

O Estado e políticas públicas: a educação multicultural como ferramenta de libertação e participação política crítica.

State entity and public policies: multicultural education as emancipation and critical political participation instrument.

Rogério Luiz Nery da Silva - Pós-doutor em Direito pela New York Fordham School of Law (United States); Posgrado em Derecho Constitucional pela Universidad Castilla-La Mancha (España). Doutor em Direito pela UNESA. Professor-doutor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); professor na Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ), na Escola do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (FEMPERJ) e na Escola da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro (FESUDEPEJ); editor-adjunto da Espaço Jurídico Journal of Law

Resumo: O presente trabalho foi concebido e desenvolvido no contexto de um grupo de pesquisa sobre políticas públicas e efetividade dos direitos sociais, tendo por meta elucidar como ao Estado incumbe garantir as liberdades e os direitos, sem intervir na liberdade pessoal individual (direito a prestações negativas) - direitos de defesa -, proporcionar serviços públicos sociais e criar instrumentos jurídicos e administrativos viabilizadores de soluções às situações fáticas ao efetivo exercício das mencionadas liberdades fundamentais, notadamente o direito à educação multicultural, como ferramenta de participação crítica na vida política. Os direitos sociais, entendidos como direitos às prestações mínimas da existência digna pelo Estado ou pela sociedade, traduzem mais que a liberdade-autonomia - “perante o Estado” -, mas a liberdade “por intermédio” do Estado - salienta-se, mais que uma liberdade a ser sustentada diante do Estado -, esta deve sê-lo “graças ao Estado”; por isso, legitimada a exigir postura ativa do poder público na garantia desses direitos.

Palavras-chave: direitos sociais; políticas públicas; direito à educação; multiculturalismo; direitos humanos; direito internacional.

Abstract: This essay was conceived and developed in the context of the research group about public policy for social rights effectiveness, in order to explain and clarify how liberty and fundamental rights must be warranted and ensured by the State Entity, as far as possible shall, with no intrusion in the personal individual liberty, as a right to negative doings - called rights to defense from the state -, provide the social public services and generate some administrative, legal or judicial instruments to afford the feasibility of use in all real fatic situations to the social fundamental rights, specially the right to education, as an instrument of political critical participation. These ones shall be comprehended as a right to the minimum existential dignity warranty ensured by the State Entity either by the society, what means liberty as autonomy - “against and towards the State entity” -. It must be conceived and accepted as a liberty between the state - to make sure, this ideal goes further than just a liberty from/against the State, it comes till the point of being “thanks to State”, and because of that, full legitimated to demand an active stance from the public authorities towards those rights.

Key-words: social rights; public policies; right to education; multiculturalism; human rights; international rights.

I - Introdução - O Estado e o papel ativo de cada indivíduo

O ente por nós concebido como guardião do interesse comum é o Estado. BOBBIO (2009, 95) assevera que a definição formal e a concepção instrumental do Estado devem alimentar-se reciprocamente. No viés formalístico, destaca-se definição instrumental como condição necessária e suficiente à existência de um Estado, investido do exercício de poder soberano sobre determinado território, vale dizer, apto a tomar decisões e emitir diretrizes vinculativas que atingem a todos os habitantes do referido território, cuja maioria se espera efetiva lealdade e obediência, o que não implica admitir a inexistência de limites ao poder estatal.

RADBRUCH (2004, 265-269) estabelece a diferença entre conceito jurídico e aquele vinculado à realidade do Estado: o primeiro tende a refletir-se sobre o Estado na qualidade de sujeito, o qual se enquadraria como conceito jurídico relevante, ao contrário dos conceitos jurídicos autênticos - destinados a conceber o conteúdo das normas, o segundo encontra-se vinculado à realidade histórico-sociológica, abarcando o substrato sobre o qual deve realizar-se o direito, em especial, o direito público.

Nesse ponto, merece reflexão a Teoria dos Quatro Status de JELLINEK (2005, 47-64), segundo a qual a relação de um indivíduo com o Estado pode apresentar distintas naturezas: potencialmente passiva, ativa, negativa ou positiva, das quais podem derivar deveres ou direitos, conforme o caso concreto. Nessa perspectiva teórica, pode-se ter: a um, no status passivo (*status subjectionis*), o Estado determina deveres a serem cumpridos pelo indivíduo, pelo modal deôntico de proibição, que vincula seu comportamento por via de mandamentos. De outra sorte, a dois, no status ativo, o indivíduo participa efetivamente na formação e funcionamento do Estado, por um modal de autorização, manifestando sua vontade, quando participa, pela via da democracia direta, ou de escrutínio.

Por sua vez, a três, o status negativo abarca o direito de reação ou de defesa, constituindo espécie de membrana protetora à esfera de liberdade dos indivíduos, em face dos atos de gestão do Estado - posto ante ao modal proibitivo (quer por ação, quer por omissão), seja para não impedir determinada prática lícita, seja para não intervir sobre as opções subjetivas dos

particulares ou ainda, para não eliminar de posições jurídicas consolidadas dos indivíduos, de acordo com a “proibição do retrocesso”, conforme preceitua QUEIROZ (2007, 101-122) na sua obra *O princípio da não reversibilidade dos Direitos Fundamentais Sociais*.

