

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Education for democracy

Claudinei J. Göttems

<http://lattes.cnpq.br/0192560632671042>

Fernando de Brito Alves

<http://lattes.cnpq.br/1975997868167667>

Resumo: O presente estudo pretende abordar de forma breve as relações existentes entre educação, democracia e direitos fundamentais. Para tanto, parte da evolução da esfera pública, e se vale das abordagens das teorias da democracia contemporâneas, abordando a questão da fundamentalidade da democracia nos Estados de Direito contemporâneos, e suas relações com os direitos fundamentais, especialmente a educação, de modo que qualquer déficit na implementação do complexo e multifacetário direito fundamental à educação poderia conduzir a constituição de democracias parciais. Encerra concluindo que a democracia não é apenas um método de formação das decisões coletivas que atribui ao povo, ou a maioria dos cidadãos, o poder de assumir suas decisões, o que reduz o conceito de democracia a sua acepção meramente etimológica, e que qualquer discussão sobre democracia e reordenação do ordenamento jurídico deve enfrentar a questão prejudicial da natureza da democracia e sua articulação com o direito fundamental à educação.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Direitos Fundamentais.

Abstract: This study aims to address briefly the relationship between education, democracy and fundamental rights. To this end, part of the evolution of the public sphere, and draws on the approaches of contemporary theories of democracy, addressing the issue of fundamentality of democracy in the contemporary law and its relationship with fundamental rights, especially education, so that any deficit in the implementation of complex and multifaceted fundamental right to education could lead to partials democracies constitution. Closed concluding that democracy is not just a training method of collective decisions that attaches to the people, or most citizens, the power to take decisions, which reduces the concept of democracy to its etymological purposes only, and that any discussion about democracy and the legal reordering must face the question of the nature of democracy and its articulation with the fundamental right to education.

Key-words: Democracy. Educations. Fundamental Rights.

Introdução

A pretexto de introdução ao tema da educação para democracia, seria necessário um breve excursão filosófico sobre as reflexões éticas desenvolvidas por Lévinas, em *Autrement*

*qu'être ou au-delà de l'essence*¹, quando refere-se à possibilidade de justiça como condicionada a uma nova hermenêutica do sujeito, pautada pela alteridade, e que conhece o *outro do ser*, o “*ser com outrem para o terceiro e contra o terceiro; com outrem e o terceiro contra si mesmo*”.

A justiça é antecedente (do ponto de vista lógico) à qualquer ontologia, dando origem a uma ética pós-ontológica, um apelo de virtude anterior à própria verdade, e a fixação da hospitalidade e da proximidade como horizontes diacrônicos onde é possível a realização de uma democracia includente.

Durante muito tempo, quando se pensava em educação, o tema ficava polarizado a (1) tópicos de educação inclusiva, quando se considerava apenas as ações pontuais desenvolvidas por instituições que destinavam espaços segregados para a alocação de quem “demandava inclusão”, ou ainda, o atendimento especializado por instituições especificamente projetadas para o atendimento dos *outsiders*, que lhes valhia o tratamento eufemístico de “instituição inclusiva”; ou a (2) dimensão meramente formal da educação concebida como escolarização.

Essa forma de conceber a problemática, esvaziada de uma profunda reflexão sobre as implicações da educação como direito fundamental e sua dimensão ético-política antecedente a qualquer experiência de democracia, subtraía do problema questões associadas ao empoderamento dos marginalizados, às origens da pobreza política, ou a inclusão, para fazer relacionar apenas alguns temas que iremos abordar nesta reflexão.

1. Evolução da esfera pública

Os direitos fundamentais são reconhecidos na medida em que os seus destinatários principais se organizam e reivindicam o reconhecimento desses direitos, que podem ser novos, em sentido estrito, ou decorrer da ampliação de concepções restritivas de direitos antigos. Ainda que sejam distintas as expectativas e as dinâmicas concretas das forças sociais e atores presentes em diferentes contextos institucionais, em um contexto de conquista de direitos e de amadurecimento da cidadania, a força dessas novas subjetividades se manifesta de maneira singular ao mundo do direito. De forma que

[...] literaturas que conferem peso significativo às virtualidades da participação do cidadão – notadamente aquelas agrupadas sob as rubricas

¹ RICOEUR, Paul. *Outramente: leitura do livro Autrement qu'être ou au-delà de l'essence de Emanuel Levinas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

“sociedade civil”, “democracia deliberativa” (habermasiana e outras) e *empowered participation* – não raro supõem que, para atores individuais ou coletivos, é relativamente fácil alcançar e utilizar os arranjos institucionais de participação do cidadão. Com maior precisão tais arranjos costumam ser pensados a partir da idéia de esfera pública[...]²

Nesse sentido, é importante pontuar alguns aspectos dos principais representantes da democracia deliberativa, também chamada de democracia como fórum, que são, respectivamente, John Rawls e Jürgen Habermas. Nenhum dos dois defende um conceito puramente formal ou substantivo de democracia deliberativa, embora o primeiro esteja associado a um conceito mais substancialista de democracia, enquanto o segundo pende de alguma forma ao procedimentalismo.

Rawls assume uma postura que conjuga elementos da teoria deliberativa e argumentativos. Pelas próprias características do conceito de posição original de Rawls, na realização do contrato político fundante, não é possível que alguém distinga entre os argumentos/cláusulas “a” ou “b”, já que não é possível aferir as conseqüências da justificação de um ou outro argumento, porque todos os contratantes estariam encobertos pelo véu da ignorância. A superação das discordâncias morais e a deliberação de princípios de justiça (princípio da liberdade e princípio da igualdade – igualdade e diferença) decorrem do desconhecimento da posição política que *a posteriori* será ocupada pelos cidadãos, o que faz com que assumam compromissos morais substantivos.

Habermas, a seu turno, embora não sacrifique a justiça pelo procedimento, valoriza o papel da discussão e da deliberação em âmbitos institucionais e da sociedade civil, que denomina esfera pública. A esfera pública seria uma complexa rede comunicacional onde posições são discutidas a partir de uma linguagem comum. A esfera pública tem um aspecto idiossincrático com relação ao mundo da vida, na medida em que deve reproduzir o modo de ser e sentir próprio de cada agente político.

