

**I INTERNATIONAL EXPERIENCE
PERUGIA - ITÁLIA**

**CONSTITUCIONALISMO TRANSFORMADOR:
IMPACTOS DEMOCRÁTICOS II**

FERNANDO DE BRITO ALVES

JOSÉ ANTONIO DE FARIA MARTOS

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

C758

Constitucionalismo Transformador: Impactos Democráticos II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Fernando De Brito Alves, José Antonio de Faria Martos. – Florianópolis: CONPEDI, 2025.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-098-4

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Inteligência Artificial e Sustentabilidade na Era Transnacional

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Internacionais. 2. Constitucionalismo Transformador. 3. Impactos Democráticos. I International Experience Perugia – Itália. (1: 2025 : Perugia, Itália).

CDU: 34



I INTERNATIONAL EXPERIENCE PERUGIA - ITÁLIA

CONSTITUCIONALISMO TRANSFORMADOR: IMPACTOS DEMOCRÁTICOS II

Apresentação

Constitucionalismo Transformador: Impactos Democráticos II

É com imensa satisfação que apresentamos o resultado dos trabalhos do GT “Constitucionalismo Transformador: Impactos Democráticos II”, do I International Experience - Perugia/Itália 2025, que é marcado por ser uma proposta inovadora do CONPEDI, que criou um espaço de intensa interação entre pesquisadores brasileiros e italianos e promovendo um rico intercâmbio acadêmico.

Este volume é o resultado de uma cuidadosa seleção de artigos, cada qual uma peça fundamental para compreender os desafios e as oportunidades que moldam o Direito em nossa era. Convidamos você a uma jornada intelectual que transcende as fronteiras do convencional, explorando as interconexões entre as mais diversas áreas do saber jurídico.

Em um mundo cada vez mais digitalizado, a primeira parte desta coletânea mergulha nos dilemas e nas transformações que a tecnologia impõe ao Direito. Os artigos abordam, com profundidade, os desafios multifacetados da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), com foco especial em sua implementação nos cartórios extrajudiciais e na necessidade de ir além da mera segurança jurídica para garantir a proteção constitucional dos dados. Paralelamente, exploramos o impacto revolucionário da Inteligência Artificial (IA) no âmbito jurídico. Discutimos não apenas suas funcionalidades e o potencial para otimizar a prática forense, mas também os desafios éticos e práticos que essa nova realidade nos impõe. De forma inovadora, a IA também é apresentada como um mecanismo crucial na mitigação dos efeitos das mudanças climáticas, projetando a concretização da justiça climática e demonstrando a versatilidade e a abrangência da tecnologia como ferramenta de transformação social e ambiental.

O segundo grande grupo de temas se dedica a um dos pilares do Direito contemporâneo: o constitucionalismo transformador. Analisamos o papel proeminente do Supremo Tribunal Federal e o fenômeno da judicialização da política, investigando como as decisões judiciais impactam a efetivação de direitos fundamentais, como o direito à saúde pública. Os artigos aprofundam a relação intrínseca entre a mutação constitucional e a teoria do constitucionalismo transformador, desvendando os desafios para a proteção de direitos em

um cenário de constantes redefinições sociais e políticas. Além disso, a coletânea propõe uma reflexão sobre a democracia constitucional frente ao neoliberalismo, delineando os limites e as possibilidades do projeto constitucional de 1988 na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e discutindo a accountability e a modulação de efeitos no controle de constitucionalidade em matérias tributárias.

Um dos eixos centrais desta coletânea é o compromisso com a inclusão social e a democratização do acesso à justiça. Discutimos a eficácia da mediação e conciliação como instrumentos vitais para garantir o acesso à justiça de povos indígenas no Amazonas, reconhecendo a importância das abordagens plurais no Direito. A obra também lança um olhar atento sobre as políticas públicas de saúde mental e a proteção da justiça social em comunidades terapêuticas, evidenciando a intersecção entre Direito e bem-estar social. A temática da inclusão é ampliada ao explorar os avanços e desafios legais na concretização do direito à inclusão de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e com deficiência no ensino superior, destacando o papel essencial das universidades brasileiras nesse processo. Por fim, abordamos as políticas públicas de proteção aos direitos fundamentais da população LGBTQIA+, seus desafios, avanços e perspectivas, e ressaltamos o papel da educação em direitos humanos e da escola pública como "última trincheira" na resistência ao neoliberalismo e na formação de uma esfera pública verdadeiramente democrática.