Finalmente, a quatro, teoria considera o status positivo (*status civitatis*), que salvaguarda os interesses de indivíduos e grupos, quanto às prestações a serem suportadas pelo Estado em seu favor, como forma de justificação da própria construção teórica, pela destinação dos recursos arrecadados dos governados, sob a forma de tributos (impostos, taxas, contribuições de melhoria, empréstimos compulsórios e contribuições especiais, ex vi, contribuições previdenciárias, de intervenção no domínio econômico, para custeio de iluminação pública, etc.) ou de políticas extra ou parafiscais.

BOBBIO (2009, 93) considera que a teoria dos três tipos de poder legítimo, como formulada por WEBER (In: GERTH, Hans *et* MILLS, Charles Wright. 1946) permite associar diversos tipos de motivações: a um, o poder tradicional, quando a obediência resulta da crença no aspecto sacro da pessoa do soberano, derivada da hereditariedade e da tradição, não admitindo razões para ser alterado; a dois, o poder racional, em que a obediência deriva da racionalidade do comportamento de acordo com a lei - vale dizer, submetido a normas gerais e abstratas, instituintes de uma espécie de relação impessoal entre governante e governado -; e, a três, o poder carismático, em que a obediência deriva da crença nos dotes excepcionais do governante. Ressalve-se que, tanto a tradição, quanto a racionalidade do poder são, a um só turno, razão de obediência e princípio de legitimação, fazendo-se cinzentas suas fronteiras divisórias.

Historicamente, embora diversos movimentos possam ser apontados como embrião dos direitos sociais, quando se considera que seu principal intento é promover o ideal de igualdade material, em justo contraponto à igualdade formal, desenhada pelo estado liberal - no contexto de Estado Mínimo, não-intervencionista, merecem relevo a Constituição do México, de 1917 e da República Weimar, de 1919, ano coincidente com a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de especial importância para concretização dos direitos sociais trabalhistas.

Analisando o tema, LEAL (2009, 72) registra que os Estados passaram a

apresentar perfil de ativa participação no cotidiano das comunidades, a partir da Primeira Guerra Mundial, mediante postura mais intervencionista na ordenação dos recursos e na política econômica, quanto aos aspectos relacionados com a sobrevivência e melhoria das condições da vida. Essa investida estatal teve amplo espectro, como o próprio autor exemplifica, partindo das escolhas quanto aos produtos estratégicos - tanto em termos internos, como internacionais, decorrentes da guerra - para fins de definição das prioridades de produção, atingindo os níveis intermediários (*ex vi.* o aproveitamento, a distribuição e o controle da mão-de-obra) até alcançar pontos mais elementares, com a distribuição de alimentos.

Esse fenômeno marca a transição da isenção característica do estado liberal para uma economia controlada, por meio do intervencionismo do estado social, cujo desafio, segundo bem sustenta LEAL (2009, 73), vincula-se à efetiva realização justiça social, comprometida com o desenvolvimento da pessoa humana e com a licitude, tendo por suporte concomitante e inafastável o ordenamento jurídico, posição de que parte o autor para concluir que o estado social se vê jungido às preocupações éticas orientadas à efetivação dos direitos e prerrogativas humanas/fundamentais.

O Estado Social, denominado *Welfare State* (Estado do bem-estar social), apresenta duplo papel: a um, fiscaliza a economia e nela intervém para reajustá-la, sempre que as condições de operação se afastem das metas sociais traçadas; e, a dois, assume o compromisso de provedor das prestações sociais básicas, assecuratórias da dignidade dos mais necessitados. O mesmo teórico informa que as garantias jurídico-sociais-constitucionais, embora determinadas nas cartas políticas do período, não constituem efetivas limitações estatais em sentido estrito. Na verdade, expressam, fundamentalmente, o estabelecimento de parcerias e participações do poder público, com vistas a realizar os novos direitos e garantias relacionadas ao exercício da cidadania.

Com essa alteração de política estatal, verifica-se afastamento do modelo de “direitos de reação” ou dos “direitos a prestações negativas”, segundo os quais a liberdade e a igualdade seriam alcançadas pela simples imposição de fronteira entre o estado e a sociedade civil. A esse respeito, cumpre registrar a crítica do suprarreferido autor ao modelo liberal originário, como se pode depreender da reflexão sobre suas palavras, aqui transcritas literalmente: “tal concepção deixa o indivíduo na mesma situação social em que se encontra, mantendo-se o *status quo ante*, discriminatório e não raro violador de sua cidadania”.

Como se vê, o modelo social optou pela gradativa interferência ou direção na vida econômica, na rotina dos setores de produção, medida de natureza coletiva, avocando ao ente estatal a responsabilidade de tutelar mais eficazmente a vida política, voltada às satisfações de necessidades socioeconômicas básicas de sua população, visando a rechaçar e a mitigar os conflitos oriundos das correspondentes estruturas sociais.

O ponto de especial importância para o presente estudo dos direitos sociais, neles incluído o direito à educação, é que, embora o estado social tenha por finalidade garantir a efetividade da justiça social e a promoção da dignidade da pessoa humana, sua atuação deva ocorrer com fulcro na ordem jurídica estatal, orientado pela ética e destinado a assegurar os direitos humanos fundamentais e decorrentes prerrogativas.

