a educação transformada em "ação especializada e conscientemente organizada", tanto na Escola autoritária dos egípcios como na Escola reservada aos brâmanes, o Poder se exerce com todos os seus rituais. Na primeira, uma "disciplina rígida admite normalmente a punição corporal"; entre os hindus, continua Roger Gal, o mestre é "o pai espiritual da criança, aquele que lhe dá o segundo nascimento" e de quem ela deve ser "o servidor devotado e obediente"³.

Nas sociedades modernas, malgrado Sommerhill e Parkway, apesar da experiência de Barbiana ou das práticas de Bonneuil, a relação aluno-professor se perfaz, em todos os casos, como uma relação de poder. "Logicamente contraditória, ensinam Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, a idéia de uma AP (ação pedagógica) que se exercesse sem AuP (autoridade pedagógica) é sociologicamente impossível"⁴. O processo de ensinar e aprender importa, em sua essência, numa imposição necessária de sistemas de percepção, de informações, de análises, de significados convencionais ou de ação. O "diálogo", a "interlocução", "o intercâmbio", a "troca" que se receitam para a sala de aula ou para a oficina redundam em instrumentos metodológicos que, de fato, não destroem a presença impositiva da relação de poder.

Não se trata apenas de "dominação" ou "superioridade" entre indivíduos desiguais. Além dessas e mesmo da superposição de "dominações", que se identificam como fatos materiais, as relações entre governantes e governados, se respaldam ainda em uma crença na sua necessidade e na sua permanência.

A dominação é apenas suportada. "Luta-se contra ela, quer-se destruí-la a alcançar a igualdade ou ainda reconstituí-la em seu proveito próprio"⁵. O Poder, ao contrário, faz-se aceitar como útil e imprescindível. "Assim é na Escola, como testemunham o seu processo de integração e a dialética da aprendizagem, no confronto entre dirigentes e

dirigidos" 6

Pode-se, e se faz com freqüência, contestar crenças, sistemas e atos de governo ou a legitimidade dos seus titulares. Coisa diversa é negar-se a condição "natural" do Poder, a utilidade de sua existência, inclusive na Escola. Com raras exceções, talvez estejamos freqüentemente a repetir o personagem de Albert Camus: "nossos guias, nossos chefes deliciosamente severos, ô condutores cruéis e bem amados" 7.

Mas, se entre mestre e discípulo há sempre um que ordena e outro que obedece, a incidência de vários elementos e situações circundantes modifica a imagem dessa relação. Segundo Gaston Mialaret⁸ essa incidência provoca o aparecimento do que ele denomina de "tríades da educação", isto é, conformações distintas da relação, onde entre o professor e o aluno interfere um fator em particular. Para Mialaret as tríades são em número de 8:

- 1^a) educador/saber em geral/aluno;
- 2^a) educador/matéria/aluno;
- 3^a) educador/"escola paralela"/aluno;
- 4^a) educador/pais/aluno;
- 5^a) educador/outros educadores/aluno;
- 6^a) educador/sociedade/aluno;
- 7^a) educador/instalações materiais e condição de vida/aluno;
- 8^a) educador/material e/ou suportes de ensino/aluno.

Estas tríades, ainda que peculiarizada cada uma pela presença do fator intermediário, na realidade coexistem e se interpenetram. Além disso, em todos os casos, prevalecem a condição sócio-econômica e os caracteres pessoais dos 2 atores, professor e discípulo. Sim, porque cada ator, cada sujeito da relação, carrega potencialidades, assume posturas e exprime conceitos ou valores derivados de sua situação efetiva de vida. Conforme esse posicionamento sócio-econômico, convergente ou divergente entre professor e aluno, os fatores intermediários das "tríades" terão maior ou menor significado e expressões diferentes.

Esta possível variedade de "formas" de composição da relação professor/aluno não altera, entretanto, a sua natureza e a estrutura assimétrica da relação de poder. O professor é sempre um governante a que se submete o aluno como governado. A legitimidade no exercício do poder ou o fundamento sobre o qual assenta a prerrogativa de mando varia, por certo, no espaço-tempo e segundo intervenientes do próprio processo de aprendizagem. Três tipos aparecem bem definidos: a legitimidade tradicional, a legitimidade concertada e a legitimidade delegada. No primeiro tipo, ela se reveste, nas palavras de Olivier Reboul, da legitimidade "do rei" 9.