Também são abordados temas de relevância prática e teórica para o cotidiano jurídico. Investigamos a dinamicidade do combate à corrupção e as alterações promovidas na Lei de Improbidade Administrativa, demonstrando a constante busca por mecanismos mais eficazes de controle e responsabilização. Analisamos a força das decisões no processo administrativo e tributário brasileiro, elucidando a complexidade e a importância da segurança jurídica nesse campo. Além disso, a coletânea dedica-se a uma análise do direito de família e sucessões, especificamente a comunicabilidade das quotas integralizadas através de distribuição indireta de lucros no regime da comunhão parcial de bens, um tema que gera debates e demandas crescentes.

Por fim, a coletânea dedica uma parte fundamental à temática da sustentabilidade e do direito ambiental, especialmente no contexto dos grandes desastres. Os artigos ressaltam a importância do processo coletivo na era das catástrofes ambientais, examinando casos emblemáticos como Brumadinho e Mariana. A formação participada do mérito no processo coletivo ambiental é apresentada como um caminho essencial para garantir a efetividade da justiça e a reparação dos danos, ao mesmo tempo em que se busca fortalecer a prevenção e a resiliência diante dos desafios ambientais que se impõem.

Esperamos que esta obra inspire novas pesquisas, fomente debates construtivos e, acima de tudo, contribua para a construção de um futuro jurídico mais justo, inovador e inclusivo!

Boa Leitura!!

Perúgia - Itália, primavera de 2025.

Prof. Dr. Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof. Dr. José Antonio de Faria Martos

Faculdade de Direito de Franca

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ESFERA PÚBLICA DEMOCRÁTICA: A ESCOLA PÚBLICA COMO ÚLTIMA TRINCHEIRA DA RESISTÊNCIA AO NEOLIBERALISMO

HUMAN RIGHTS EDUCATION AND THE DEMOCRATIC PUBLIC SPHERE: PUBLIC SCHOOL AS THE LAST STRONGHOLD OF RESISTANCE AGAINST NEOLIBERALISM

Rodrigo Miotto dos Santos ¹
Marcos Leite Garcia ²

Resumo

Partindo do pressuposto que o neoliberalismo esvazia a esfera pública e ataca a democracia constitucional, o objetivo do presente artigo é apresentar e desenvolver o argumento segundo o qual, no Brasil, é a escola pública, por meio da educação em direitos humanos, o locus privilegiado de resistência democrática ao avanço do neoliberalismo. Para tal, após realizar uma caracterização contemporânea do neoliberalismo e da sua potencialidade antidemocrática e de esvaziamento da esfera pública, o artigo relaciona educação e democracia, demonstrando como a literatura é historicamente farta em apontar uma relação indissociável entre elas, bem como defendendo que, na atual quadra histórica, é a educação em direitos humanos que mais detidamente realiza essa tarefa aproximativa. Com isso, a argumentação passa à conclusão do raciocínio dedutivo, apresentando a finalidade constitucional de que a educação prepare para o exercício da cidadania, bem como a gestão democrática do ensino público como recursos metodologicamente estratégicos para fazer o enfrentamento da razão neoliberal.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos, Neoliberalismo, Constituição brasileira de 1988, Democracia constitucional, Escola pública

Abstract/Resumen/Résumé

Assuming that neoliberalism weakens the public sphere and undermines constitutional democracy, this article aims to present and develop the argument that, in Brazil, public schools – through human rights education – serve as the privileged locus of democratic resistance against the advance of neoliberalism. To this end, after providing a contemporary characterization of neoliberalism and its anti-democratic potential to erode the public sphere, the article establishes the relationship between education and democracy, demonstrating how the literature has historically emphasized their inseparable connection. It also argues that, in

¹ Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí (PPCJ/Univali) em regime de dupla titulação com a Università Degli Studi di Perugia (Itália). Professor de Direito da Univali.