Como o advento do Estado Social e o reconhecimento dos direitos de mesma índole ocorreram no primeiro quartel do século XX, os direitos sociais são tidos por sucedâneos e não sucessores dos direitos individuais de reação, sem sobrepor-se, mas somando-se a estes, por seu posterior reconhecimento. De pronto, cumpre delinear alguns contornos mais destacados do Estado Contemporâneo, com suas características de Estado Social, até alcançar a conformação mais recente, de cunho gestor, regulador, articulador da sociedade, comprometido com os objetivos e bem comum da sociedade pluralista. Para tanto, é necessário alinhar os aspectos atinentes ao braço operativo do Estado - a administração pública, como a abordagem multidisciplinar.

No contexto em tela, o modelo econômico desenvolvimentista, com fortes vínculos internacionais e dependência de iniciativas de agentes do mercado financeiro e empresas multinacionais impõe, diferentemente do que ocorria na vigência do estado liberal clássico, que a atividade econômica seja objeto de alguma intervenção estatal, visando a mitigar as tensões sociais e as desigualdades resultantes desse modelo. Nesse sentido, certas escolhas políticas terão o propósito de incentivar estratégicos setores de atividades produtivas ou de serviços, particularmente em países periféricos, bem como o intuito de proteger os marginalizados e excluídos, mediante a implementação de projeto de desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Na realidade dos países periféricos, chamados de modernidade tardia, o Estado e o governo enfrentam sérios desafios relativos à efetivação dos direitos fundamentais sociais. Há nítida tendência à avocação aos poderes públicos - originariamente pelo executivo - da responsabilidade de tutelar a vida política, sob viés coletivo e indeterminado, notadamente com relação ao atendimento das demandas elementares dos governados. A ocorrência de incontáveis conflitos no seio da sociedade exigiu a promoção de criteriosa intervenção na economia, o que marcou certo refluxo da atuação estatal, se contrastada sua “ausência” nessa seara, no momento histórico imediatamente anterior, sob a forma de delineamento da condução dos setores de produção e prestação de serviços.

Verifica-se que a tendência intervencionista do *Welfare State*, conforme informa BARRETTO (2009, 249) emergiu a partir da Primeira Guerra Mundial, com o fito de fixar o modo de aplicação dos recursos e correspondentes procedimentos de índole econômica, para assegurar as condições mínimas de sobrevivência digna, elevação dos níveis de serviços públicos essenciais, postos à disposição da sociedade, a fim de adequá-los ao padrão de convivência civil. Tal desiderato alcançou, desde a produção dos bens, como esforço de guerra, até a aplicação da mão de obra e a distribuição de alimentos. Nesse intuito, foram particularmente relevantes as Constituições do México (1917) e de Weimar (1919), marcantemente prestativas e assecuratórias.

Na vigência desse modelo, a primazia do executivo induz postura crítica em relação aos demais poderes, com ênfase ao legislativo, cuja imagem se vê associada à omissão, lentidão e ineficácia quanto às iniciativas normativas para implementação dos direitos individuais e coletivos. Referindo-se ao tema, GRIMM (2006, 272) registra que, na Alemanha, depois do período de 1815 a 1848, em que os direitos fundamentais não eram investidos de força jurídica para superar a legislação antagônica - de origem feudal - e 1849 a 1919, com a I Constituição Imperial alemã - a Constituição da Igreja de São Paulo, marcada por sua abrangência e ineficácia, chega a Constituição de Weimar, ícone da constitucionalização dos direitos sociais. Embora tenha servido de referência às constituições ocidentais de seu tempo, teria contribuído, segundo MOREIRA (2010), para a instauração de séria crise, favorável ao triunfo de Hitler.

O mesmo Grimm informa ser o Estado social de direito também legatário de desenho contemplado pela lei fundamental alemã - Grundgesetz - designada como Constituição

de Bonn (1949), que, muito embora tenha operado significativa redução do rol de direitos sociais em relação à constituição antecedente, evidenciou claro compromisso com o ideário da justiça e do bem-estar social, cuja compreensão ultrapassa os contornos formais e políticos, para caracterizá-lo como fundamento à instituição de políticas públicas destinadas a suprirem as emergentes carências sociais.

As garantias constitucionais de ordem jurídico-sociais, fixadas nas constituições do período não implicam limitações estritamente estatais, mas firmam parcerias necessárias entre os poderes públicos, na missão maior de realizar a cidadania. Deriva daí a referência supra ao “refluxo” dos direitos fundamentais, pois se substituiu a noção de liberdade e igualdade, fundada na limitação da ação do Estado em relação aos cidadãos - fundante do descaso e abandono estatal, reforço ao *status quo ante*, discriminatório e violador - valendo-se do estabelecimento de políticas públicas prestacionais, para cuja execução o Estado deve ampliar seus recursos, pela via financeira pública: receitas originárias e, sobretudo, derivadas - de natureza fiscal e, em certos matizes, extrafiscal - com metas de compensação do poder aquisitivo, em função da capacidade contributiva daqueles submetidos à exação tributária.