Na legitimidade concertada, ao contrário, o *consensus* se elabora em torno de "ascendências" do professor. Por fim, a legitimidade delegada se justifica pelas atribuições, sobretudo disciplinares, que o professor recebe da Escola e do Estado. Os 3 tipos não se excluem. Nos nossos dias, a legitimidade tradicional impõe-se de forma mais nítida no ensino de 1º grau, enquanto a concertada ou a delegada se insinuam como freqüentes nos demais níveis de ensino.

De qualquer sorte, porém, a natureza política da relação pedagógi-

ca não se substitui ou modifica. O tipo de legitimidade apenas lhe confere posturas diferentes de exercício.

Por outro lado, o objetivo da Educação quase se confunde com o da própria Política. Discorrendo sobre o que ele denomina as 3 finalidades do fenômeno político, Julien Freund distingue, de uma parte, o objetivo específico "que corresponde à sua qualidade de essência e de atividade humana *sui generis*, de outra parte os objetivos concretos, frequentemente descontínuos, das ações reais e espaço-temporais destinados a realizar, por aproximações sucessivas, aquele objetivo específico e, enfim, os fins que são, em geral, de natureza extra-política, de ordem étnica, religiosa, econômica ou outra, e que ou bem orientam a atividade política de uma maneira dialética ou bem passam a poder ser atualizados em parte por essa atividade"¹⁰.

É possível que os objetivos concretos e os fins da Política, retratados por Freund, não se reproduzam na Educação. Mas o objetivo específico de ambos parece o mesmo, na medida em que se conceba o objetivo específico do fenômeno político de uma maneira estritamente fenomenológica e traduzido como o "bem comum". Sim, porque a Educação, em si mesma, é um conjunto de respostas a necessidades individuais e coletivas, cujos procedimentos provêem meios de subsistência, de convivência e de realização de projetos sociais. Com qualquer desses propósitos, ainda que se revista no tempo-espaço de aportes científicos e tecnológicos diferentes, a educação estará perseguindo o "bem comum".

Certo, os seus objetivos concretos podem significar, de imediato, o que Jacques Maritain define como "guiar o homem no desenvolvimento dinâmico durante o qual ele se forme como pessoa humana" e preparar "a criança em condições de exercer mais tarde uma profissão e ganhar sua vida."¹¹

Mas, o ensino e aprendizagem do investigar, do fazer, do produzir do fabricar, do curar, do repor, do administrar ou do decidir constituem, em uma visão teleológica mais abrangente, facetas de promoção do "bem comum" que se intercomunicam e se completam, sob a norma da divisão social do trabalho, para suprir carências e expectativas. Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os comportamentos transmitidos respondem, assim, em particular e em seu conjunto, pela harmonia de interesses que viabiliza o "bem comum".

Claro, o "bem comum", tanto na Política como na Educação não é um conceito nem uma entidade neutros. Sua concepção e sua prática subordinam-se a crenças e decisões comprometidas com um modelo ideológico. Qualquer que seja porém esse modelo, o "bem comum" visualizado em um sistema educacional se subordina ao estruturado pela Política, como buscarei evidenciar, agora, na 2ª parte deste estudo.

II - O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO E SUA AUTONOMIA RELATIVA

Todo grupo social é também um grupo político. Mas, como já assinalai em outra oportunidade, "em toda a história, sempre um grupo político se destaca dos demais como uma sorte de órgão catalizador. Nele se desdobra um maior número de interações e somente ele dispõe de mecanismos específicos para coordenar e comandar a grande simbiose

social. Além disso, se outros grupos detêm e utilizam a *puissance física*, apenas ele avoca para si o direito de legitimidade consentir e demarcar esta prerrogativa dos demais em uma área geográfica definida¹². Isto acontece com a tribo, com as cidades e impérios antigos, como ocorre no mundo moderno com o Estado. O sistema político dessa "sociedade global" estrutura-se de modo mais complexo, até porque também ele regula e controla as relações dos outros sistemas políticos que gravitam em sua órbita.

