

Educação e cidadania inclusiva: dilemas da democracia substancial na era da globalização

Marcus Tadeu Maciel Nahur¹
Douglas Rodrigues da Silva²

Resumo:

Este artigo procura realizar uma discussão sobre educação e cidadania inclusiva, dentro da perspectiva dos dilemas da democracia substancial na era da globalização, visando à promoção de uma educação humanizadora, aberta, personalista, pluralista, conscientizadora, crítica, dialogal, em contraponto a um discurso de desespero e desesperança presente na sociedade contemporânea.

Palavra-Chave: Educação, Direitos Humanos, Democracia, Globalização.

Introdução

As sociedades contemporâneas enfrentam inúmeros dilemas complexos. Entre eles, pode-se apontar o educacional, na teoria e na prática, como um dos mais alarmantes e emergentes.

Uma visão educacional humanizadora, aberta, personalista, pluralista, conscientizadora, renovadora, crítica, dialogal, enfim, emancipadora é um grande projeto ainda a ser desenvolvido nos tempos hodiernos. Trata-se de um contraponto decisivo e decidido ao discurso do desespero e da desesperança. Aquele que diz que a educação, nos dias atuais, não passa de uma ficção idealista e de um fracasso realista.

Assim, tendo como metodologia a pesquisa de referencial bibliográfico, pretende-se discutir o tema da educação emancipadora, direcionada para o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva, como desafio real da democracia material (ou substancial), na era da globalização.

De início, será abordada a globalização como característica da atual economia mundial e seus múltiplos reflexos na vida cotidiana contemporânea.

Em seguida, discutir-se-á o processo de avanço para a chamada democracia material (ou substancial), como superação gradativa da democracia formal, tendo-se o referencial da justiça social como noção fundamental para a emancipação dos cidadãos.

¹ Professor Mestre em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade de Lorena.

² Mestrando em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté – UNITAU.

Após isso, será analisada a questão da cidadania inclusiva em um tempo-espaço de busca de maior afirmação da igualdade de oportunidades, para uma convivência humana mais paritária em relação ao acesso a bens e serviços, em uma sociedade pluralista.

Por último, então, discorrer-se-á sobre a educação e o desenvolvimento humanos na contemporaneidade, como um projeto de enfrentamento de um mundo globalizado.

1. Era da globalização: aspectos e reflexos múltiplos

Fala-se da globalização em três grandes eras. A primeira inaugurou-se com as navegações transoceânicas, entre 1492 e 1800, com a expansão comercial entre os chamados “Velho e Novo Mundo”. O principal agente de mudança, a força dinâmica por trás do processo da integração global era movido pela quantidade de vento e, mais tarde, de vapor. Nesse período, muralhas foram derrubadas e o mundo interligado, promovendo a integração global.

A segunda grande era durou, mais ou menos, de 1800 a 2000, com algumas interrupções promovidas por crises econômicas e guerras mundiais. Ela diminuiu o mundo de tamanho. O principal agente de mudança e a força dinâmica que moveu a integração global foram as empresas multinacionais, expandidas e agigantadas, em busca de mercados alargados. Foi nesse período que se assistiu ao surgimento e à maturação de uma economia global propriamente dita, no sentido de que havia uma movimentação de bens e informações entre os continentes em volume suficiente para a formação de um mercado de fato global.

Por volta do ano 2000, entrou-se em uma nova era, a da terceira globalização, caracterizada por um mundo encolhido no tamanho e, ao mesmo tempo, aplainando o seu terreno. Trata-se de um fenômeno interessante, na medida em que está capacitando, dando poder e impelindo indivíduos e pequenos grupos a se tornarem globais tão facilmente, que se pode até chamá-lo de “plataforma do mundo plano”. (FRIEDMAN, 2009, p. 21). Pessoas de todo mundo começaram a perceber que tinham mais poder do que nunca para se tornarem globais como indivíduos. Pessoas de todos os lugares do mundo estão adquirindo poder. Essa globalização difere das anteriores, na medida em que possibilita, em um piscar de olhos, todas as facetas da diversidade humana entrando na aldeia global. (FRIEDMAN, 2009, p. 22).

Quando se pensa nessa globalização, não há como deixar de imaginar um fenômeno marcado pelo expansionismo de algo, sem barreiras e sem fronteiras. Em termos gerais, pode-se

dizer que a globalização constitui uma nova fase do desenvolvimento capitalista, cujos traços básicos são a desregulamentação dos mercados, dos vínculos laborais, as privatizações dos bens e serviços públicos, além das inúmeras e inovadoras tecnologias da informação e da comunicação.

Qualquer abordagem sobre a globalização, contudo, não deixa também de falar dos muitos e múltiplos aspectos transformadores das realidades angulares plurais da vida humana. A globalização capitalista é o resultado de uma reestruturação econômica mundial que envolve a globalização da economia, da ciência, da tecnologia e da cultura, bem como uma profunda modificação na divisão internacional do trabalho. (HARVEY, 1989, p. 21-23).

Opera-se uma intensa e acelerada revolução. Há uma interdependência das economias em escala mundial, introduzindo novas formas de relação entre Estado, sociedade civil e cidadania. Notam-se individualizações e diversificações crescentes nas relações de trabalho. Ocorrem intervenções governamentais para maior desregulamentação dos mercados e orientações diferentes segundo as características das forças políticas e das movimentações sociais. Incrementa-se uma concorrência econômico-financeira em um contexto de crescente diferenciação cultural dos cenários para a expansão de mercados e gestão do capital transnacional.

Diz-se que a globalização alcançou o nível da onipresença, acarretando uma espécie de universalização do capitalismo ocidental com todas as suas penetrações nas esferas políticas, sociais e culturais. Com a globalização, revigora-se a metáfora da “fábrica global”, na medida em que ela

[...] instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturada em jornais, revistas, livros, programas de rádio, televisão, videoclipes, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. [...] Promove o redimensionamento de espaços e tempos. (IANNI, 2001, p. 19).