O *New Deal*, ou teoria do efeito horizontal da ação do Estado - levado a efeito sob a liderança de Franklin Roosevelt com o fito de combater a crise irrompida em 1929 - promoveu a inversão da matriz operativa do estado, migrando das iniciativas endógenas da estrutura burocrática de governo para aquelas intergrupais, voltadas às demandas sociais inadiáveis, tais como a proteção ao trabalho, os serviços de saúde e de educação, entre muitas outras. Além das conquistas nessas áreas, o estado social também trouxe à tona experiências de discutível resultado, assim como a dependência paternalista e o assistencialismo, responsáveis por vícios na interação cidadão-estado.

A vida na sociedade democrática também conhece contradições necessárias, tais como designadas por LEAL (2009, 75) como paradoxo democrático, operado a partir de previsões constitucionais que garantem às maiorias políticas conjunturais algumas prerrogativas, caracterizadoras de forma de opressão interna sobre certas minorias políticas, cooptadas em favor de metas gerais de Estado.

Em contrapartida, as mesmas tendências exercem o chamado esforço contramajoritário, ao elegerem determinadas categorias de direitos, como fundamentais - cuja exata inspiração originária desde o art. 16, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) -, estimula a refrear certos projetos e expectativas de maiorias políticas que, de alguma forma, possam vilipendiar os direitos fundamentais. GRIMM (2006, 273), entretanto, pontua que apenas os direitos civis teriam esse condão, já que os direitos sociais não representam limites ao Estado, eis apenas atribuírem incumbências ao ente estatal.

Tratando do Estado Democrático de Direito, NEVES (2006, 79-121) identifica duas concepções contrapostas: a um, a partir da Teoria dos Sistemas, de Niklas Luhmann; e, a dois, a partir da Teoria do Discurso, de Jürgen Habermas. A primeira considera a sociedade moderna assentada na característica de hipercomplexificação social, vinculada à diferenciação funcional dos âmbitos de comunicação, o que implica o desaparecimento de moral tradicional hierarquizante, a qual se sobrepõe a todas as esferas de ação ou de vida; a segunda, ética discursiva, de cunho racional-procedimental, em que a modernidade resulta do desenvolvimento das estruturas da consciência, no sentido de superar as representações morais pré-convencionais ou convencionais, com o necessário advento de código moral pós-convencional universalista.

II - A efetividade das políticas sociais e a participação popular - dependência de uma política de educação qualitativa

Diante do reconhecimento da complexidade no contexto da Sociedade da Informação e das múltiplas expectativas da vida hipercomplexa em torno de cada indivíduo, faz-se necessário identificar que o homem só exerce verdadeira e efetivamente a sua liberdade quando tem desenvolvida a capacidade de reflexão crítica, para formação de seu próprio convencimento acerca dos conflitos e contradições de seu cotidiano, assim como para o desenvolvimento de sua capacidade de expressão verbal e escrita, como instrumento de estabelecimento do canal de comunicação eficiente e como ferramenta de apresentação de seus argumentos e quiçá de pacífica imposição de sua vontade. O que, como todos sabem, só pode se

dar pela estruturação da educação - não de qualquer educação, mas de uma educação consolidada, consciente e comprometida com os valores sociais mais sólidos de cada sociedade. BOURDIEU (1970, 52-170) denuncia o papel vil de uma educação que não liberta, mas escraviza, desempenhando papel de reprodutora - traduzido em violência simbólica pelas perspectivas analíticas - que confere ênfase à reprodução social pela via da educação escolar.

Pela ótica do multiculturalismo, entretanto, McLAREN (2000, 21) e CANEN (1997, 89-107) consideram-no um termo polissêmico que comporta múltiplos significados, tais como o reconhecimento da diversidade cultural, permeado de exotismo e certo folclore, migrando desde as ações de assimilação cultural, até abordagens mais críticas, que lhe atribuem o papel de enfrentar estereótipos e outros processos de construção das diferenças, o que se faz por posturas interculturais críticas, também conhecidas como multiculturalismo crítico.

Nessa senda, a pluralidade cultural e a representação das plúrimas identidades culturais nos variados campos sociais, em especial na educação institucional, tendem a receber maior atenção.

Segundo essa perspectiva de interpretação, a educação e a formação docente, assim como os discursos e as práticas curriculares, devem ser norteados pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural, representada pelo enfrentamento dos preconceitos relacionados a determinantes de raça, cor, origem, gênero, religião, deficiências, níveis e padrões culturais, apenas para exemplificar.

Tais preocupações têm sido abordadas como componentes de um conjunto denominado “multiculturalismo”. Nesse passo, surgem questionamentos às práticas pedagógicas ortodoxas e aos discursos curriculares homogeneizadores ou etnocêntricos. Para sair do plano da crítica e atingir a realidade cotidiana das instituições, com direta repercussão na vida de indivíduos e grupos, cumpre buscar soluções alternativas que prestigiem o multiculturalismo, tanto na prática pedagógica, como na seleção e no estabelecimento dos currículos e experiências de avaliação de resultados.