O Estado constitui a "sociedade global" dos nossos dias. Enquanto tal, ele interfere nos demais sistemas ou subsistemas que compõem o meio ambiente "intra-social", para ajustá-los ao seu objetivo específico e segundo os seus pressupostos ideológicos.

Com esse propósito, o Estado utiliza vários mecanismos de integração e controle. Entre esses mecanismos, destacam-se talvez como mais importantes o direito, os serviços públicos e a educação.

A educação é portanto um mecanismo de "integração e controle da sociedade global". Com essa condição, o Estado moderno lhe atribui a tríplice função conservadora de transmitir a cultura dominante, de reproduzir as relações sociais e de divulgar a ideologia da ordem.

A transmissão da cultura dominante se faz no dia a dia, mesclando-se a oferta de dados empíricos e de notícias, a toda uma gama de valores, símbolos e representações legitimados. A educação e a escola transmitem, assim, um modo de vida e todo um código de regulamentação do comportamento. Através delas, escreve T. B. Bottomore, "as novas gerações aprendem as normas sociais e as punições pela sua não-observância; são instruídas, também, sobre sua 'posição e deveres' dentro do sistema de diferenciação e estratificação social"¹³. Essa não é uma tarefa estática. Contudo, na dinâmica do seu desempenho, os padrões de desvio acham-se vigiados pelo Estado, cuja tolerância varia segundo o regime político em vigor.

A segunda função conservadora da educação consiste em reproduzir as relações sociais. Para que a exerça com êxito, o Estado defere à escola um monopólio, por intermédio do qual ela seleciona e credencia a sua clientela para uma posterior apropriação diferencial de renda e de *status*. As oportunidades de acesso e de ascenso escolares articulam-se a uma alocação discriminada de requisitos, certificados e diplomas, de tal modo que assegure a mão-de-obra adequada para o sistema produtivo sem afetar o equilíbrio de forças vigente. No desdobramento dessa mecânica, o Estado ajusta o subsistema educacional aos seus interesses e propósitos: "ele escolhe os agentes educativos (Escola pública e/ou privada), estrutura mecanismos de intervenção (centralização ou descentralização), estabelece modelos de serviços (escola única ou diversificada), decide sobre a clientela (universalização ou não de ensino), sobre o conteúdo da oferta (estudos científicos, técnicos ou literários), sobre o mercado de recursos humanos (retenção, áreas prioritárias) e sobre o desenvolvimento da pesquisa (fundamental ou aplicada)" além de regular a profissionalização, inclusive do professor¹⁴. Sob a disciplina dessas políticas, o aparato educacional, no dizer de Bourdieu, garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função¹⁵.

Por fim, e esta constitui a terceira atividade conservadora da edu-

cação, ela divulga a ideologia da ordem. Isto significa que ela contribui com a sua retórica, na apresentação de conteúdos e no manejo das técnicas de ensino, para justificar e sacralizar a ordem social existente como a mais necessária, a mais útil e a mais justa. Deste contexto emergem as ideologias derivadas, da própria educação, como, por exemplo, a que dissemina as idéias do "retorno social e individual". Para a teoria do capital humano, a escolarização se insinua como um investimento societário altamente rentável e como o meio mais eficaz de mobilidade social, ao tempo em que transfere, para a órbita das aptidões individuais, a origem das dificuldades no acesso ou dos insucessos escolares. Se esse discurso dispõe, em parte, de um suporte sociológico, a hipervalorização isolada que empresta à educação condena grandes parcelas da comunidade a um conformismo frio e multiplicador. Dir-se-á que a educação "racionaliza" a adesão à ordem social vigente e ao monopólio da escola, simplificando e resumindo o bem comum à obediência à Lei.¹⁶ Essa doutrinação procedida de forma dissimulada nos governos liberais, realiza-se de maneira ostensiva nos governos autoritários que têm ousado, inclusive, entronizar dogmas oficiais como conhecimentos científicos.

Nessas três funções localiza-se o papel político da educação. É esse papel que a qualifica como instrumento de integração e controle, levando Louis Althusser a incluí-la, na sua classificação vulnerável, entre os aparelhos ideológicos do Estado (AIEs) que, segundo ele, "podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes"¹⁷. A educação não exercita de modo exclusivo esse papel político. Alguns autores, entretanto, considerando a permanência de suas mensagens, reconhecem à educação em lugar privilegiado, o que equivale a atribuir-lhe uma importância decisiva na manutenção e reprodução do *status quo*.