O fato é que a globalização tem um extenso e intenso poder de infiltração e transformação do mundo contemporâneo. Trata-se de um movimento emblemático da nova ordem mundial, com seus aspectos e reflexos múltiplos. Há uma miríade de interações de grupos virtuais em redes globais. Verifica-se uma nova forma de relação entre economia, política e sociedade, em um sistema de geometria variável, como decorrência da maior ou menor capacidade de certas

atividades funcionarem em tempo real. No mundo de fluxos globais de riqueza, de poder e de imagens, a busca de identidades individuais e coletivas, atribuídas ou construídas, transformam-se na fonte fundamental de significados sociais. As tendências políticas são de ações dinamizadoras das instituições nacionais e internacionais, como o afloramento de movimentos sociais e expressões culturais diferentes e ativos em reivindicações humanitárias, notadamente, em relação aos marginalizados e excluídos. A maior, menor ou mesmo falta de habilidade das sociedades para dominarem as renovadas tecnologias, especialmente, aquelas mais imponentes em cada etapa histórica, definem em grande parte os destinos dos grupos que as compõem. A economia capitalista organiza-se em torno de centros de comando e controle, capazes de coordenar, inovar e gerenciar as atividades entrecruzadas das redes empresariais. Regiões e redes constituem pólos interdependentes dentro do novo mosaico global. A nova economia global e a era da informação apresentam uma nova forma espacial que se desenvolve em uma variedade de contextos sociais caracterizados por conglomerados urbanos imensos e longínquos rincões tribais.

O cenário é de um mundo multidimensional e interdependente, compreensível apenas a partir de uma perspectiva plural que articule identidade cultural, interconexão global e política multirreferencial.

Não há dúvida de que a era da globalização acarretou um mundo contemporâneo construído em torno de fluxos. São fluxos de capitais, de informações, de tecnologias, de interações organizacionais, de imagens, de sons e de símbolos. Os fluxos não são somente elementos de organização social, mas também processos de interconexões econômicas, políticas e culturais. Esses fluxos dão os contornos da morfologia social das sociedades tecnológicas avançadas neste novo início de século. A sociedade contemporânea como uma sociedade globalizada, centrada no uso e aplicação de informação e conhecimento, cuja base material está sendo alterada aceleradamente por uma revolução concentrada nessas tecnologias de “última geração” e em meio a profundas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e de valores. Significa dizer que os processos de transformação social sintetizados na sociedade em rede ultrapassam “a esfera das relações sociais e técnicas de produção: afetam a cultura e o poder de forma profunda.” (CASTELLS, 2000, p. 304).

Todo esse mosaico de inter-relações trazido pela globalização não chega a ser tão surpreendente. Como um fenômeno de largo alcance e de ritmo acelerado, não deixaria de envolver aspectos e reflexos múltiplos nos muitos quadrantes da vida. Entretanto, essa mesma

globalização também traz o enorme desafio de se aprimorar as inevitáveis e indispensáveis articulações entre todos eles. Parece não haver dúvida alguma de que a globalização é mesmo um fenômeno complexo.

A complexidade exige um exercício contínuo de repensar a reforma possível e de reformar o pensamento, porque complexo se define por tudo aquilo que é tecido junto. Assim, o desafio da globalidade é também o da complexidade. A complexidade manifesta-se, de fato, quando os componentes que constituem o todo, tais como, o econômico, o político, o social e o cultural são inseparáveis e existe um “tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.” (MORIN, 2002, p. 14).

Muito se fala, atualmente, em interconexões entre os projetos econômicos, políticos, sociais e culturais da modernidade, para alguns, e da pós-modernidade, para outros. Pode-se dizer, então, que o fenômeno da globalização deve ser articulado com as teorias modernas e pós-modernas, haja vista que se depara com um inevitável “interregno entre uma era moderna que está envelhecendo e uma era pós-moderna que está surgindo.” (KELLNER, 1997, p. 3).

Há muitos debates se a modernidade está liquidada ou se seus projetos ainda são refletidos nos dias atuais. Da mesma forma, não faltam afirmações sobre a instalação definitiva da pós-modernidade com uma época de reviravolta axiológica, ou seja, um período recém-chegado de valores que se transmutam em ritmo frenético, desafiando novas e até ousadas teorias e práticas educativas para sua compreensão. (MCLAREN, 1995, p. 15-17).

De qualquer modo, notar esse processo de transição do moderno para o pós-moderno traz um chamado de atenção para os educadores contemporâneos, na medida em que opera o seguinte:

[...] levanta questões cruciais com respeito a certos aspectos hegemônicos do modernismo e, por consequência, da forma como eles têm afetado o significado e a dinâmica da escolarização contemporânea. A crítica pós-moderna é importante, além disso, porque promete ‘desterritorializar’ e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política de diferença racial, étnica e de gênero. [...]. Com efeito, a crítica pós-moderna chama a atenção para as profundas mudanças de fronteiras (relacionadas com a crescente influência dos meios eletrônicos de massa e da tecnologia da informação), para a cambiante natureza das formações sociais e de classe nas sociedades capitalistas pós-industriais e para a crescente transgressão das fronteiras entre [...] alta cultura e cultura popular, imagem e realidade. (GIROUX, 1992, p. 42-43).

É claro que toda essa abertura global potencializa questões educacionais delicadas, mas nada de tão extraordinário, notadamente, quando se tem a noção translúcida de que a transição do moderno para o pós-moderno implica um certo “fim da história” para outro (re)começo.

A questão é saber se essa história do “fim da história” pode ou não ter validade como relato capaz de demarcar objetivos e critérios de valorações e escolhas, a partir de um sólido projeto educacional.

De um modo mais extremado, há quem diga que o projeto moderno não só foi abandonado, mas destruído. (LYOTARD, 1992, p. 30). De uma forma mais moderada, diz-se que o pós-moderno, sem rechaçar totalmente o moderno, está bastante inclinado para dar vez e voz às múltiplas culturas e respectivos símbolos dos diversos grupos em que elas se manifestam pela aldeia global em meio ao ideário de certas universalizações econômicas e políticas. (VATTIMO, 1992, p. 11).

De qualquer maneira, a globalização formou-se e expandiu-se como um fenômeno de complexidade multidimensional, envolvendo diferentes níveis, fluxos, tensões e conflitos, de tal modo que para captar seus desenhos, suas dinâmicas e seus desafios, presentes e futuros, torna-se necessária uma visão cognitiva, multi e transdisciplinar. (KELLNER, 1997, p. 4).

Parece não haver dúvida de que a realidade atual, ainda com traços de modernidade e linhas avançadas de pós-modernidade, tem proporcionado toda uma nova miríade de articulações paradigmáticas que poder ser usadas para “repensar a produção do conhecimento fora de um quadro de referência que tende a reduzi-lo a uma totalidade homogênea.” (MCLAREN, 1993, p. 23-24).

Mesmo a globalização em seu viés estritamente econômico-financeira, como resultado da reestruturação da economia mundial, não deixa de abarcar a globalização técnica, científica, tecnológica e cultural, promovendo modificações sociais profundas.

Essa nova ordem econômica global é muito diferente da antiga economia local. Esta se manteve estável e organizada, enquanto foi capaz de reduzir seus custos de produção e de adaptar-se com agilidade suficiente para permanecer competitiva em nível internacional. Aquela é mais fluida, célere e flexível, com múltiplas engrenagens, uma espécie de “teia de aranha”. (REICH, 1991, p. 10-11).