De acordo com Habermas³ a ação comunicativa, teria uma tripla função, ou melhor, comportaria três níveis de análise distintos: metateórico, metodológico e empírico. No primeiro nível, a ação comunicativa é abordada sob aqueles aspectos passíveis de racionalização; no segundo nível, são abordadas questões relacionadas com as pretensões de validade dos discursos, e no nível empírico como produção social ou cultural. Não existe

² LAVALLE, Adrián Gurza; HOUTAZAGER, Peter P.; ACHARYA, Arnab. *Lugares e atores da democracia: arranjos institucionais participativos e sociedade civil em São Paulo*. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (orgs). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora 34, 2004. p. 345.

³ BOTELHO, Marcos César. *A legitimidade da jurisdição constitucional no pensamento de Jürgen Habermas*. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 48

hierarquização objetiva entre os diversos níveis de análise, isso porque o conceito habermasiano de racionalidade, que é associado à ação comunicativa, inclui não só a capacidade de produzir atos de fala, mas também de conhecer de forma específica, como esses mesmos atos são produzidos.

A situação ideal de fala é uma implicação do reconhecimento que a participação em argumentações sempre pressupõe a capacidade/obrigação de se posicionar na situação ideal de fala, que é caracterizada pela distribuição simétrica das oportunidades.

A ética do discurso consiste justamente em definir os pressupostos gerais da argumentação a partir de uma moral universalista, que parte do mundo da vida, mas que pressupõe uma ação comunicativa orientada para o entendimento de todos os sujeitos capazes de linguagem e ação.

O paradigma do sujeito deve ser revisto considerando que as concepções de sujeito do paradigma da consciência são demasiado restritivas. O modelo habermasiano propõe a substituição da subjetividade pela intersubjetividade, em vistas da superação do monólogo do sujeito e da proposição de um modelo de sociedade racional. Nesse contexto a verdade não é inerente as próprias coisas, como é no contexto de surgimento da filosofia da consciência, mas está vinculada a processos de justificação. Com relação às intersecções de verdade, justificação e correção, pode-se concluir que não é possível confundir a verdade de um enunciado com a justiça ou a correção da norma, ou dito nas palavras do próprio Habermas, uma pretensão universal de validade não é o mesmo que uma pretensão de verdade proposicional⁴.

Disso temos que consenso e entendimento são realidades distintas. Consenso é a concordância a respeito de pretensões de validade; todavia são apresentados diversos conceitos de entendimento, entre os quais destacam-se dois, que nos pareceram figurar de forma preponderante: entendimento, aparece no texto como processo de obtenção de consenso, ou como mera compreensão de sentido de atos ilocucionários. Nesse contexto, agir comunicativo é diferente de agir estratégico. Enquanto no primeiro existe evidente busca de consenso, por meio de pretensões de verdade ou de validade universais, no segundo caso, ocorre uma simulação, com objetivo de exercer influência sobre o discurso do outro interlocutor.

As posições de Habermas são passíveis de crítica. Miroslav Milovic⁵ considera que

⁴ Idem, p. 82

⁵ MILOVIC, Miroslav. *Comunidade da Diferença*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Ijuí, RS: Unijuí, 2004, p. 52-66 passim.

ele, como outros filósofos analíticos herdeiros da viragem lingüística, iniciaram um projeto filosófico de inclusão do outro, ainda que não tenham se desvinculado de forma de modelos fixados no mesmo, que é protagonista recorrente da história da filosofia.

Isso porque, nas palavras de Dussel,

Quando a ética do discurso enfrenta o capitalismo tardio, não sabe criticá-lo como capitalismo. Não sugere uma 'eticidade pós-convencional crítica', mas uma 'pósconvencionalidade' formal dentro da hegemonia da eticidade da cultura e do sistema do norte do planeta, sem consciência explícita desta cumplicidade⁶

Isso significa que a pretensão de inclusão da ética do discurso não possui a potência (em sentido estritamente filosófico) necessária para produzir inclusão em contextos em que a crítica do liberalismo se faz necessária.

2. Teorias da Democracia

Concepções de democracia, no senso comum teórico, estão sempre ligadas a dois fenômenos distintos. Se de um lado ocorre a valorização do seu sentido etimológico para designar o “governo do povo”, ou aquela forma de organização do Estado em que ocorre ampla participação popular, de outro, significa o modelo de organização do Estado em que os representantes são eleitos, através de concorrências públicas, organizadas especialmente para tal finalidade.

Em alguma medida essas duas formas de conceber a democracia encontram-se em oposição. Até o século XVIII era inconcebível a escolha dos representantes do povo por concorrências públicas, elas deveriam se dar por sorteio⁷, na verdade, nas democracias, especialmente as contemporâneas, a escolha pública fica a cargo de uma pequena minoria, normalmente preparada de forma especial para a assunção a cargos políticos, e com notas de hereditariedade.

Qualquer regime que se pretenda ser considerado adequadamente democrático deve construir um espaço de ação política amplamente maior que outras formas de organização política do Estado e procurar, em alguma medida, denotar “justiça política”, ela deve ser

⁶ DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 202

⁷ MIGUEL, Luis Felipe. *A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo*. *Dados*. 2002, vol.45, n.3, pp. 483-511

encarada como democracia radical, nas palavras de Chantal Mouffe, para ser genuinamente democracia deve ser amplamente inclusiva, e por isso, ainda, uma experiência futura.

Quando se pensa o Estado é preciso lembrar da advertência de Foucault de que ele não é universal, não é sequer uma fonte autônoma de poder. O Estado não é outra coisa que fatos: o perfil, as repartições móveis de perpétua estatização, transações incessantes que modificam, movimentam, emocionam, ou provocam opções, pouco importa; as finanças, as modalidades de inversão, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre os poderes locais e a autoridade central. “Como muito bem sabemos, o Estado não tem entranhas, e não apenas no sentido que não tenha sentimentos, nem bons nem maus, senão que não tem entranhas no sentido que não tem interior.”⁸ Por fim, o Estado não é outra coisa que o efeito de um regime de governamentalidade múltipla.