² Doutor em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica da UNIVALI-SC - Cursos de Mestrado e Doutorado.

the current historical context, human rights education is the most effective means of reinforcing this relationship. Consequently, the discussion moves towards the conclusion of the deductive reasoning, highlighting the constitutional purpose of education in preparing individuals for the exercise of citizenship, as well as the democratic management of public education as methodologically strategic tools to counter neoliberal rationality.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Human rights education, Neoliberalism, 1988 brazilian constitution, Constitutional democracy, Public school

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um problema: o esvaziamento da esfera pública e da correspondente garantia dos direitos fundamentais a que ela se refere em razão do avanço da “razão neoliberal”. Trata-se, pois, da questão da incompatibilidade entre democracia e neoliberalismo. O pressuposto, pois, é que o século XXI assiste a uma erosão da democracia diante do avanço da lógica neoliberal. A tese a ser defendida, nesse contexto, é que a escola pública – no recorte da realidade brasileira – é a última trincheira de resistência ao quadro antes desenhado. Se a escola pública sucumbir diante do desafio, cai a última defesa real do regime democrático, pois somente uma esfera pública conhecedora, promotora e defensora da democracia pode realmente fazer a defesa dos valores democráticos assentados nos direitos fundamentais.

Inicialmente, a argumentação se desenvolve apresentando as características básicas da chamada “razão neoliberal”, vale dizer, da forma de compreender o mundo que, em que pese a retórica e a origem econômica, hoje se readéqua para atingir praticamente todos os aspectos da vida, dificultando sobremaneira a possibilidade de se desenvolver, ou mesmo manter, uma esfera pública minimamente vigilante em face do campo dos direitos fundamentais.

No passo seguinte, feita a caracterização acima descrita, o artigo avança para apresentar uma relação bastante defendida no âmbito da educação e mesmo da teoria política: a da indissociabilidade entre educação e democracia. Inicialmente, com um breve resgate dos pensamentos de autores como Rousseau, Kant, Dewey, Teixeira e Freire e a tentativa de demonstrar que, em que pesem as diversidades entre eles, parece haver certo consenso em prol da concepção segundo a qual a educação deve servir à formação para a democracia. Em um segundo momento, a ideia de educação em direitos humanos é apresentada como elo privilegiado de ligação entre educação e democracia, sobretudo na vertente constitucional com a qual este texto trabalha.

Por fim, e ao concluir o processo dedutivo, adentra-se ao que se pode chamar de instrumental jurídico apto a fornecer à educação os elementos e caminhos necessários a uma formação cidadã, pautada nos direitos fundamentais, e que prepare para a democracia constitucional de modo a fazer frente à razão neoliberal.

Do ponto de vista metodológico, em que pese o caráter indutivo da fase de investigação, típico deste tipo de trabalho, o raciocínio geral do texto é dedutivo, tendo em vista que, o neoliberalismo de um lado, e uma formação educacional voltada para a democracia, de

outro, são as premissas que, confrontadas, permitem explorar as potencialidades de uma educação emancipadora na perspectiva dos direitos humanos no chão da escola pública.

No que se refere à metodologia científica, cumpre destacar que todas as citações de obras estrangeiras são apresentadas pelos autores em língua portuguesa em tradução livre, bem como que nas citações diretas de *E-books*, há indicação do capítulo, item, no qual a citação se encontra.

1 A NOVA RAZÃO DO MUNDO: A RAZÃO NEOLIBERAL E O ESFACELAMENTO DA ESFERA PÚBLICA DEMOCRÁTICA COMO DILEMA DO PROJETO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO DE 1988

O neoliberalismo, na síntese de Pierre Dardot e Christian Laval, é a “nova razão do mundo” (2016). Para os autores:

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa, essas são as etapas pelas quais se realiza a extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (2016, p. 379).