Trata-se da própria globalização do capitalismo, cujo processo de desenvolvimento não é tão fácil de se periodizar. Contudo, é possível distinguir seus três grandes movimentos nessa

transição do moderno para o pós-moderno. O primeiro percorre o século XIX, na expansão da industrialização, tendo sido chamado de capitalismo liberal. O segundo inicia-se no final daquele século e atinge seu pleno desenvolvimento no pós-guerra, sendo-lhe atribuída a denominação de capitalismo organizado. E o terceiro desenvolve-se a partir da década de sessenta e se manifesta até os dias atuais, com sua vertente de expansão financeira preponderante. Por falta de uma denominação mais adequada, tem sido rotulado de capitalismo desorganizado. (SANTOS, 2001, p. 79).

Seja como for, essas mudanças na globalização implicaram sérios reflexos para a cultura e, notadamente, para a própria educação, na medida em que colocou tais instâncias em uma encruzilhada para a (re)construção da chamada democracia material (ou substancial), fundada na noção de justiça distributiva indispensável à emancipação social dos cidadãos.

2. Democracia material (ou substancial): a emancipação social

As mudanças nas condições de produção dos fluxos de capital na economia global, da tecnologia da informação e dos intercâmbios culturais trouxeram desafios teóricos e práticos à democracia e à emancipação dos cidadãos.

As transformações da democracia operam-se no sentido de se admitir número cada vez maior de indivíduos. Desse modo, diz-se que é inviável pensar o desenvolvimento social das gerações sem certa porção de liberdade e igualdade na democracia. (MIRANDA, 2002, p. 527).

A liberdade reconhecida a todos os indivíduos iguala-se na condição de ser livre. Contudo, a igualdade é mais do que a liberdade. Dessa premissa decorre que a tendência à igualdade se desenvolve mais devagar que a tendência à liberdade na democracia. Não se pode esquecer, porém, que democracia e liberdade são bases para a promoção da igualdade. (MIRANDA, 2002, p. 529). As gerações cada vez mais esclarecidas estão convencidas de que a democracia, com liberdade e igualdade, é um projeto civilizacional possível e realizável. É bem verdade que, há mais de um século, já se dizia que o apreço pela igualdade, no regime democrático, tornar-se-ia muito forte no ser humano. Não foi outro o destaque dado à igualdade nas seguintes palavras:

Acho que os povos democráticos têm um gosto natural pela liberdade; entregues a si mesmos, eles a buscam, a amam e sempre julgam doloroso serem dela

privados. Mas eles têm uma paixão ardente, insaciável, eterna e invencível pela igualdade; desejam a igualdade na liberdade e, se não podem obtê-la, desejam-na ainda na escravidão. (TOCQUEVILLE, 1848, p. 175).

De outro lado, não chega a ser surpreendente que as desigualdades sempre marcaram a história dos povos. Nos tempos atuais, fica nítido que essas desigualdades baseiam-se mais no aspecto socioeconômico do que em quaisquer outros fatores.

É certo que enunciados e esforços pela igualdade vêm, aos poucos, desbastando desigualdades artificiais. As desigualdades humanas, geradas por artifícios, verdadeiras usurpações, conseguiram inserir nas sociedades contemporâneas injustas profundas, promovendo apartamentos abissais, entre eles, os de alfabetizados e analfabetos, instruídos e não instruídos, cultos e incultos, enfim, educados e não educados. Já não se acredita tanto que essas desigualdades artificiais possam ser eliminadas por editos. Prefere-se pensar que a igualdade tem de ser (re)criada a todo tempo. (MIRANDA, 2002, p. 626).

Uma sociedade justa tem de planejar essa (re)criação, até porque a “igualdade não é um dado, mas um construído.” (ARENDRT, 2000, p. 123). As sociedades democráticas têm o dever ético-jurídico de implementá-la e incrementá-la, porque é uma questão de justiça social e, além disso, de efetividade e proteção mesmo de direitos humanos e fundamentais. (BOBBIO, 1992, p. 23-24).

Essas exigências remetem a um debate específico sobre a concretização dos chamados direitos sociais, econômicos e culturais, às vezes denominados de bem-estar. Esses direitos, também conhecidos como de segunda geração ou, de acordo com teoria melhor elaborada, de segunda dimensão, foram acrescentados, em período relativamente recente, às listas anteriores de direitos humanos e fundamentais, ampliando bastante o espectro desses direitos. (BARRY, 2005, p. 28).

De algum modo, o referencial dos direitos humanos e fundamentais tornou-se uma espécie de bandeira hasteada no cume dos valores sociais, convertendo-se naquela que é tida como a mais importante estrutura de direitos para as sociedades democráticas como um todo, até mesmo um “porto seguro para as ambições sociopolíticas e o termômetro dos regimes democráticos e antidemocráticos.” (BITTAR, 2012, p. 95).

Um grande marco nessa área foi a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, tanto assim que já se escreveu sobre ela o seguinte:

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, [...], levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...] (COMPARATO, 1999, p. 211).

O aviltamento contra a dignidade humana, justamente, consiste em tratar o outro como um ser inferior, sob qualquer pretexto das diferenças humanas. Elas não são deficiências e não podem servir de base para desigualdades socioeconômicas.

Entretanto, o princípio da igualdade não desponta solitário nesse processo civilizatório de consolidação de sociedades democráticas, ao contrário, ele apresenta-se acompanhado do princípio da solidariedade ou fraternidade, que está na “base dos direitos econômicos e sociais, que a Declaração afirma nos artigos XXII a XXVI.” (COMPARATO, 1999, p. 212).

Tais direitos configuram exigências elementares de proteção às classes ou aos grupos sociais mais fracos ou necessitados, assegurando-lhes uma série de direitos indeclináveis, entre eles, o direito à educação. Não é de surpreender que os direitos econômicos, sociais ou culturais são preconizados pelo movimento da social-democracia, que elevou sobremaneira o valor de igualdade das classes ou dos grupos sociais na busca de acesso às condições dignas de vida em coletividade. Essa inclinação supõe e propõe o constante e decidido esforço rumo à progressiva mitigação das desigualdades sociais. Não é por outra razão que se afirma que os direitos sociais, econômicos e culturais obedecem, especialmente, ao princípio da solidariedade ou fraternidade, promovido pelo regime social-democrático, segundo as diretrizes da justiça distributiva, com repartição dos benefícios ou encargos sociais em função das carências de grupos ou estratos da coletividade. (COMPARATO, 1999, p. 306-307).