Essa *démocratie à-venir*, aponta a insuficiência dos meta-relatos modernos e a impossibilidade material de concretização da maioria de suas promessas emancipatórias, tendo em vista que figuram como espécie de aporias políticas.

Não obstante, é preciso considerar que as teorias da democracia possuem uma responsabilidade muito maior do que problematizar modelos de participação, para discutir inclusive princípios de justiça substantiva. É certo que as discussões sobre democracia, na filosofia política contemporânea, podem abordar teorias de primeira e segunda ordem. De acordo com Gutmann e Thompson⁹, as teorias de primeira ordem procuram solucionar discordâncias morais, de forma alter-excludente, como se houvesse apenas uma teoria capaz de solucionar a discordância moral (são elas o utilitarismo, o liberalismo, o igualitarismo liberal e o comunitarismo, todas compreendidas em seu sentido mais amplo).

As teorias de segunda ordem são espécie de meta-teorias, são sempre teorias sobre outras teorias, de modo que fornecem soluções para lidar com conflitos de primeira ordem, são por exemplo as teorias da democracia deliberativa e da democracia agregadora, como dito alhures.¹⁰

Do ponto de vista epistemológico é possível afirmar que teorias são sempre relatos, ou discursos, sobre objetos específicos, que podem assumir uma perspectiva locomana, onde a realidade descrita permanece a mesma em todos os universos possíveis, ou uma perspectiva

⁸ FOUCAULT, Michael. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Caronte Ensayos, 1996, p. 208-209.

⁹ GUTMANN, Amy, THOMPSON, Dennis. Porque democracia deliberativa? *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*. Belo Horizonte: Editora Forum. jan./mar. 2007, v. 1., p 29.

¹⁰ Richard Posner sugere outra classificação, ele divide a democracia conceitualmente em dois grupos, o primeiro seria composto pela democracia idealista, deliberativa e deweyana, o segundo grupo pela democracia de elites, pragmática e shumpeteriana. Cf. POSNER, Richard A. *Direito, pragmatismo e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

paralática, onde o real explica a sua própria multiplicidade sem anular os conflitos que subjazem às aparências desse mesmo real¹¹.

Dessa forma, qualquer teoria da democracia pode apresentar uma narrativa linear de como e onde a democracia se desenvolveu, e esboçar uma definição unívoca do conceito, ou reconhecer sua natureza controversa e plurívoca.

Abandonemos intencionalmente discussões de ordem etimológica sobre a palavra democracia, ou a descrição de sua extensão (bastante restritiva) nos regimes democráticos clássicos¹², e para apresentar um conceito inicial, passamos a analisar uma imagem apresentada por Robert A. Dahl¹³, que é bastante elucidativa das principais convicções que se generalizaram sobre o conceito de democracia ao longo de sua utilização multimilenar, mas, sobretudo, nos últimos dois séculos.

A primeira dessas convicções é a de que a democracia é um atributo de governo (que equivaleria o conceito, ao de “popular” ou “republicano”). Essa noção ampliou-se em uma escala ascendente e constante em todo o mundo; e a segunda é de que a democracia foi inventada de uma vez por todas, como são inventados outros artefatos (por exemplo, a máquina a vapor). Essas duas convicções podem ser consideradas equivocadas, na medida em que, ali a idéia de democracia é reduzida ao sufrágio periódico (masculino ou universal), e aqui, não se admite a possibilidade de reproposição da democracia, como conceito, mas especialmente suas práticas, onde quer que existam condições apropriadas para tanto.

Assume-se que o contexto da democracia é caracterizado por uma lógica da igualdade e pela necessidade de consenso sobre valores fundamentais (o que, evidentemente, não significa univocidade), características permeadas por *standarts* do tipo: participação efetiva, paridade de voto, entendimento esclarecido, controle de agenda e inclusão.¹⁴

A tentação de apresentar um conceito *prima facie* de democracia pode reduzir a complexidade do fenômeno as suas “referências normais”, esvaziando seu sentido e conteúdo polissêmicos e suas possibilidades pragmáticas.

¹¹ Cf. SLAVOJ, Zizek. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 32-44 passim.

¹² “Antes do experimento ateniense, existiam formas de governo, mas não formas de política, que envolvem ampla negociação e debate sobre a vida coletiva. Sem a mediação de representantes, os cargos públicos eram distribuídos por sorteio e, em casos raros, pelo voto. Além do direito à participação nas assembleias públicas deliberativas, todos os cidadãos tinham chances iguais de ocupar postos na administração pública. A criação e a execução das leis eram tarefas desempenhadas diretamente pelo povo, sem distinção de origem social. Esse envolvimento estreito com a vida da cidade definia a condição de liberdade no mundo ateniense: eram livres os homens que gozavam da possibilidade de constituir a vida pública. Apenas por vício um cidadão daria mais importância à vida privada que aos interesses do coletivo.” (cf. HOLLANDA, Cristina Buarque. *Teoria das elites*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 7.)

¹³ DAHL, Robert Alan. *On Democracy*. New Haven & London: Yale University Press, 2000, p. 7 ss.

¹⁴ Op. cit., p. 37-38.

Dessa forma, as teorias de primeira ordem podem ser consideradas substantivas na medida em que possuem maior densidade axiológica expressando valores substantivos de justiça, enquanto as de segunda ordem são adjetivas e concentram sua atenção em aspectos procedimentais.

As teorias substantivas da democracia podem ser classificadas em três grandes grupos, de acordo com o valor de justiça política propugnado por seus teóricos, de modo que serão agrupados em liberais, igualitaristas liberais e igualitaristas.

Classificações, de modo geral, são construídas de forma mais ou menos arbitrária, embora tenham inegável função para a apresentação positiva de conceitos e para o estabelecimento de regularidades e semelhanças agrupáveis.