De uma concepção inicialmente apenas econômica, o neoliberalismo tem se metamorfoseado para uma concepção de ser humano e, propriamente, de vida humana, que pressiona e ressignifica concepções coletivas de acentuado peso histórico.

O século XX, em especial a sua segunda metade, viu a ascensão e a queda de um desenho político-econômico do modelo capitalista que fez sucesso no pós-Segunda Guerra, sobretudo na Europa: o Estado de bem-estar social.

O *Welfare State* pode ser caracterizado como a forma de estado capitalista, de políticas fiscais e monetárias keynesianas, que tem na seguridade social e no intervencionismo estatal na economia as suas principais características¹. Os anos que se seguiram ao final da Segunda Guerra² abriram caminho para o desenvolvimento desse modelo, intensificado durante as

¹ No entanto, como afirmam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1983, p. 1137), a marca distintiva do Estado de Bem-estar Social está menos na qualidade social da vida das pessoas, do que no fato de que essa qualidade é associada à noção de direitos (sociais fundamentais). Eis um dado relevante. Ademais, há de se destacar, com David Harvey (2011, p. 21), que “O Estado [de bem-estar social] transformou-se na verdade num campo de força que internalizou relações de classe. Instituições da classe trabalhadora como sindicatos e partidos políticos de esquerda tiveram uma influência bastante concreta no aparato de Estado”.

² Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1983, p. 1138), é a Inglaterra governada pelo Partido Trabalhista Inglês, que em 1945, formata mais detidamente o modelo do Estado de Bem-estar Social; modelo que depois seria basicamente adotado por todos os Estados industrializados.

décadas de 1950 e 1960, e até mesmo 1970 – em que pese a crise econômica iniciada em 1973. Trata-se do período histórico que Hobsbawm (1995) chamou de “Era de Ouro”, e que segundo David Harvey (2011) foi a marca dos países capitalistas avançados daquela época, que conseguiram conjugar política redistributiva, controle sobre a mobilidade do capital, ampliação dos gastos públicos em matéria de bem-estar, fortalecimento do poder sindical, e taxas relativamente altas de crescimento econômico.

Porém, com a chegada da década de 1970, o modelo começa a entrar em crise, especialmente conjugando aumento do desemprego e aumento da inflação. Em um contexto de disputa entre keynesianos e monetaristas, abre-se cada vez mais espaço para o neoliberalismo, que David Harvey apontará como tendo dois fatores impulsionadores que merecem ser abordados.

Por um lado, os anos dourados que haviam transcorrido entre o fim da Segunda Guerra e a crise dos anos 1970, especialmente na Europa Ocidental, conciliaram Capital e trabalho, permitindo não só uma melhora da qualidade de vida da classe trabalhadora, mas o fortalecimento político da esquerda que a representava, o que, na visão de Harvey, representava um risco *político* ao Capital (2011, p. 23-25); por outro, somava-se ao risco político um risco *econômico*: a renda e a riqueza dos mais ricos das sociedades industrializadas, que haviam se beneficiado dos anos dourados, começavam a decair vertiginosamente nos anos 1970. Quando o bolo econômico parou de crescer, o Capital poderia optar por repartir a depressão, ou se proteger empurrando a responsabilidade para a classe trabalhadora e para o Estado. Não é difícil imaginar a escolha. (Harvey, 2011, p. 25-27)

É, pois, no contexto da crise econômica dos anos 1970 que uma concepção contrária ao intervencionismo keynesiano – denominada neoliberalismo – começa a adquirir protagonismo e marcar o enfraquecimento do Estado de bem-estar social diante do Estado neoliberal, que David Harvey (2011, p. 17) chamará de “um tipo particular de aparelho de Estado cuja missão fundamental [é] criar condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros”.