A diversidade e a desigualdade emergem como maiores desafios da educação contemporânea, vez que segundo McLAREN (2000, 23), a tensão entre a pluralidade étnico-cultural e a política de justiça universal é questão inadiável e inarredável. Sem embargo, a diversidade cultural e a questão da (des)construção das diferenças deve ser entremeada pelo viés de cidadania multicultural, aspecto nodal a ser reconhecido de forma legal e concreta, que precisa ser incorporado pelos discursos e trabalhado nos espaços escolares, conforme o ideário de escola progressista, em especial, no que se relaciona com a educação e a formação docente - espaços discursivos privilegiadíssimos na consolidação das identidades.

A ênfase ao preparo dos docentes se justifica, pois de nada adianta defender formalmente uma *educação libertária*, sem que a equipe docente esteja devidamente preparada e consciente do que lhe compete para realizar essa verdadeira revolução no cotidiano escolar, que extrapola o âmbito das salas de aula e atinge também a relação com as famílias dos alunos e a comunidade na qual se insere a escola.

Nessa direção, cabe mobilizar todos os esforços para afastar qualquer estrutura curricular padronizada, que nega o princípio republicano, quando pretende tratar uma população plural por essência, como se homogênea fosse. SILVA (1999, 11) destaca a tensão no campo do currículo, mediante o aporte de novas configurações, com a necessidade de traduzir um olhar que torne viável o reconhecimento e a valorização das identidades culturais sufocadas ou neutralizadas nas velhas estruturas curriculares monoculturais. Segundo o autor, o desenvolvimento da temática do multiculturalismo tem ocorrido com base em determinadas categorias emergentes de isolamento inicial e atraentes pela atenção, até se tornarem foco da análise multicultural.

Nesse jaez, verifica-se que as tendências curriculares que fogem à monocultura sofrem certa resistência na maioria dos ambientes escolares. A preparação dos docentes, sob perspectiva intercultural crítica ou de multiculturalismo crítico, como proposta por McLAREN (2000, 25) ou de CANEN (1997, 89-107) exige o enfrentamento das questões teóricas e práticas sobre a formação de identidades, em ambiente de compromisso multicultural, em desafio aos discursos pretensamente "universais" estereotipados, direcionados a calar e a interditar as identidades plurais.

O ambiente escolar, sob a citada ótica, deve articular a dimensão individual de construção identitária, com a pluralidade cultural; vale dizer, ao mesmo tempo que se trabalha a identidade individual, é forçoso ter em mente a importância de estabelecer elos com as diversas identidades culturais. Em caso contrário, corre-se o risco de criar ambiente experimental, artificial, estéril, inócuo ao desafio de construção do conhecimento a partir das diferenças, que precisa ser superado, de modo a articular a convivência, em processo de paulatina hibridização, na área do multiculturalismo.

A mencionada expansão do reconhecimento da importância do multiculturalismo, com suas múltiplas formas de manifestação (gênero, etnia, entre outras diferenças) desdobram-se nas questões relacionadas à diversidade cultural, à linguística e a outros valores constituintes da identidade de indivíduos e grupos, que configura os vários movimentos sociais, campo da luta por direitos e por sua legitimação ante aos poderes constituídos.

O valor multicultural de preservação da paz social exige prevenir potenciais conflitos sociais, decorrentes da discriminação ou exclusão, alinhando-se, destarte, com os objetivos da República, constantes do art. 3º, da Constituição Federal, com destaque para a liberdade, a justiça e a solidariedade, valores que celebram os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) e se dirigem para a redução de desigualdades e combate à discriminação de qualquer natureza.

A inclusão social constitui conquista da sociedade e requer a implementação de políticas públicas, que venham a concretizar diretrizes legais e parâmetros curriculares incorporadores de diversidade cultural. Assim procedendo, o ente estatal - a escola - abre as portas para assuntos antes silenciados e inebriados por dissimulação.

Como exposto, tanto o currículo escolar, como a formação docente, exigem o referencial multicultural, com a finalidade de viabilizar o tratamento à formação da identidade multiculturalmente comprometida, de modo a confrontar os discursos formadores ou silenciadores das identidades, bem como estimular os discursos que tornem viável a (re)elaboração identitária.

Como conclusão parcial, tem-se que, em sociedades tão marcadas pela multiculturalidade como a brasileira, na qual se preservam, em paralelo às diferenças, as desigualdades, os preconceitos de origem social, cultural e de gênero, tornam-se ainda mais prementes e imperativos as políticas públicas que garantam espaço às diferenças, em um ambiente que abra espaço aos questionamentos de discursos homogeneizadores e promova alternativas que privilegiem a pluralidade cultural. Especificamente, é urgente o combate às atitudes discriminatórias, verdadeira razão de ser da educação escolar, em termos de reflexão curricular e princípio orientador das práticas educacionais em um Estado Social Democrático de Direito.

Diante da verdadeira massa de excluídos sociais faz-se obrigatório pensar e discutir uma educação que, além do acesso universal, assegure efetividade de permanência e conclusão dos ciclos e propicie aos educandos oportunidades de desenvolvimento autônomo e inclusiva, uma educação que valorize as vivências de cada grupo e explore e prestigie saberes locais e, sobretudo, saiba harmonizar a vida na diferença.