Mas, a educação, enquanto processo e enquanto espaço, guarda uma "autonomia relativa" em relação ao sistema sócio-político.

No desdobramento do processo ensino-aprendizagem, a simples coleta e o afrontamento de idéias abrem sempre novas clareiras de realimentação, que podem tornar discutível o estabelecido, convertendo as normas e soluções previamente admitidas em apenas hipóteses ou alternativas de trabalho. Além disso o conhecimento mais profundo da realidade desenvolve naturalmente a capacidade crítica do investigador e do analista. Observe-se que, sob este aspecto, costuma-se com frequência ouvir dizer que professores e alunos estão fazendo política quando criticam conceitos, padrões ou regras consagradas; não se reconhece contudo, por igual, que os políticos militantes estejam fazendo educação quando estimulam a participação coletiva nas decisões de governo ou quando propõem alterações nos cânones em vigor. De fato, uns e outros estão fazendo Política e Pedagogia, confundidas no objetivo específico já referido, o bem comum. Claro, como nos demais casos, trata-se de um "bem comum" comprometido. A diferença que peculiariza essas hipóteses reside somente no seu comprometimento de refutação e protesto. A educação, como outras instituições da sociedade civil de Gramsci, exerce, em verdade, a "dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas".¹⁸ Essa última função estratégica, em vários autores, deve gerar uma educação emancipatória. Assim

acontece com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire que, nas suas palavras, "como pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação."¹⁹ Este não é o momento para perquirir sobre a utopia de Paulo Freire. Nos seus modelos, porém, parece achar-se bem explícita a idéia de uma autonomia relativa da educação diante do sistema sócio-político dominante. Na prática, essa mesma idéia respalda inclusive certas técnicas de aprendizado, como a pesquisa-participante, onde a investigação se acompanha de ação crítica com propostas de mudanças.

Por outro lado, enquanto espaço social, a educação também esgrima com a sua autonomia relativa na dinâmica de seu subsistema institucionalizado e no desempenho de seus sujeitos. A dinâmica do subsistema pode acumular resistências ou, ao contrário, pressionar e desafiar com mudanças o sistema como um todo, o que não significa provocar-lhe a ruptura. Lembre-se que a Revolução Francesa fechou a decadente Universidade de Paris e que o mesmo quase ocorrera com as Universidades de Oxford e de Cambridge, na época de Cromwell. Os sujeitos da educação, de seu turno, freqüentemente se organizam em entidades estudantis ou associações profissionais procurando gizar a sua independência frente ao *status quo*, através de postulações teóricas e de ações concretas. Não se esqueça o Movimento de maio de 68 na França quando se pretendeu "introduzir a impugnação permanente por meio do poder estudantil"²⁰ Em toda a América Latina, incluindo o Brasil, seria ingênuo desconhecer-se a presença dessas forças políticas.

Sendo assim, enquanto processo e enquanto espaço, creio que a educação preserva uma "autonomia relativa" na sua convivência com o sistema sócio-político. Mas essa autonomia não despe em nenhum momento o papel político da educação. Uma pedagogia não-ideológica, como quer Bernard Charlot²¹, perde-se sempre em outro discurso ideológico.

CONCLUSÃO

Em suma, as relações entre a Educação e o fenômeno político assinalam afinidades eletivas bem claras. A relação pedagógica constitui, ela mesma, uma relação de poder e o objeto específico da educação confunde-se com o da própria sociedade política. Isto explica o papel político permanente da educação, mas não lhe nega, como processo e como espaço, autonomia relativa face o sistema sócio-político vigente.

Essas conclusões talvez devam sugerir propostas de ordem prática, tanto na órbita da Política como no âmbito da Educação.

Quanto à primeira, creio que seria muito útil, para os profissionais da política, uma compreensão mais profunda e mais íntima do segmento educacional. Conscientes de suas ações pedagógicas, a microvisão em que muitos deles se absorve seria por certo substituída por uma corresponsabilidade participativa nas grandes decisões de governo e pelo culto difícil

à tolerância.