A questão crucial, sempre retomada, é aquela que remete ao núcleo essencial de universalidade e singularidade de direitos subjetivos, com observância da já conhecida máxima da devida atribuição a cada um dos bens da vida que lhe pertencem. Trata-se da velha, mas não ultrapassada, forma de revigorar, nos dias atuais, o milenar princípio “suum cuique tribuere” - dar a cada um o que é seu -, na medida em que aumenta a consciência de que “[...] a todos os seres humanos sem exceção, independente de quaisquer diferenças de natureza biológica, étnica ou cultural, devem ser atribuídas as condições sociais de uma vida digna.” (COMPARATO, 1999, p. 307).

Essa consciência reforça não só a obrigação ético-moral, mas também político-jurídica, no contexto de uma social-democracia, de se buscar a máxima efetividade da justiça social, como fonte primordial para a emancipação dos cidadãos.

As instituições básicas de uma sociedade não devem se distinguir apenas por serem organizadas e eficientes: sobretudo, elas têm a obrigação de serem justas. (RAWLS, 1971, p. 13-15).

Na esteira desse pensamento assinalado, os princípios de justiça seriam os seguintes: cada pessoa deve ter um direito igual ao esquema mais abrangente de liberdades básicas iguais compatível com um esquema semelhante de liberdades para as demais; e, as desigualdades sociais e econômicas deverão ser constituídas de tal modo que, ao mesmo tempo, espera-se que sejam razoavelmente vantajosas para todos e vinculem-se a bens acessíveis a todos. (RAWLS, 1971, p. 25-29).

O primeiro dos princípios enunciados é um derivado natural do pressuposto segundo o qual os agentes desconhecem os dados atrelados à sua própria concepção de bem. Esse “véu de ignorância” leva-os a se preocuparem com o direito à liberdade em sentido amplo. Tais agentes estarão interessados em que as instituições básicas da sociedade não os prejudiquem, independente da concepção de bem que adotarem.

O segundo princípio é o que governa a distribuição dos recursos da sociedade e revela-se associado a noção básica de igualdade. Esse princípio deriva da posição de ignorar a condição socioeconômica e até mesmo os talentos de cada um, e tem como propósito afirmar que “as maiores vantagens dos mais beneficiados pela loteria natural só são justificáveis se elas fazem parte de um esquema que melhora as expectativas dos membros menos favorecidos da sociedade.” (GARGANELLA, 2008, p. 25).

Um princípio desse tipo tem levado a se falar, nos dias atuais, de uma “visão de prioridade”, assim entendida: é mais importante beneficiar as pessoas quanto pior for a situação social delas. (SCANLON, 1998, p. 223-229).

Não resta dúvida de que as possibilidades de agitação pública sobre questões de desigualdade social e privações começam a ser mais recorrentes do que antes, tanto assim que não faltam observações como estas:

Recentemente, houve muito mais ação dos movimentos organizados baseados de modo amplo em direitos humanos, como o direito à educação básica, o direito à alimentação [...], o direito aos cuidados básicos de saúde [...]. Esses movimentos

servem para focalizar a atenção em falhas específicas da sociedade, em parte complementando o amplo debate público na mídia, mas também proporcionando uma maior conotação política às demandas sociais importantes. (SEN, 2011, p. 385-386).

Nesse cenário, afirma-se que o espaço público pode ser usado para promover a justiça social e favorecer uma política melhor e mais justa, bem como a prática democrática pode ajudar a promover um maior reconhecimento de oportunidades para as chamadas possíveis realizações razoáveis. (SEN, 2011, p. 386-389).

Entretanto, é a própria democracia que se torna, inevitavelmente, a questão central no tocante às suas próprias contradições.

Uma sociedade realmente democrática deve se expressar não só sob o aspecto formal, mas também é indispensável o seu aspecto material (ou substancial). O aspecto formal da democracia consiste no conjunto de instituições características desse regime: voto universal, autonomia das funções do poder, pluripartidarismo, representatividade, ordem jurídica constituída e formas de participação popular nos negócios públicos. É importante, mas não o suficiente para consolidar uma sociedade democrática. Essa consolidação reclama o desenvolvimento de seu aspecto material (ou substancial), que não se refere aos meios, mas aos conteúdos e aos fins alcançados nas esferas políticas, econômicas, sociais, culturais e jurídicas. Contudo, ainda não é também suficiente que haja uma extensa afirmação desses conteúdos e fins, enquanto direitos apenas declarados, porque na democracia material (ou substancial) é preciso empenho e esforço constantes para torná-los concretos e efetivos. (BOBBIO, 1992, p. 25-26). Trata-se de uma busca de superação da mera democracia formal.

Fundada na ideia indeclinável de justiça social como seu valor fundamental, a democracia material (ou substancial), deve ser capaz de assegurar, como máxima efetividade, os direitos indispensáveis à emancipação das pessoas, entre os quais merece destaque especial uma educação qualificada, de modo a ampliar a possibilidade de formação de bons e honestos cidadãos.

No entanto, sabe-se que há desafios e dilemas a serem enfrentados nessa busca de uma cidadania emancipada com base na justiça social, enquanto valor fundamental da democracia material (ou substancial). Podem ser apontados pelo menos três problemas distintos, mas correlacionados entre si. Primeiro, a justiça é, em parte, uma relação em que as ideias de obrigação mútuas são importantes. Dizer que não se deve nada às pessoas que estão nem mesmo na vizinhança, mas que há disponibilidade para se pensar e agir de modo solidário em relação a

elas, na realidade, torna muito estreitos os limites das obrigações mútuas. Quando se deve alguma consideração pelos outros, próximos ou não, em uma democracia material (ou substancial), não há outra forma coerente de pensar e agir senão aquela que promove a inclusão de todos, indistintamente, na órbita dos pensamentos e ações sobre justiça social.

Segundo, as ações concretas de um local podem influenciar, seriamente, a vida em outros lugares. Não se vive isolado em um casulo. Se as instituições de um local podem afetar as vidas dos outros em distintos lugares, em uma democracia material (ou substancial), torna-se cada vez mais importante dar ouvidos as múltiplas vozes daqueles que são atingidos, direta ou indiretamente, pelos efeitos das ações de um local, porque sobre todas elas repercutirão consequências tidas como justas ou não. E as repercussões injustas deverão ser revisadas e corrigidas, mas não apenas a partir do ponto de vista daquele centro localizado, irradiador das ações, como também das manifestações legítimas de todos aqueles afetados por elas.

Terceiro, ainda que haja essa percepção, é preciso estar atento para a possibilidade de o sempre revigorado paroquialismo negligenciar as vozes de outros lugares. O aspecto importante não é que as vozes e os pontos de vista dos outros, nos distintos lugares, tenham de ser levados em consideração pelo simples fato de existirem. O máximo de objetividade é fundamental nessa questão. Todo compromisso sério com a objetividade exige que se faça um criterioso escrutínio das muitas subjetividades e não se deixe dar atenção a pontos de vista diferentes que refletem outras experiências vividas, sejam elas positivas ou mesmo negativas.