Também impende demarcar que a atividade educacional só deve estar a serviço do cidadão, destinatário legítimo da prestação desse direito social de segunda geração, não se admitindo, portanto, uma educação reprodutora dos padrões de determinados grupos, elites dominantes ou agrupamentos ideológicos outros. A educação precisa reorientar-se no sentido libertar e incluir; jamais para vincular seus titulares ao status de origem. Somente dessa forma é que se poderá cogitar uma educação institucional de verdade, promotora de inclusão social.

Quanto a Habermas, embora não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre a educação, suas ideias se projetam sobre a prática escolar, desde a transparência das intenções do agir, até a forma comunicativa de se postar na vida em sociedade. Nessa linha, é forçoso reconhecer que o pensador alemão propicia rico contributo à análise das possibilidades de que a educação institucional venha a superar sua face reprodutiva e de controle social, revestindo-se de essência emancipatória, dialógica e participativa. A esse respeito, DANTAS (2009) destaca a preocupação habermasiana quanto à viabilidade de um autêntico projeto de modernidade, que está impregnado de diversas vertentes e, no tocante à educação, se assenta sobre a necessidade de formulação e efetivação do ideal emancipatório.

É oportuno sublinhar que o HABERMAS (1990, 70-120) afasta-se das posições teóricas da filosofia da consciência e da filosofia da história, quando confere ênfase à racionalidade comunicativa no projeto democrático e participativo de construção da sociedade moderna.

No que concerne à noção de modernidade, a análise de STEIN (1997, 23) identifica três pontos nodais: **a um**, a autonomia - objetivo maior do ser humano, no mundo da vida; **a dois**, a defesa da razão - critério maior para a busca da verdade e, **a três**, a crença em que a emancipação da humanidade depende de uma sociedade racional. O autor identifica a história como processo de racionalização - de libertação do homem, bem ao modo das teses contemporâneas, que conceberam a educação como processo emancipatório, atribuindo à escola o papel de preparação de cidadãos dotados de racionalidade e de autonomia. Apesar de outros pensadores da escola frankfurtiana terem desacreditado na força da emancipação, Habermas persistiu na convicção acerca do potencial das virtudes emancipatórias.

Em sentido contrário, BRONNER (1997, 101-102) registra que Adorno e Horkheimer, possivelmente influenciados pelas críticas de Nietzsche e Heidegger à modernidade e frustrados com os resultados da revolução soviética, sob condução stalinista, depois de terem sustentado o papel revolucionário de emancipação da educação, afastaram-se dessa tese. O autor relata que os filósofos de Frankfurt passaram, pois, a afirmar o compromisso filosófico com a liberdade como algo somente sustentável pelo afastamento utópico da realidade histórica - ponto em que se deu a ruptura com a tradição de Hegel e Marx e marca o começo da construção da “dialética negativa”, na denominação de Adorno. Esses filósofos consideraram que tanto sob a lógica capitalista ocidental, como sob a socialista soviética, a razão fora incapaz de alcançar a clarificação dos ideais e dos objetivos de liberdade, alcançando, ao contrário, a desrazão, motivo pelo qual formularam uma teoria crítica da modernidade, pelo não cumprimento das promessas iluministas.

OLIVEIRA (1989, 79) relata que, a partir do descrédito na emancipação, os “pessimistas” Adorno e Horkheimer abraçaram a tese de que a história mundial confirmava a progressiva dominação totalitária, em desfavor da crença na liberdade.

Apesar de também criticar a modernidade, ao rejeitar a filosofia da consciência, Habermas posicionou-se contrariamente a LYOTARD (1997, 37) e RORTY (1997, 63) - de tendência pós-modernista - críticos da razão iluminista, que consideram a razão mera formulação histórica, destituída da abstração e da universalidade próprias da essência humana. O primeiro definiu a razão iluminista como simples arranjo, artifício semântico, enquanto que o segundo avaliou-a como intenção de atribuir validade transcultural a alguma coisa, rejeitando, por conseguinte, a versão da história como produto evolutivo da razão.

Entretanto, os estudos de HABERMAS (2002, 411) procuram resgatar a razão, mesmo dos ataques iluministas de Adorno e Horkheimer, na Dialética do Esclarecimento, por crer, como aqueles o faziam, na emancipação, apenas assentada sobre novos fundamentos, a fim de compensar o que identificou como fragilidades do projeto moderno.

Habermas refuta a razão, em seu viés meramente instrumental, da forma como fazem os frankfurtianos - que a vislumbram somente sob o ângulo de “razão subjetiva”: vale dizer, da habilidade do indivíduo em compreender e dominar o mundo da vida. Em sentido diverso, sublinha a racionalidade comunicativa - mais adequada à vertente da história. Para efeito de comparação, pode-se mencionar que a razão instrumental visa ao domínio da alteridade, ao passo que a comunicativa toma como diretriz o reconhecimento intersubjetivo.

A crítica habermasiana à filosofia da história deve-se, segundo ARAÚJO (1996, 43), à *determinação do curso da história como um processo de desenvolvimento unilinear, necessário, ininterrupto e ascendente de um macro-sujeito*. Conforme essa linha argumentativa, Habermas releva a Teoria da Evolução Social, destacando o papel da educação no contexto evolutivo da humanidade.