Cumprir esclarecer que quando estabelecemos grandes grupos teóricos a partir de suas considerações morais e escolhas públicas, incluiremos deliberadamente entre os liberais aqueles partidários do utilitarismo, haja vista que, embora liberalismo e utilitarismo sejam distintos do ponto de vista filosófico, quando considerados sob os aspectos de suas concepções de justiça política e de democracia, estabelecer uma distinção poderia soar temerário. O mesmo se diga com relação ao igualitarismo e ao comunitarismo.

Discussões sobre liberalismo e comunitarismo apresentam uma série de dificuldades teóricas em sua dissecação, primeiro porque tanto um quanto outro comungam de pelo menos três pontos: a desconfiança em uma moral abstrata, a simpatia por uma ética de virtudes, e a concepção de política como espaço pluralista (história das tradições); em segundo porque não se trata de um debate teórico bem definido, apenas os grupos de teóricos que os constituem são bastante delineados, de modo que do lado liberal figuram autores como Rawls, Dworkin, Tomas Nagel, Ackerman, Larmore, e entre os partidários do comunitarismo, entre outros, MacIntyre, Charles Taylor, Sandel, Walzer e Kymlicka.

Dessa forma não é possível afirmar que exista um corpo teórico definitivamente pré-estabelecido para cada um dos grupos quanto aos princípios de justiça política, ou as práticas e instituições políticas, e que eventuais divergências teóricas conduzam necessariamente, no plano das posições políticas concretas, a práticas absolutamente distintas.¹⁵

Faz-se necessário, por isso, explicitar o conteúdo filosófico dos conceitos e justificar os agrupamentos propostos.

¹⁵ Confira o texto de Gisela Gonçalves, intitulado Comunitarismo ou Liberalismo, publicado pela Universidade da Beira Interior, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/goncalves-gisela-COMUNITARISMO-LIBERALISMO.pdf>, com acesso em 19 de janeiro de 2012.

O liberalismo é uma teoria política que, tendo surgido na modernidade¹⁶, pode ser dividida em duas fases, sendo a primeira marcada pelo individualismo e a segunda pelo estatismo. Num primeiro momento (século XVIII) ocorre o predomínio de temas como o jusnaturalismo, o contratualismo, o liberalismo econômico, e a consequência geral dos seus postulados seria a redução do Estado, a estabilização de suas instituições e sua laicização, como resultado de um complexo sistema de liberdades negativas.

O individualismo entra em crise na medida em que a burguesia se estabelece como comunidade (sem deixar de ser constitutiva do próprio indivíduo), de modo que a consciência de classe inaugurada pela burguesia, que se desenvolverá especialmente no século XIX a partir de teóricos como Rousseau, marca o início de uma segunda fase do pensamento liberal.

É possível igualmente afirmar que a modernidade enquanto paradigma político é bastante complexa e se constrói sobre dois pilares: o da emancipação e o da regulação¹⁷. O pilar da regulação pode ser identificado a três princípios: o do Estado, o do mercado e o da comunidade, respectivamente desenvolvidos por Hobbes, Locke/Adam Smith e Rousseau. O pilar da emancipação é constituído por três racionalidades: a estética, a instrumental e a prática.

Embora os pensadores acima relacionados tenham simetrias abrangentes como, por exemplo: estado de natureza/ sociedade civil, soberano/ cidadãos, liberdade/ igualdade, direito natural/ direito civil, consentimento/ coerção, as teorias propostas por eles encerram inúmeras contradições e discrepâncias quando comparadas¹⁸.

¹⁶ Segundo Rouanet: “*O projeto civilizatório da modernidade tem como ingredientes principais os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia. A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material.*” (ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 9). A interpretação de Rouanet tem forte inspiração no posicionamento Iluminista. Ainda sobre a questão expõe Medeiros: “*Na modernidade (a partir de meados do século XVIII), a subjetividade passa a ser tematizada na ordem da fundamentação. O sujeito (razão transcendental/ consciência) se torna a condição de factibilidade do restante. As características marcantes desse paradigma são: individualidade (o indivíduo, visto de forma ético-positiva, é a referência central, o que caracterizou a ideologia liberal do laissez-faire); autonomia (há a emancipação do intelecto do indivíduo, que não mais necessita da tutela do Estado e da Igreja, o que leva a um rompimento com a tradição e a autoridade) e universalidade (pretende a inclusão de todos sob um ponto de vista idealista, isto é, o projeto de emancipação encontra o universal do humano, que se configura como base da episteme iluminista). Este projeto teve início com Descartes, passando por Kant, Hegel, entre tantos outros.*” (MEDEIROS, Ana Letícia B. D. *Direito internacional dos direitos humanos na América latina: uma reflexão filosófica da negação da alteridade*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, p. 36-37).

¹⁷ Cf. SANTOS, Boaventura Souza. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 50

¹⁸ “*Esta diversidade, que evidencia a riqueza e a complexidade das energias emancipatórias da modernidade, mostra também a tensão entre objetivos eventualmente conflitantes. Por exemplo, Hobbes procura positividade e*

Sem dúvida as grandes teorias do Estado se iniciam a partir das proposições de Thomas Hobbes. Ele propõe uma teoria do Estado no Leviatã, todavia, antes de pensar o Estado, o autor elabora uma teoria da sociedade civil na obra *De Cive*. Isso é um indício de que para Hobbes é impossível pensar o Estado sem antes pensar a Sociedade Civil. O Estado, portanto, tem uma configuração atomística. Embora o pacto que o constitua não possa ser revisto, e o soberano, como guardião do pacto, não se submeta a ele, o Estado que nasce dele é a soma positiva de todos os cidadãos, de todos os pactuantes.

O Leviatã não é imagem do Estado, mas do Soberano. O Estado é um mosaico, que tem uma tendência intrínseca a se desagregar, e retornar ao estado de natureza. A solução hobbesiana para que o retorno a desregulação não ocorra é sacrificar a liberdade, para que haja alguma igualdade.