Por outra parte, no campo da Educação, urge, no meu entender, a inclusão da Ciência Política como matéria do currículo mínimo de Pedagogia. O conhecimento mais denso da essência e do jogo do Poder alertará os educadores contra a sacralização das "verdades", na defesa da ordem ou da contestação. A neutralidade axiológica sendo impossível, o proselitismo escolar não deve constituir tampouco um ideal didático. Mas, se Jean-Jacques Rousseau lia a *República* como um tratado de Educação, não posso conceber como ainda hoje se insista em formar educadores sem o insumo obrigatório da ciência do poder. Ao admiti-la apenas como uma disciplina optativa, estamos de fato repetindo o exemplo daquele professor francês que resolveu um dia adotar a redação de textos livres em sua sala de aula, fazendo a seguinte recomendação: "Os senhores me escrevam um texto livre para amanhã, se possível porém sobre o outono".

NOTAS

- 1 Rosseau, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Paris, Garnier Freres, 1964. p.10.
- 2 Monnoni, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. p.46.
- 3 Gal, Roger *Histoire de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1959. p.9.
- 4 Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p.26.
- 5 Duverger, Maurice. *Les méthodes de la science politique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1959. p.9.
- 6 Britto, Luiz Navarro de. L'école: éducation et alianation. *Prospectives*, Unesco, 7 (3): 365, 1977.
- 7 Camus, Albert. *La Chute*. Paris, Gallimard, 1956. p.147.
- 8 Mialaret, Gaston. *La formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France 1977. p.29-33.
- 9 Reboul, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1971. p.38.
- 10 Freund, Julien. *Qu'est-ce la politique?* Paris, Ed. du Seuil, 1965. p.37.
- 11 Maritain, Jacques. *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, Fayard, 1969. p.23.
- 12 Britto, Luiz Navarro de. *O sistema político*. Salvador, Universidade Federal da Bahia 1976. p.57-8.
- 13 Bottomore, T.B. *Introdução à sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. p. 254.
- 14 Britto, op.cit., nota 6, p.376-7.
- 15 Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974. p.296.
- 16 Cf. Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979. p.284.
- 17 Althusser, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, 1974 p.49.

- 18 Freitag, Barbara. *Escola, Estado, e Sociedade*. São Paulo, Edart, 1978. p.30.
- 19 Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p.44.
- 20 Bourges, Hervé. *La rebelión estudiantil*. Mexico, Ed. Era, 1965. p.23.
- 21 Charlot, Bernard. *La mystification pédagogique*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1976 p. 193-267.

SUMMARY

At present work Prof. Luis Navarro de Brito demonstrates the intimacy of the relations between Politics and Education remembering beforehand Rousseau's judgement about *The Republic* of Plato that he considered "the most beautiful treaty about Education ever written".

The author sees at the pedagogical relation a power relation and the specific object of education is confounded with the object of the very political society. This explains the permanent political role of education but doesn't deny to it, as a process and as a space, relative autonomy face the actual social political system.

At the ending part of his essay, Luis Navarro de Brito defends, as necessary to educators, a good information about Political Science. "The deeper knowledge of the essence and of political game - he writes - will alert the educators against the sacralization of "truthes" in the defense of the order or of constestation".

RÉSUMÉ

Au présent travail le prof. Luis Navarro de Brito démontre l'intimité des relations entre la Politique et l'Éducation, rappelant au début le jugement de Rousseau sur *La République* de Platon, qu'il considérait "le plus beau traité d'éducation qui ont a jamais fait".

L'auteur voit à la relation pédagogique "une relation de pouvoir et l'objet spécifique de l'éducation se confonde avec celui de la propre société politique. Ça explique le rôle politique permanent de l'éducation mais ne le refuse, comme procès et comme espace, autonomie relative en face du système socio-politique en vigueur.

À la partie finale de son essai Luis Navarro de Brito advogue comme nécessaire aux éducateurs une bonne information sur la science politique. "La connaissance plus dense de l'essence et du jeu du pouvoir - il écrit - alertera les éducateurs contre la sacralisation des "vérités" en défense de l'ordre ou de la constestation".