O filósofo alemão define a modernidade como processo inconcluso, em andamento, que não se esgotou, como insinua LYOTARD (1997, 37) - nem se trata de considerar inviável, como entendem os frankfurtianos, , mas, sobretudo, inacabado. Para Habermas, o ponto nodal está em garantir a efetivação da modernidade original - conforme arquitetada pelos oitocentistas do Iluminismo, cujo projeto foi reduzido ao aspecto sistêmico, de viés

técnico-científico. Como consequência, ignorou-se a vertente comunicativa - simbólica, submetendo-se a sociedade contemporânea à razão dos meios, ao superdimensionamento da lógica instrumental, como se fosse possível dominar o mundo e resolver todas as crises humanas por meio de procedimentos tecnológicos.

Faz-se, portanto, imperioso fortalecer a razão comunicativa, a partir do que se poderá construir uma sociedade com a participação de sujeitos aptos a agir intersubjetivamente mediante acordos racionais, sem que sejam subjugados à dominação. Assim pode-se, a título de síntese, reconhecer a razão instrumental - dos frankfurtianos, fixados à filosofia da consciência -, destinada a dominar o mundo, como forma de dispor sobre a vontade alheia e que passa a encontrar como oponente a razão comunicativa - de índole emancipatória, centrada no sujeito, não mais no objeto, por via de um processo comunicativo. Segundo SIEBENEICHLER (1989, 42-63), tal processo não se orienta para interagir com os objetos para dominá-los ou utilizá-los, mas para guardar coerência com sua necessidade no contexto da evolução histórica.

Como bem se pode depreender, é no mútuo entendimento que se encontra a chave para a prática da ação comunicativa, promotora da capacidade de os sujeitos buscarem alcançar um ponto comum de entendimento sobre determinada questão. O ideal comunicativo e emancipatório seria viável somente a partir do consenso (entendimento mútuo) e do livre entendimento do indivíduo, deslocando-se o foco da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, como sugere PRESTES (1997, 81).

Em consonância com essa concepção dialógica e social da racionalidade, que não se restringe à relação sujeito *versus* mundo, mas demanda fundamentalmente a ação intersubjetiva, em sede de processo comunicativo, viabilizado pelas variantes da modernidade, a partir da liberação das tradições culturais, que viabilizou o processo discursivo, sede em que se dá a análise crítica das pretensões de validade, subjacentes a cada situação de fala cotidiana, via interação linguística usual.

HABERMAS (1990, 153) problematiza as modernas sociedades ocidentais, nas quais se opera a discriminação entre os mundos do sistema x vivido. No primeiro, verificam-se ações estratégicas, mediante articulação de meios voltada à obtenção de fins, orientadas para o

êxito, como se dá nos campos da política e da economia; no segundo mundo (vivido), os sujeitos interagem em busca do consenso. Deve-se ter em mente que a adequação ao universo em que se opera demonstra que, no mundo do sistema não há espaço para a ação comunicativa, uma vez que o sistema econômico opera conforme parâmetros do lucro e o sistema político, pelo poder.

STEIN (1997, 29) adverte que a razão instrumental alcançou significativo desenvolvimento, na seara do fazer, criar, produzir, ao ponto de inibir a razão comunicativa, situada no âmbito do comunicar, conviver, libertar-se, denotando a colonização (dominação) do mundo vivido - (das relações entre os homens) pelo mundo do sistema - (composto pelos subsistemas do dinheiro e do poder). Com o predomínio estratégico informado, registram-se certas distorções, tornando-se os indivíduos “meios pragmaticamente disponibilizados e utilizáveis” à obtenção de determinados objetivos materiais, que comprometem, sobremaneira, o desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos.

A educação baseada na ação comunicativa, em HABERMAS (1990, 153), é a solução para a descolonização do mundo vivido e o resgate da sociabilidade. Conforme entendimento do autor, em seu aspecto universal, a linguagem explora um conjunto de regras básicas de domínio geral, o que a torna instrumento de comunicação entre os homens, o que a habilita a superar limites, antes intransponíveis. Mais que isso, a racionalidade ultrapassa os delineamentos locais, para atingir o âmbito universal, materializando a dita “ação comunicativa”, que conjuga e articula valores e normas, além, é claro da verificação do sistema resultante.

Como principal diferença entre o agir comunicativo e o agir estratégico, ressalta-se que o primeiro busca o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, ao passo que o segundo visa ao alcance de metas materiais de superação ou dominação. Uma educação cuja bússola seja a concretização de metas emancipatórias de seus destinatários será marcada pelo predomínio de ações comunicativas, transformando-os em “falantes”, já que o processo de libertação implica necessariamente a racionalização - evolução simbólica, diferenciadora do mundo de vida -, a aperfeiçoar a comunicação entre os sujeitos.

Conclui-se, portanto, que a educação no mundo vivido - comunicativo - tem predomínio sobre o mundo do sistema, assegurando a solução dos conflitos dos indivíduos a partir

de discussões baseadas na razão comunicativa e na evolução material equilibrada, como bem se registra a crítica habermasiana à educação vinculada à concepção sistêmica luhmanniana (NEVES *et alli*, 1997).