Locke e Adam Smith embora se distanciem de Hobbes quanto ao papel do Soberano, não abandonam a ideia de que alguma regulação é necessária, apenas deslocando a regulação para o trabalho. Vale dizer, que para esses autores, não existe problema na desregulação da sociedade, se houver uma racionalização na distribuição e na divisão social do trabalho.

O estado de natureza tem uma inegável potência de repetição no mercado, espaço em que a irracionalidade do sistema se manifesta, tendo em vista que qualquer regulação não produziria efeitos positivos.

Na proposta de Locke e Adam Smith sacrifica-se a igualdade por uma maior liberdade, dentro do paradoxo da regulação/desregulação do trabalho e do mercado.

Rousseau, dentro desse mesmo contexto, introduz uma inovação que consiste na noção de comunidade, como dito alhures. É como se houvesse uma inversão da perspectiva hobbesiana, atribuindo papel preponderante a comunidade, e submetendo o interesse individual ao interesse coletivo, que o autor denomina vontade geral. A vontade geral é expressão da vontade soberana do Estado, embora muitas vezes possa ser diferente da vontade de todos ou da vontade da maioria. Isso porque a vontade geral é uma vontade juridicamente qualificada capaz de vincular as outras vontades, de acordo com as regras do contrato social.

Contextualizadas por este marco teórico, invariavelmente, as Revoluções Burguesas

o caráter incontroverso de um conhecimento superior, Rousseau delicia-se a dramatizar a indignação moral perante a injustiça e a estupidez, advertindo que uma excessiva confiança no conhecimento científico pode redundar numa perda de sabedoria. Locke, por seu lado, procura reconstruir a sabedoria a partir do senso comum, combinando positividade com convencionalidade e acessibilidade. Enquanto Hobbes e, até certo ponto Locke distinguem entre política e moral, Rousseau recusa aceitar tal distinção. Enquanto para Rousseau a comunidade é indispensável para assegurar a via moral do indivíduo. Estas tensões só podem ser plenamente entendidas enquanto lutas entre diferentes dimensões de uma mesma constelação intelectual.” (SANTOS, Boaventura Souza. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001, p. 137-138)

do século XVIII foram imbuídas de um ideal eudemonista. A felicidade geral estava em jogo e impulsionava os ideais revolucionários, isso é, além de bastante evidente nos textos do período, referência explícita tanto na Declaração de Independência dos Estados Unidos¹⁹, quanto na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa²⁰. A felicidade geral, nessa perspectiva liberal, seria obtida por meio de um cálculo utilitário, que equacionasse o maior índice das felicidades particulares.

A felicidade geral é também funcionalista, na medida em que para que haja a maior felicidade possível, cada um em particular deve estar desempenhando sua função social de forma adequada. Essa postura tem um caráter dúplice de justificação e legitimação da desigualdade: pela função e pela utilidade. Dai a necessidade da regulação cada vez maior da vida privada, e das relações sociais, do âmbito político da vida, e a desatenção cada vez maior com relação a economia, que seria auto-regulamentadora.

De acordo com Nicola Abbagnano²¹, os partidos políticos que levantaram a bandeira liberal desde o início do século XIX, oscilaram em suas diretrizes entre o individualismo e o estatismo, de modo que alguns negavam valor ao Estado, outros exaltavam o seu valor, uns apregoavam que o Estado não deveria interferir em assuntos econômicos, e outros defendiam o contrário, embora apesar disso, todos empunhassem o estandarte liberal.

Nesse sentido, onde os utilitaristas poderiam ser considerados liberais? Os utilitaristas de um modo geral procuraram estabelecer a ética como ciência positiva da conduta humana, substituindo a consideração clássica do fim, pelos móveis, especialmente o prazer e a felicidade, considerados em seus aspectos supra-individuais. As revoluções liberais burguesas do século XVIII estavam profundamente marcadas por este ideal, de modo que o agrupamento de liberais e utilitaristas não pode ser considerado arbitrário.

Já, sob as insígnias do igualitarismo, da mesma forma, consideramos o

¹⁹ Textualmente afirma: “*We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.*” Disponível em http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html, com acesso em 02.02.2012.

²⁰ No preâmbulo da Declaração a referência à felicidade é explícita “*Les Représentants du Peuple Français, constitués en Assemblée Nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'Homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des Gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une Déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'Homme, afin que cette Déclaration, constamment présente à tous les Membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs ; afin que les actes du pouvoir législatif, et ceux du pouvoir exécutif, pouvant être à chaque instant comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution et au bonheur de tous.*” Disponível em <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>, com acesso em 02.02.2012

²¹ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 605

comunitarismo.

Os fundamentos da teoria da justiça defendida por Walzer, um dos principais autores contemporâneos do comunitarismo, estão centrados na igualdade, especialmente no seu aspecto distributivo, o que é substancialmente o mesmo apregoado pelos igualitaristas.

No livro “Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade”²², o autor parte da premissa de que há várias categorias de bens, sendo que estas constituem esferas determinadas, específicas, com princípios próprios de distribuição e é no interior dessas esferas que os indivíduos e seus grupos definem os significados dos bens e como os mesmos deverão ser distribuídos, e isso por meio de um processo deliberativo.

Diante dessa concepção, discutir a justiça como uma igualdade simples não é suficiente, tornando-se necessário o recurso a noção de igualdade complexa.

Por isso Walzer sugere que a igualdade possui várias dimensões, denominadas por ele de esferas. As esferas a serem consideradas no intuito de se buscar a igualdade, como pressuposto da justiça, são diversas: segurança e bem estar social, dinheiro e mercadorias, cargos públicos, trabalho, lazer, educação, parentesco e amor, graça divina, reconhecimento, poder político.²³

Dessa forma, há que se atentar para o particularismo histórico e social de cada indivíduo, pois existe uma diversidade de visões e entendimentos acerca dos bens sociais e, fatalmente, a concepção do “justo”. Dessa forma, qualquer conclusão sobre “justo” ou “injusto” deve ser precedida da busca do significado que o bem social estudado possui, e o processo distributivo não poderá ser independente²⁴.