Esses três aspectos mostram que a avaliação da justiça social, enquanto valor fundamental da democracia material (ou substancial), exige um compromisso com “olhos da humanidade”, haja vista que:

[...] em primeiro lugar, [...] podemos nos identificar de forma variada com as pessoas de outros lugares e não apenas com nossa comunidade local; em segundo lugar, [...] nossas escolhas e ações podem afetar as vidas dos outros, estejam eles distantes, estejam próximas; e, terceiro, [...] o que eles veem desde mas respectivas perspectivas históricas e geográficas pode nos ajudar a superar nosso paroquialismo. (SEN, 2011, p. 161).

Não resta dúvida de que a superação desses dilemas envolve o desafio de se promover uma educação qualificada para todos, na era da globalização, capaz de alavancar a emancipação social da cidadania inclusiva.

3. Cidadania inclusiva: acesso a bens e serviços na sociedade pluralista

O projeto sócio-cultural da modernidade é um plano ambicioso, que se propõe a infinitas possibilidades e, como tal, bastante complexo e suscetível a desenvolvimentos contraditórios. Trata-se de um projeto assentado em dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o pilar da emancipação.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, do mercado e da sociedade civil. O pilar da emancipação, por sua vez, é constituído por três lógicas de racionalidade: a estético-expressiva, a moral-prática e a cognitivo-instrumental. (SANTOS, 2001, p. 77).

O projeto de emancipação social da cidadania inclusiva não escapa a essa complexa articulação entre esses dois pilares.

A conquista de significativos direitos sociais, entre eles, o direito à educação qualificada, afere-se pelos direitos e deveres que constituem o conteúdo da pertença igualitária a uma dada coletividade e pelas instituições que os tornam efetivos e eficazes. (MARSHALL, 1950, p. 17-19).

Um dos principais aspectos dessa análise consiste na articulação que se opera entre cidadania e classe social e nas consequências que delas se extrai para caracterização das relações tensas entre cidadania e capitalismo.

A cada tempo assiste-se a uma cíclica crise do capitalismo. Sob outro ângulo que não o econômico-financeiro, pretende-se analisar a sua dimensão cultural, espantosamente avaliada como de crucial importância para se definir alternativas emancipadoras da modernidade. (SANTOS, 2001, p. 248). Não deixa de ser interessante observar esse aspecto pouco salientado da crise, que assim é retratado:

A crise é, em parte, a revolta da subjetividade contra a cidadania [...]. O compromisso social-democrático amarrou de tal modo os trabalhadores e a população em geral à obsessão e às rotinas da produção e consumo que não deixou nenhum espaço para o exercício da autonomia e da criatividade [...]. Por outro lado, a cidadania social e o seu Estado-Providência transformaram a solidariedade social numa prestação abstrata de serviços burocráticos benevolmente repressivos, concebidos para dar resposta à crescente atomização da vida social mas, de fato, alimentando-se dela e reproduzindo-a de modo alargado. Por último, o compromisso social-democrático, já de si assente numa concepção restrita (liberal) do político, acabou, apesar das aparências em sentido contrário, por reduzir ainda mais o campo político. (SANTOS, 2001, p. 249).

As consequências desse processo são notáveis. As diferenças qualitativas entre as distintas opções foi reduzida até quase a irrelevância. A representação democrática perdeu o contato com os anseios e as necessidades da população representada e tornou-se refém dos interesses corporativos poderosos.

O triunfo ideológico da subjetividade sobre a cidadania teria, obviamente, os seus inevitáveis impactos na emancipação social almejada. A tarefa de desocultação das opressões e da luta contra elas é uma faina sem fim, sem um sujeito social especificamente titular dela e sem lógica de cumulatividade que permita distinguir entre tática e estratégia.

No entanto, é um inegável equívoco imaginar que, em uma sociedade pluralista, alguns movimentos discernem um interesse específico de um grupo social e esforçam-se para garantir-lhe amplo acesso a bens e serviços. Não se pode perder de vista, porém, que certos valores, a cultura e a qualidade de vida, em nome dos quais se luta são, por si mesmos, maximalistas e globalizantes, insuscetíveis de uma finalização pontual e pouco inclinados para uma mera negociação pragmática, baseada em táticas ou estratégias de mercado.

A educação qualificada não se enquadra nesse modelo, mesmo que queiram disfarçar, com os mais hábeis arranjos linguísticos, que ela não está por ele absorvida e dominada. Educar de modo qualificado é pensar e agir para a construção, consciente, criteriosa e crítica da noção de que o sujeito pessoal, social e cultural contém, potencialmente, a humanidade no seu todo.

A empreitada emancipadora, de caráter maximalista, dispõe de uma inevitável temporalidade absorvente que, em casa espacialidade, compromete em todos os momentos todos os fins e todos os meios. A razão estruturante desse processo integrado de totalidades não é outro senão a percepção de que:

[...] os momentos são 'locai' de tempo e espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e vida melhores. (SANTOS, 2001, p. 261).

Um dos mais acesos debates, nos últimos tempos, incide no impacto educacional qualificado na relação entre subjetividade e cidadania, permeada pela visão emancipadora. A emancipação não é política apenas, mas antes pessoal, social e cultural. Os novos protagonistas das lutas emancipadoras não são somente as classes sociais, maiores ou menores que as classes,

com contornos mais ou menos definidos, em vista de interesses coletivos, por vezes localizados, mas potencialmente universalizáveis.

Contudo, há nesse contexto uma questão crucial. As formas de opressão e exclusão, contra as quais se luta, não podem ser abolidas, em geral, pela via fácil da mera declaração-concessão de direitos educacionais. É bem mais do que isso. Exige-se uma ampla e profunda (re)conversão do próprio processo educacional, capaz de enfrentar o que se poderia chamar de 'patologias da modernidade'. (SANTOS, 2001, p. 269).

O que se deve entender, então, por essas patologias da modernidade? Qualquer alternativa de resposta não pode desconsiderar que elas envolvem problemas entre subjetividade, cidadania e emancipação. Essa tríade tem experimentado desarticulações e distorções com consequências bastante nefastas para o avanço no processo de uma convivência humana mais harmônica e paritária em relação ao acesso a bens e serviços em uma sociedade pluralista.