Parte-se desse raciocínio, para se constatar a necessidade premente de reconstruir a educação formal escolar, no intuito de instaurar uma “razão comunicativa”, a fim de promover processos interativos de emancipação pela autonomia da humanidade. Para tal, as escolas devem se constituir em espaços da razão comunicativa, pela ênfase ao discurso, centros de diálogo, com a ação de educar centrada no desenvolvimento de um processo intersubjetivo de busca e construção das verdades sociais, a partir do diálogo racional (comunicativo).

COOKE (1994, 12) identifica que, no pensar habermasiano, os procedimentos argumentativos básicos, nodais à validade de conhecimento, capturados de esquemas interpretativos adequados ao consenso, são fundamentados e se viabilizam a partir da “organização interna da fala”.

III - Conclusão - A educação como ferramenta de inclusão social

Do exame dentre outras, da obra de Habermas, infere-se que a fala deve servir de ferramenta de autoconhecimento e preparação para a vida em sociedade, possibilitando o convívio com as rotinas e demandas da sociedade, a fim de viabilizar a interação com as pessoas da comunidade, com os agentes do poder público, em ambiente de trocas efetivas, em que prevaleça a ação comunicativa, aberta tanto aos saberes, como às expectativas sociais e às formas de realizá-las, desde o questionamento às autoridades administrativas, às participações comunitárias pela cidadania participativa.

Aos educadores compete desenvolver, nos estudantes, a máxima capacidade argumentativa, pelo desenvolvimento dos atos da fala e pelo estímulo à condição de falante e de ouvinte, segundo interação intersubjetiva sincera, não meramente reprodutiva, nem

pragmaticamente estratégica, que prime pela organização de um discurso livre, como instrumento de problematização, apto a indagar, desde os aspectos do cotidiano escolar, até os temas de interesse da comunidade, situação fática que permite, inclusive, o desenvolvimento da ação comunicativa como ferramenta para a participação democrática na arguição de direitos, na interação com a administração pública e, mesmo, na arquitetura das normas sociais e legais, tudo com vistas a uma atuação democrática de concretização da educação e, por conseguinte, da cidadania.

Com base nessas premissas e possibilidades da educação escolar discutidas, tem-se por demonstrada a necessidade de pensar políticas públicas de inclusão social, em toda a sua abrangência - desde seu conceito e contexto, passando por sua forma de elaboração e operação até a sua inter-relação com o direito - como decisões alocativas que podem variar desde mero paliativo superficial até efetivas transformações sociais, desde que efetivamente estruturadas para oferecer uma educação de qualidade aos cidadãos, capaz de torná-los sujeitos de suas existências e não meros objetos de interesses de terceiros. Com isso, espera-se formatar a interface entre o tema dos direitos sociais a serem efetivados e o instrumento de política governamental e administrativa, pleno em legitimação reconstrutora de uma sociedade verdadeiramente livre, aristotelicamente justa e transparentemente solidária.

Referências Bibliográficas:

ADORNO, Theodor W.: "no emancipation without that of society." In: *Minima Moralia* (Trad. Luiz E Bica. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1993.

ARAÚJO, Luiz Bernardo. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996.

BARRETTO, Vicente de Paulo (Coord). *Dicionário de Filosofia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade - para uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude, "A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino", Lisboa, 1970.

BRONNER, Stephen. *Da Teoria Crítica e seus teóricos*. Campinas: Papyrus, 1997.

CANEN, Ana. *Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na formação de professores?* Cadernos de Pesquisa, n. 102, 1997.

COOKE, Maeve. *Language and reason: a study of Haberman's pragmatics*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1994.

DANTAS, Lêda. *Educação e projeto emancipatório em Habermas*. (artigo). Acesso em: 29.11.2009. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>

GRIMM, Dieter. *A Constituição e a Política*. (Trad. Geraldo de Carvalho). Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico, estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

JELLINEK, Georg. *Teoría General Del Estado*. Montevideo: B de F, 2005.

LEAL, Rogério Gesta. *Condições e Possibilidades Eficaciais dos Direitos Fundamentais Sociais* Os desafios do Poder Judiciário no Brasil. - Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

LYOTARD, Jean-Francois. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1997.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. *Quatro paradigmas do direito administrativo pós-moderno: legitimidade, finalidade, eficiência e resultados.* Belo Horizonte: Fórum, 2008.

MOREIRA, Vital. Disponível In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_02/Consti_alema.htm. Acesso em 10 de março de 2010.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMIOS, Eva Machado Barbosa. *Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS: Goethe-Institut/ICBA, 1997.

NEVES, Marcelo. *Entre Themis e Leviatã - uma relação difícil.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A filosofia na crise da modernidade.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

PRESTES, Nadja H. *Educação e racionalidade.* Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

QUEIROZ, Cristina M. M. *O princípio da não reversibilidade dos Direitos Fundamentais Sociais.* Coimbra: Coimbra, 2007.

RADBRUCH, Gustav. *Filosofia do Direito.* (Trad. Marlene Holzhausen). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SIEBENEICHLER, Fábio. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Thais Travassos. *Documentos de Identidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEIN, Ernildo. *Epistemologia e modernidade.* 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

WEBER, Max. *A Ciência como vocação.* In: **GERTH, Hans et MILLS, Charles Wright.** *From Max Weber: essays in Sociology.* New York: Free Press, 1946, Passim.