Os apelos por justiça distributiva encontrados no comunitarismo são muito semelhantes aos encontrados no igualitarismo, de modo que as conseqüências políticas desses pensamentos e suas considerações sobre a democracia são coincidentes sob muitos aspectos, de modo que agrupá-los se justifica do ponto de vista metodológico.

3. Democracia e educação

As considerações realizadas acerca da esfera pública e da democracia são suficientes para apontarmos que a participação dos atores sociais no ambiente político podem conduzir a diferentes modos de compreensão do Estado e de sua ingerência na vida privada de cada

²² WALZER, Michel. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*; trad. de Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Cícero Romão Dias Araújo. São Paulo: Matins Fontes, 2003.

²³ Idem.

²⁴ Idem., p. 2-20. passim.

membro da sociedade, além da construção de uma democracia, ou de paradigmas de justiça, que estão por vir.

Nesta medida, os atores sociais precisam estar imbuídos de condições culturais e sociais para a compreensão crítica dos paradigmas construídos a fim de mantê-los, aprimorá-los ou abandoná-los fazendo-se substituir por novos preceitos ancorados na “vontade geral” situada em espaço e tempo.

Para tal mister parece ser a educação mecanismo emancipador e de participação social na medida em que é capaz de propiciar o conhecimento apto a permitir aos entes sociais a crítica necessária para o desenvolvimento, através de uma racionalidade crítica, de seus próprios conceitos de validade, sem invalidar, ou desconhecer, a existência de outras culturas, formando um pensamento livre e autônomo individualmente que irá se refletir no entorno social, conscientemente da existência de diferentes grupos sociais e culturas, pois é no conhecimento de outras culturas que se pode tomar consciência da própria cultura sem desconhecer a existência de um patrimônio comum da humanidade.

Pode-se dizer que a educação tem como finalidade criar entre as pessoas vínculos sociais forjados sobre referências culturais comuns, transmitindo valores para construir um espaço de socialização, respeitando e observando as diversidades individuais e de grupos humanos, buscando a cidadania consciente e ativa.

Ao longo do desenvolvimento da sociedade diversos foram os sociólogos e filósofos que procuraram explicar e conceituar a educação. Émile Durkheim a definiu como uma “ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social” vinculando o seu objetivo às habilidades reclamadas pela sociedade política²⁵.

Rousseau, embora tenha tratado da educação com propósito ínsito ao contrato social, considerou-a como sendo a fornecedora das necessidades adultas do homem, uma vez que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”.²⁶

Por definição legal, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” conforme preceitua o artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), sendo possível de se constatar que a educação permeia toda a vida das pessoas denotando um sentido amplo que não se baseia apenas na instrução escolar, mas sim na educação de maneira geral já que o processo educativo começa com o nascimento e termina

²⁵ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 5ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d., p.41

²⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1992, p.10

apenas no momento da morte do ser humano, desenvolvendo-se nos mais variados grupos sociais.

Neste sentido a educação deve proporcionar ao ser humano uma racionalidade crítica, não o tornando mero repetidor dos acertos e erros de seus antecessores, mas, ao contrário, aprimorando conceitos, técnicas e relações com a finalidade de conduzir a sociedade a uma contínua melhora, traduzindo-se em expediente de cidadania com vistas a diminuir as diferenças e exclusões que marcaram o passado remoto.

A educação assim conduzida promove a visão de mundo das pessoas, objetivando a forma como elas irão ver os acontecimentos sociais, devendo marcar a superação de “concepções de mundo marcadas pela intolerância, pelo preconceito, pela discriminação, pela análise não crítica dos acontecimentos”²⁷, com a finalidade de servir de alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, livre do jugo do preconceito e da discriminação, de forma a concretizar os anseios constitucionais e valorizando, sobremaneira, a dignidade humana, fundamento maior da República brasileira.

A norma contida no artigo 205, da Constituição da República, estabelece que a educação deve visar ao preparo da pessoa para o exercício da cidadania, direcionando e, mais ainda, determinando qual deve ser o conteúdo orientador da práxis educacional.

É importante, assim, não limitar o conceito de cidadania ao que habitualmente está ligada, ou seja, aos direitos políticos, a possibilidade do exercício do direito de votar e ser votado, mas, ao contrário, deve se alçar a um significado mais abrangente, consistente no direito a ter direitos, estando intimamente entrelaçada com a dignidade da pessoa humana²⁸ e, por consequência, aos fundamentos da República brasileira.

Pensada deste modo, a educação deve ser meio de reconhecimento das diferenças sociais e da adoção social de mecanismos aptos a sua diminuição. Deve, ainda, promover o bem estar de todos, livre de preconceitos e com vistas a assegurar a inclusão social e a diminuição das disparidades econômicas.

Pensar, portanto, a educação em um estado constitucional é pensar em possibilidades de crescimento do ser humano. Não se trata, meramente, de garantir o acesso aos bancos escolares – a uma educação formal – mais que isso, é preciso proporcionar o acesso aos meios necessários para sua evolução pessoal e social, sendo a educação responsável por fornecer

²⁷ MALISKA, Marcos Augusto. *Educação, Constituição e Democracia*. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. *Direitos Sociais: Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie*. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p.790

²⁸ ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. *Curso de direito constitucional*. 10ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2006, p.100.

elementos para a construção do pensamento humano, do senso crítico, da sociabilidade, da ética e de outros valores.

Ensinar, enfim, afirma Paulo Freire, “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”²⁹. Em sentido semelhante, declina Piaget³⁰:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo; significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É, antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras.

Com tais perspectivas a educação formal – consubstanciada no aprendizado escolar organizado e estruturado segundo um organograma prévio e comum – se torna o *locus* privilegiado para ações que visem a disseminação de bases culturais sólidas e voltadas para a prática da tolerância, da humanização e do reconhecimento da alteridade, com a finalidade de formar uma sociedade livre, justa e solidária.

Por este motivo Duarte³¹ enfatiza que a proteção ao direito à educação possui uma dimensão que ultrapassa os interesses meramente individuais, pois “para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar”.