Os desarranjos e desacertos nessa tríade - subjetividade sem cidadania e sem emancipação; cidadania sem subjetividade e sem emancipação; e, emancipação sem subjetividade e sem cidadania - têm exigido um esforço teórico e prático de uma renovada democracia que viabilize a reconstrução de três novas concepções. Uma sobre a subjetividade. Outra sobre a cidadania. E ainda outra sobre a emancipação. Agora, todas devem passar por uma matriz bem definida: a educacional. Educar o indivíduo envolve a educação da subjetividade, da cidadania e da emancipação de forma articulada e orientada para o convívio com o outro, com a relação de alteridade. É claro que isso implica desocultar e desobstruir formas latentes e resistentes de opressão e de dominação, bem como a (re)criação de novas oportunidades de interação e participação, com reflexos a serem sentidos em uma nova formulação "triádica" entre subjetividade-cidadania-emancipação. Na subjetividade, é preciso que a educação seja capaz de (re)construir o conceito de um sujeito ativo e transformador social da realidade. Na cidadania, é indispensável que a educação seja apta a promover novos meios de mitigação e, se possível, eliminação da exclusão social, combinando e reequilibrando o universo das individualidades com o multiverso do coletivo. E na emancipação, é fundamental que a educação não se circunscreva apenas a exigência das obrigações verticais entre Estado-cidadãos, mas que também insista nas obrigações horizontais entre os próprios cidadãos, revalorizando o princípio das autonomias dos múltiplos grupos sociais e das muitas oportunidades por eles geradas e oferecidas para melhoria das condições de vida dos inúmeros marginalizados.

Talvez, a tarefa mais urgente de uma teoria-prática pós-moderna seja apontar caminhos para uma nova síntese da tríade subjetividade-cidadania-emancipação, realizando uma interação mais harmoniosa nessa relação. Não é uma tarefa fácil e, por isso, ela depende, e muito, da força mobilizadora e modificadora da educação, capaz de captar os aspectos positivos e negativos do até agora já experimentado, por um lado, e, por outro, de identificar e idealizar o que de novo desafia o presente-futuro. Claro que se trata de um processo a médio e longo prazos, mas que não pode mais adiar seu começo. Procrastinar o que já devia ter começado traz a angústia incômoda e, gradualmente, a asfixia impiedosa da espera esperançosa. De novo, esse cenário recoloca o desafio das ideias e dos ideais. Um tormento para o intelectual, entendido como todo aquele aberto e disponível para o desconforto das ideias e dos ideais, para o desassombro de encontrar o poder positivo do pensamento negativo. Significa dizer que (re)encontrar caminhos para uma educação mobilizadora e modificadora é uma árdua tarefa intelectual e só por isso deve passar pela crítica de todo e qualquer pensamento confortável, porque uma verdadeira intelectualidade deve estar “menos interessada no gracejo entre iguais do que em se assegurar de que o alvo tenha sido atingido e mudado a cabeça, do ponto de vista das ideias.” (FULLER, 2006, p. 127).

Não se imagine que essa empreitada intelectual-educacional possa ser realizada sem esforço e desconforto constantes, na medida em que ela envolve um projeto audacioso capaz de

[...] incluir uma nova teoria da democracia que permita reconstruir o conceito de cidadania, uma nova teoria de subjetividade que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma nova teoria da emancipação que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo campo social da emancipação. (SANTOS, 2001, p. 270).

Esse novo modelo teórico-prático depende, por certo, de um passo primordial: o compromisso decidido, decisivo e declarado com uma educação qualificada no tempo-espaço presente com perspectiva de futuro.

4. Educação qualificada: enfrentamento do mundo desencantado

A modernidade já foi intitulada de mundo desencantado. Não é preciso recorrer a mais nada a não ser à racionalização formal-instrumental de tudo para se dar respostas a todos os segmentos da vida, até mesmo como se deve viver. (WEBER, 1993, p. 51-53).

Essa tese gerou celeumas diversas em muitas áreas, entre elas, no campo teórico-prático da própria educação.

Há um esforço hercúleo para se sair das décadas de rendição ao já não há mais nada a fazer. O destino individual e coletivo é gerido por leis ocultas e poderosas de mercado e só resta submeter-se a elas. A desfragmentação entre o individual e o coletivo é de tamanha envergadura que se propõe apenas o seguinte:

A vida devia ser vivida como nos era dado vivê-la pelos que desde seus escondidos centros de poder conduziam os destinos da humanidade. O futuro, porque de todo imprevisível, havia se tornado externo às preocupações das pessoas; estas tinham apenas que se preocupar em estar preparadas para competir e vencer num mundo regido pela lei do mais forte. (GOERGEN, 2001, p. 5-6).

Desconforto, desamparo e desorientação seriam sentimentos manifestados por todos aqueles que não ficaram completamente anestesiados por esse modelo selvagem. Uma lúcida consciência crítica, ainda não totalmente seduzida e inebriada pelo “deus mercado”, embalada agora pela era da globalização econômico-financeira, tem levantado sua voz contra os abismos assustadores que essa “lógica divinizada” tem gerado no mundo contemporâneo, vale dizer, “conhecimento e ignorância, riqueza e pobreza, [...], opulência e miséria, vida e morte coabitam lado a lado.” (GOERGEN, 2001, p. 6).

Contudo, um projeto educacional qualificado, capaz de lançar ideias e ideais, para o enfrentamento de um mundo desencantado, envolve dilemas e desafios.

Com relação aos dilemas, ainda de tudo, é preciso não perder de vista trechos do célebre poema “The Rock”, de inegável pertinência para a realidade vivida nos dias atuais: “[...] Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information? [...]” (ELIOT, 1934, p. 13).

De fato, não há como não perguntar mesmo onde está o conhecimento perdido em tanta informação e onde está a sabedoria perdida em tanto conhecimento. Não deixa de ser bastante ponderada a seguinte reflexão sobre essa preocupação:

Parece razoável afirmar, como ponto de partida, de uma reflexão sobre educação em nossos dias, que reconheço a escala gigantesca da tarefa que se impõe, de transformar informação em conhecimento, para não falar do segundo passo, talvez o fundamental, de reencontrar no conhecimento algum acesso à sabedoria. (BARCELLOS, 2009, p. 7).

O conhecimento só se define como tal enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto de circulação delas. As informações em si mesmas não passam de parcelas dispersas para o conhecimento. E não é demais a observação pertinente de que, em toda parte, cada vez mais, todos estão “afogados em informações”. (MORIN, 2002, p. 16). Não é só. Além disso, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Há uma outra advertência bastante insinuante sobre esses conhecimentos, qual seja: “não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.” (MORIN, 2002, p. 17).

E ainda não é só isso. Parece se tornar algo cada vez mais distante da realidade integrar conhecimentos para condução melhor da vida, em busca de um possível mundo melhor, ainda que se saiba que não seja, definitivamente, o melhor dos mundos. É a sabedoria perdida.

Esses três dilemas do mundo contemporâneo, com enormes dificuldades de agregar e filtrar informação, conhecimento e sabedoria, conduzem a três desafios a serem enfrentados pela educação qualificada, no tempo-espaço presente, com perspectiva de futuro.

O primeiro é o desafio cultural. A separação entre a cultura das humanidades e a cultura “tecnocientífica”, agravada no século XX, desencadeia sérias consequências para ambas. Essa disjunção traz um reflexo negativo, assim traduzido:

A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar, mas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca. (MORIN, 2002, p. 17-18).

O segundo é o desafio social. É preciso lembrar que o verdadeiro estudo é o da condição humana. (ROUSSEAU, 1762, p. 35-37). Essa condição humana que coloca em cena a alteridade indivíduo-sociedade. A contribuição da cultura das humanidades para o estudo da condição humana segue sendo fundamental. E nessa alteridade que os seres humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais. Recuperar a vocação reflexiva sobre os múltiplos aspectos do saber, notadamente, os antropológicos, éticos e estéticos, para mover e comover a pluralidade de pontos de vista sobre essa matriz comum da condição humana é uma emergência na cultura das humanidades. Entretanto, também é preciso assinalar que a cultura “tecnocientífica” não está isenta de contribuir para a inteligência dessa mesma condição humano. Ela deve ser entendida em sua capacidade de conceber a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e sociais religadas. Essa almejada religação deveria mostrar que:

[...] Homo sapiens também é, indissolivelmente, Homo demens, que Homo faber é, ao mesmo tempo, Homo ludens, que Homo economicus e, ao mesmo tempo, Homo mythologicus, que Homo prosaicus é, ao mesmo tempo, Homo poeticus. (MORIN, 2002, p. 42).

E o terceiro desafio é cívico. É urgente retomar a noção de que o enfraquecimento do senso de responsabilidade coletiva conduz ao enfraquecimento da própria solidariedade. A consequência desse processo é que cada um fica apenas preocupado com seu nicho de interesses individuais, acarretando o inevitável resultado: “ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos.” (MORIN, 2002, p.18).

Não se trata de uma séria questão apenas creditada na atitude de cada um. Essa é uma análise mais superficial. A questão é mais profunda e está relacionada às distorções do processo de formação e desenvolvimento do próprio saber nos tempos atuais, vale dizer, “o saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado).” (MORIN, 2002, p. 19). Além disso, o conhecer está cada vez reservado aos expertos, cujas competências e habilidades tornaram-se o ápice almejado, sem se perceber que é impossível fomentar e ampliar a democracia e a cidadania, quando se perde a noção fundamental de todo-partes, limitando-se ao saber-conhecer restrito, reduzido, fragmentado e fechado.

Todo esse complexo de dilemas e desafios compõe o cenário real de se projetar uma educação qualificada, capaz de preparar para o enfrentamento crítico, coerente e criterioso da multifacetária realidade contemporânea.

Não se pode fugir de uma questão crucial. Educação não se realiza sem educador, expressão que traz uma enorme carga de significado. Se não é tão fácil se definir quem é mesmo educador, então, pelo menos, deve-se tentar delinear o que ele é capaz. Nesse sentido, ainda que outras possam ser formuladas, talvez seja essa proposição também muito pertinente:

Um educador capaz de se comprometer com a liberdade é um ‘intelectual’, no sentido de alguém que se apropria criativamente das competências do pensamento e, referindo-se às tradições de seu campo, atua conscientemente na formulação e reformulação de um diálogo educativo. Este se estrutura em torno da verdade e da unidade, das diferenças e semelhanças, que no dinamismo da realidade levam todo pensador a interrogar seu tempo a partir das indagações universais que remetem a civilização ao seu desenvolvimento histórico dentro de horizontes filosóficos. (BARCELLOS, 2009, p. 17-18).

Dessa proposição instigadora, três questões podem ser suscitadas e são fundamentais para a própria educação qualificada, enquanto essencial para a formação de todo ser humano. A primeira refere-se à intelectualidade. A segunda, ao pensamento. E a terceira, à complexidade.

Alguns intelectuais defendem ideias e ideais ausentes, enquanto outros apenas se filiam ao “status quo” (“estado das coisas”). Não há dúvida de que a primeira posição é bem mais desconfortável do que a segunda. Entretanto, esta segunda posição, de forma ainda mais confortável, pode garantir porto seguro para um conservador entusiasmado, que torce para que o “status quo” (“estado das coisas”) se mantenha sem precisar despender esforços transformadores e este certamente não é um intelectual. (FULLER, 2006, p. 122).

De todas as reformas que se pretende realizar na vida, talvez a mais difícil delas é a do pensamento. Não é mesmo nada cômodo repensar o já pensado e (re)pensar o não pensado, porque ainda não se pensou que mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. (MONTAIGNE, 1588, p. 21-23).

A reforma do pensamento possibilitaria o emprego calibrado da inteligência para se responder aos dilemas e desafios da vida contemporânea. Contudo, não se pode deixar de perceber que essa reforma não é apenas programática, e muito menos pragmática; ela é e precisa ser paradigmática.

Além disso, a realidade requer um olhar atento para a complexidade, entendida como aquilo que é tecido junto. Uma questão complexa resulta pelo menos da interseção de três grandes áreas temáticas: a antropológica, que indaga sobre o ser humano; a ética, que propõe a reflexão sobre o saber agir; e, a gnosiológica, que ajuda a discutir o que é a verdade e por que meios é possível assimilá-la e transmiti-la, cada qual com suas peculiaridades, o que a torna digna de cuidadosa reflexão. (BARCELLOS, 2009, p. 19).

Educar é um processo de aperfeiçoar, um tornar melhor do que era, acreditando que sempre será ainda melhor. No entanto, não deve haver ilusão: nunca foi, não é não será fácil educar, porque não há receita pronta para tanto, embora não seja uma utopia impossível e irrealizável. (MORIN, 2001, p. 13-17).

Educação é idealidade e realidade, e vice-versa. Essa simbiose exige consciência crítica suficiente para enfrentar os dilemas da informação, do conhecimento e da sabedoria, encarar os desafios culturais, sociais e cívicos, sem deixar de espantar-se (admirar-se!) com a intelectualidade, o pensamento e a complexidade. Tudo isso requer um envolvente esforço para transmitir saberes e sabores da educação de homem-livre, que não perde de vista que

Todo amor verdadeiro é sem cálculo, mas nem por isso deixa de ter a sua recompensa; no entanto só pode recebê-la, se for sem cálculo [...]. Quem procura no amor algo diferente do amor perde não apenas o amor, mas também toda a alegria do amor. (PIEPER, 1986, p. 16-17).