Reconhece-se, assim, a educação como base constitutiva na formação do ser humano realçando que ela se reverte em benefícios para o exercício de outros direitos, já que o cidadão passa a ter maior consciência e melhores condições de realização de seus interesses.

Em razão desta importância da educação tanto no aspecto individual quanto coletivo como forma de contribuição para a harmonia e equilíbrio social é que se verifica na norma constitucional a existência do vínculo entre educação e cidadania correspondendo a preceitos que possuem uma realização conjunta.

Não é de hoje que o Brasil assegura o direito à educação, embora, é bem verdade, a

²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.19

³⁰ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 9ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988, p. 34

³¹ DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, out./ 2007, p. 691-713.

norma que se abstrai do texto constitucional na atualidade é mais abrangente do que das legislações pretéritas abrangendo o acesso a unidades educacionais próximas a residência do educando, ao transporte público para deslocamento até a escola, a qualidade no ensino, dentre outros direitos que são ínsitos e necessários a concretização da educação.

A história constitucional brasileira, desde a Carta de 1824, reconhece o direito à educação. Assim é que o artigo 179, inciso XXXII da Constituição de 1824 já assegurava o direito à educação primária gratuita. O atual texto constitucional, em seu artigo 6º, consagrou a “[...] educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” como direitos sociais, evidenciando que a educação foi alçada a direito fundamental pelo legislador constituinte.

Para dar concretude ao aludido direito, o texto constitucional normatizou em capítulo próprio, inserido no Título VIII – Da ordem Social, o direito à educação como sendo “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” tendo como finalidade “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Denota-se, da letra normativa, que a Constituição erigiu o princípio da universalidade como orientador do direito à educação, consistindo em direito de todos diante do Estado, estabelecendo, também, o fim que deve nortear a consecução do ensino.

Combinado com o Art. 6º, a educação é elevada ao nível dos direitos fundamentais do homem e seu conteúdo remete ao princípio maior da ordem jurídica pátria: a dignidade da pessoa humana. José Afonso da Silva³² afirma que a normatização da forma explicitada

[...] significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (Art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

O artigo 206 estabelece os princípios que devem nortear o ensino, destacando-se a igualdade de condições para acesso (inciso I), gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV) e a gestão democrática do ensino público (inciso VI). Por seu turno, o artigo 208 estabelece o dever do Estado com a educação explicitando a forma de sua efetivação.

³² SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito constitucional positivo*. 32ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2009, p. 313.

A exequibilidade, destarte, do direito à educação subsiste na forma de prestações positivas do Estado para garantir a expansão do ensino como forma de garantir ao homem a incorporação a seu patrimônio cultural pessoal de conhecimento que lhe permita o desenvolvimento, o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho.

Pode-se perceber, assim, que a educação é capaz de proporcionar a ampliação do espaço público para discussões e argumentações sociais, permitindo a evolução da sociedade e a busca pelo reconhecimento de direitos, além de facultar o envolvimento social na busca pela consolidação da democracia, não só em termos de participação na escolha de seus representantes, mas, também, participando ativamente na concretização de uma sociedade justa e fraterna, com o reconhecimento de igualdade entre os grupos sociais e a inclusão dos que estão na sociedade periférica para participarem, eles também, ativamente do processo de socialização, sendo, desta forma, um fator multiplicador de agentes sociais que não se conformarão com uma tolerância minimalista, acomodando-se à alteridade, mas que lutarão pelas conquistas de condições de igualdade para todos, revelando-se a noção de empoderamento.

Entre as idéias chaves da noção de empoderamento, que é um conceito polissêmico, está a possibilidade de criação de um espaço de afirmação dos direitos das minorias/grupos vulneráveis, e situações que asseguram a possibilidade de participação ativa. A definição de empoderamento é próxima da de autonomia já que pressupõe que os interessados tenham condições de tomar suas próprias decisões e decidir sobre os rumos de suas comunidades, “numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão”³³. Empoderamento é o poder de agenda necessário para o aprofundamento dos processos democráticos³⁴.

³³ HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. *Problematizando o conceito de empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 486

³⁴ *A questão político-participativa em política social coloca questões complexas, a partir do reconhecimento de que política social não se restringe à atuação pública. Diante da questão social – de desigualdade social -, o confronto entre iguais se dá na arena pública e civil, sendo esta, muitas vezes, decisiva, e sempre mais fundante. Essa característica serve, ademais, para testar a qualidade política de uma sociedade: onde a desigualdade é somente confrontada na arena pública, reina a tutela sobre a sociedade, que acaba cristalizando novos conteúdos históricos. Condição fundamental de cidadania é reconhecer criticamente que a emancipação depende fundamentalmente do interessado. Não dispensa apoios – os públicos são sempre necessários – e instrumentais. A estratégia secular de obstaculização do processo de formação da cidadania inclui a tutela, em particular políticas sociais assistencialistas, que aplacam o potencial reivindicativo e transformador em troca de migalhas.” DEMO, Pedro. *Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 17.*

Considerações finais

A promoção da educação como direito fundamental está associada a uma concepção de democracia deliberativa, não meramente formal, preocupada com a garantia da maior participação possível para assegurar legitimidade às decisões públicas, tanto para assegurar-lhes a eficácia quanto para superar (*aufheben*, em um sentido hegeliano) as democracias formais de índole agregativa, que facilmente se degeneram em autocracias das elites.

Nesse sentido, a educação para a democracia é capaz de assegurar aos oprimidos um duplo reconhecimento³⁵ de si, primeiro como sujeitos de direitos políticos, depois dos mecanismos sociais que estão articulados com a manutenção de todas as formas de exclusão.

As demandas por organização de um sistema de educação inclusivo como direito específico das minorias e dos marginalizados, bem como a garantia de tratamento dos oprimidos com hospitalidade pelo *establishment*, é resultado das mudanças estruturais preconizadas por uma democracia radial e substantiva.

De fato, a inclusão dos oprimidos, sejam eles minorias ou grupos vulneráveis, passa pela organização de um sistema educacional propositivamente inclusivo, que aponte para novos arranjos pragmáticos de inclusão, de modo que “o que se exige para a democracia é um conjunto de práticas e movimentos pragmáticos que objetivem convencer as pessoas a ampliar seu grau de comprometimento com os outros e construir uma sociedade mais inclusiva”³⁶.

Assim, consideramos também que concepções que preconizam o direito a educação como fundamental e precedente com relação à democracia, partem de um ideal de justiça política marcado pela concepção de simetria entre as partes³⁷, sujeitos do processo político, que só pode ser assegurada quando todos dispõem dos mesmos elementos informacionais, argumentativos e outros, que estabelecem um patamar mínimo para que ocorra o debate democrático, não como monólogo das elites políticas, mas como diálogo dos cidadãos.

³⁵ Paulo Freire admite a importância do reconhecimento para o processo de emancipação/libertação: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor (...) Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, sua vocação ontológica e histórica de ser mais.” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 52)

³⁶ MOUFFE, Chantal. Teoria Política, Direitos e Democracia. Trad. Katya Kozicki. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.). *Repensando a Teoria do Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2004, p. 383.

³⁷ KOZICKI, Katya. A política na perspectiva da filosofia da diferença. In: OLIVEIRA, Manfredo. *et. al.*(orgs.). *Filosofia política contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 148.

Isso por que “[...] indivíduos da democracia só serão possíveis com a multiplicação de instituições, discursos, formas de vida que fomentem a identificação com valores democráticos”³⁸. Como decorrência da construção de uma visão de mundo, por meio de práticas de educação, que possibilitem a multiplicação de indivíduos da democracia, que encarem a vida dos outros diferentes da minoria dos melhores (*establishment*) como expressão de uma ipseidade legítima e não como reflexo de anomia ou degradação como sói ocorrer.

Sem perspectivas de educação como direito fundamental associado a democracia, os marginalizados permaneceriam pobres do ponto de vista político, e

O nível mais profundo de pobreza política é, assim, a condição de ignorância: o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre. Por conta disso, atribui sua pobreza a fatores externos, eventuais ou fortuitos, sem perceber que pobreza é processo histórico produzido, mantido e cultivado. Não chega à idéia crucial de que, para sair da pobreza, é mister, primeiro, compreender que se trata de injustiça e de imposição social, e, segundo, de desenhar projeto próprio de solução, no qual a peça fundamental seja o próprio pobre.(...)

A exclusão começa na verdade aí: coíbe-se que o pobre deixe a situação de alienado. Para tanto, funcionam vários mecanismos históricos conhecidos, entre eles: políticas sociais clientelistas que atrelam benefícios ao voto, políticas educacionais insatisfatórias e contraditórias, sobretudo descaso com o professorado, funcionamento precário do associativismo em geral (sindicatos, partidos, associações, comunidades, etc.), deterioração das identidades culturais que favorecem a participação popular, influência dos meios de comunicação em termos de oferecer “pão e circo”, e assim por diante.³⁹

Dessa forma, a “desmarginalização”, pelo processo de reconhecimento de si e do outro-de-si, pela afirmação de modelos éticos intersubjetivos, e da democracia como justiça política, são logicamente condicionados pela educação.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. *Curso de direito constitucional*. 10ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2006

³⁸ MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*. Nº 25: 11-23 Nov. 2005. p. 18

³⁹ DEMO, Pedro. *Pobreza Política*. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 68

- BOTELHO, Marcos César. A legitimidade da jurisdição constitucional no pensamento de Jürgen Habermas. São Paulo: Saraiva, 2010
- DAHL, Robert Alan. *On Democracy*. New Haven & London: Yale University Press, 2000
- DEMO, Pedro. *Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 17.
- _____. *Pobreza Política*. Campinas: Autores Associados, 1998
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, out./ 2007, p. 691-713
- DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 5ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FOUCAULT, Michael. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Caronte Ensayos, 1996
- GUTMANN, Amy, THOMPSON, Dennis. Porque democracia deliberativa? *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*. Belo Horizonte: Editora Forum. jan./mar. 2007
- HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela. Direito humano à educação. In: PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais*. 2003. P. 120-155. Disponível em: <http://www.ipas.org.br/arquivos/relatoriol_direitos_humanos_2003.pdf> Acesso em: 27 mar. 2012.
- HOLLANDA, Cristina Buarque. *Teoria das elites*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011
- HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. *Problematizando o conceito de empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Florianópolis, UFSC, 2007
- KOZICKI, Katya. A política na perspectiva da filosofia da diferença. In: OLIVEIRA, Manfredo. *et. al.*(orgs.). *Filosofia política contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2003
- LAVALLE, Ardrián Gurza; HOUTAZAGER, Peter P.; ACHARYA, Arnab. *Lugares e atores da democracia: arranjos institucionais participativos e sociedade civil em São Paulo*. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (orgs). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora 34, 2004
- MALISKA, Marcos Augusto. *Educação, Constituição e Democracia*. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. *Direitos Sociais: Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie*. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010
- MEDEIROS, Ana Letícia B. D. *Direito internacional dos direitos humanos na América latina: uma reflexão filosófica da negação da alteridade*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007

- MIGUEL, Luis Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. *Dados*. 2002, vol.45, n.3, pp. 483-511
- MILOVIC, Miroslav. *Comunidade da Diferença*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Ijuí, RS: Unijuí, 2004
- MOUFFE, Chantal. Teoria Política, Direitos e Democracia. Trad. Katya Kozicki. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.). *Repensando a Teoria do Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2004
- _____. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*. Nº 25: 11-23 Nov. 2005
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 9ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988
- POSNER, Richard A. *Direito, pragmatismo e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2010
- RICOEUR, Paul. *Outramente: leitura do livro Autrement qu'être ou au-delà de l'essence de Emanuel Levinas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1992
- SANTOS, Boaventura Souza. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001
- SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito constitucional positivo*. 32ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2009
- SLAVOJ, Zizek. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008
- WALZER, Michel. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*; trad. de Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Cícero Romão Dias Araújo. São Paulo: Martins Fontes