Esse processo educativo amoroso é um antídoto contra concepções ideológicas, sedutoras e manipuladoras, orientando a vida humana para virtudes voltadas para valores. São os valores que edificam e destacam de “maneira objetiva formas do bem humano, da dignidade humana, propondo-as à opção e à prática na vida individual e social.” (JOSAPHAT, 2010, p. 127). Os valores humanos podem ser, então, delineados como: “um conjunto de bens, de qualidade humanas que reconhecemos em nossa razão como exigência de nossa dignidade humana e como caminhos de nossa felicidade, de nossa plena e livre realização pessoal e social.” (JOSAPHAT, 2010, p. 131).

É esse projeto-processo educativo que mira a busca empolgada, esforçada e encorajada da excelência humana, que possibilita o enfrentamento, com preparo, primor e prudência, os desencantos, os desencontros e as desmesuras do mundo contemporâneo.

Conclusão

O cenário deste século XXI, já em acelerado curso, revela a dinâmica de um mundo desafiador. Um mundo multidimensional e interdependente, compreensível apenas a partir de uma perspectiva plural, capaz de articular identidade cultural, interconexão global e política multirreferencial.

As sociedades contemporâneas deparam-se com muitos e inegáveis dilemas complexos. Não há dúvida alguma, porém, de que o educacional é um dos mais alarmantes e emergentes, tanto sob o ponto de vista teórico, quanto prático.

A questão crucial é a promoção de uma educação humanizadora, aberta, personalista, pluralista, conscientizadora, crítica e dialogal. Não raras vezes, nos dias atuais, ouvem-se discursos polarizados sobre essa perspectiva educacional. Para alguns, esse projeto não passa de uma ficção idealista. Para outros, de um fracasso realista.

Mesmo que permeada por essas visões, a serem superadas aos poucos, o certo é que a educação está na pauta inadiável de um mundo em profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

É a obstinada busca de uma educação emancipadora, voltada o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva o desafio real da democracia material (ou substancial), fundada na noção primordial de justiça distributiva (social), na era da globalização.

As gerações, cada vez mais esclarecidas, estão convencidas de que a democracia, com liberdade e igualdade, é um projeto civilizacional possível e realizável. Contudo, a solidariedade passa também a compor, de forma indeclinável, o arcabouço estruturante para o avanço mais harmonioso desse projeto, baseado no sobreprincípio da dignidade da pessoa humana. É ele que embasa as exigências prioritárias de efetiva proteção dos direitos humanos e fundamentais, entre os quais, com destaque especial, encontram-se os direitos sociais. É no âmago desses direitos de segunda geração e/ou dimensão que se situa o direito à educação. Não a uma educação qualquer, mas uma educação qualificada, capaz de formar o sujeito ativo apto a transformar a realidade de modo consciente, criterioso e crítico. Essa educação qualificada não pode prescindir do propósito de articular subjetividade, cidadania e emancipação pessoal, social e cultural, o que implica desocultar e desobstruir formas latentes e resistentes de opressão e dominação existentes nas sociedades contemporâneas.

Não é demais dizer que não pode haver ingenuidade. Não se imagine que essa educação qualificada possa ser implementada e incrementada sem esforços e desconfortos constantes. Contudo, um projeto-processo de educação qualificada, como essencial à formação do ser humano, tem de se lançar no universo de ideias e ideais, para o enfrentamento de um mundo que, por vezes, tem suas ondas de desamparos, desorientações e desânimos.

Não é só isso. O desenvolvimento de uma educação qualificada não ficará imune a dilemas e desafios constantes. Esses dilemas e desafios, entretanto, só reforçam que educar é um projeto-processo de aperfeiçoamento, de tornar melhor do que era, com a renovada esperança de que sempre será ainda melhor, na busca incessante da excelência humana. Isso nunca foi, não é e não será fácil, porque não há um receituário já pronto e acabado. É um movimento ininterrupto e muito dinâmico de transposição dialética entre idealidade e realidade, para transmissão de saberes e sabores, de virtudes e valores de homem-livre. Requer uma espécie de amor sem cálculo. Por isso, envolve a própria alegria do amor, orientado para aquela indeclinável aspiração à excelência humana, tornando-a capaz de se encontrar também com a condição humana que, com todos seus limites, não renuncia à esperança de construir um mundo melhor, ainda que não seja o melhor dos mundos.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BARCELLOS, Marcos Cotrim de. **Filosofia para educadores: ensaios sobre a liberdade**. Goiânia: Kelps, 2009.
- BARRY, Brian. **Why Social Justice Matters**. Cambridge: Polity Press, 2005.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CASTELLS, Manuel. **The Rise of Network Society**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2000.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ELIOT, Thomas S. **Stories of the Human Spirit**. New York: Perter Y. Chou, 1934.
- FRIEDMAN, Thomas L. **O Mundo é plano: o mundo globalizado no século XXI**. Trad. de Cristiana Serra, Sérgio Duarte, Bruno Casotti e Cristina Cavalcanti. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- FULLER, Steve. **O intelectual: o poder positivo do pensamento negativo**. Tradução de Maria da Silveira Lobo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.
- GARGANELLA, Roberto. **As teorias da justiça depois da Rawls: um breve manual de filosofia política**. Trad. de Alonso Reis Freire. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GIROUX, Henry. **Border Crossings: cultural workers and the politics of education**. Londres: Routledge, 1992.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HARVEY, David. **The Condition of Postmodernity**. Oxford: Blackwell, 1989.
- IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- JOSAPHAT, Carlos. **Ética mundial: esperança da humanidade**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KELLNER, D. **Globalization and the Postmodern Turn**. Los Angeles: University of California, 1997.

LYOTARD, J. F. **La posmodernidad**. Barcelona: Gedisa, 1992.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class and Other Essays**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

MCLAREN, P. **Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era**. Londres: Routledge, 1995.

MIRANDA, Pontes de. **Democracia, liberdade, igualdade**. Campinas: Bookseller, 2002.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Essais**. Paris: Abel Langelier, 1588.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

PIEPER, Josef. **Faith, Hope, Love**. São Francisco: Ignatius, 1986.

RAWLS, John. **A theory of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

REICH, R. B. **The work of nations**. New York: Vintage Books, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile ou De L'Éducation**. Paris: Jean Néaulme, 1762.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEANLON, T. M. **What we owe to each other**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Trad. de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **De la Democratie en Amérique**. Paris: Pagnerre, 1848.

VATTIMO, G. **Ética de la interpretación**. México: Paidós, 1992.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. Trad. de Leônidas Hegemberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1993.