Conceituar neoliberalismo ou mesmo o Estado Neoliberal não é tarefa das mais simples, mas é possível apontar alguns elementos que o caracterizam, ainda que com variações de Estado para Estado. Nesse sentido, para David Harvey (2011, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é

criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro

A partir do momento que se volta para um ataque ao Estado de bem-estar social e à praticamente tudo que diga respeito ao coletivo ou ao social, o neoliberalismo agudiza “uma relação muito antiga de tensão entre capitalismo e democracia” (Streeck, 2018, Excurso: capitalismo e democracia), não apenas porque a ideia de submeter as decisões fundamentais da sociedade à maioria gera pânico nos neoliberais, mas sobretudo porque a concepção substancial de democracia³ – que envolve uma faceta política, uma civil, uma liberal e uma social – exigirá não apenas um Estado interventor – no econômico e no social –, mas sobretudo uma esfera pública esclarecida e engajada politicamente.

O neoliberalismo pauta-se na liberdade econômica dos grupos mais poderosos da cena capitalista – desde que essa liberdade não coloque em risco esses próprios grupos, como se vê nos contextos de protecionismo – e na concorrência. Nesse contexto, “o apoio às instituições financeiras e à integridade do sistema financeiro se tornou a preocupação central da coletividade de Estados neoliberais” (Harvey, 2011, p. 42), mas igualmente há de se destacar que a “neoliberalização significou a ‘financeirização’ de tudo” (Harvey, 2011, p. 41), o que “aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato de Estado e, como assinala Randy Martin, a vida cotidiana” (Harvey, 2011, p. 41). Com isso, e para Harvey (2011, p. 13):

[...] o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo.

Essa opinião é igualmente compartilhada por Dardot e Laval (2016, p. 7)⁴, para os quais:

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

³ A ideia de democracia constitucional como integrada por um flanco formal – de direitos políticos e direitos civis –, assim como por um flanco substancial – de direitos de liberdade e direitos sociais –, da qual este artigo se vale, é a por Luigi Ferrajoli exposta em *Principia iuris: teoria do direito e da democracia*. Cf. FERRAJOLI, Luigi. **Principia iuris II: teoria della democrazia**. Roma-Bari: Laterza, 2007, especialmente p. 5-157, *Le forme della democrazia. Democrazia politica e democrazia civile*.

⁴ E também por Nancy Fraser (2024, *Da produção da mercadoria à reprodução social*), para quem: “Hoje, a divisão está se modificando de novo, na medida em que o neoliberalismo privatiza e mercantiliza esses serviços mais uma vez, ao mesmo tempo em que mercantiliza outros aspectos da reprodução social pela primeira vez”.

Nesse contexto, o neoliberalismo também se afasta do regime democrático liberal, forma de ordenação social e governamental da qual ele não depende para o seu sucesso. O exemplo do êxito neoliberal justamente no contexto da ditadura chinela de Augusto Pinochet, como sintetiza Perry Anderson, fornece uma dimensão mais clara do desafio:

O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. Nesse sentido, Friedman e Hayek podiam olhar com admiração a experiência chilena, sem nenhuma inconsistência intelectual ou compromisso de seus princípios (Anderson, 1995, p. 20).

É, portanto, o caso de reconhecer, com Pierre Dardot e Christian Laval, o neoliberalismo como uma lógica normativa global derivada do que os autores denominam de um “antidemocratismo”, ou seja, a ideia segundo a qual “o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal” (2016, p. 8); trata-se de uma radicalização da ideia de colonização do mundo da vida pelo capitalismo, na síntese de Ellen Wood (2006, p. 239): “Praticamente não existe aspecto da vida na sociedade capitalista que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado”.

E é nesse contexto de avanço ideológico do neoliberalismo que a relação entre ele e a educação apresenta-se como de mão dupla e em um processo de retroalimentação, especialmente pela possibilidade de caracterizar a razão neoliberal como um fenômeno político, cultural e ideológico que tende a um modelo de “pensamento único”, na síntese de Avelãs Nunes (2003, p. 99).

Ou seja, ao mesmo que a educação é cada vez mais utilizada para disseminar ideias neoliberais⁵, a lógica do mercado concorrencial também avança sobre as instituições de ensino, em um processo de privatização de uma instituição social que construiu sua história como entidade pública destinada a alimentar inteligência da esfera pública. Mas em que pese a dimensão do desafio, é possível, como se verá adiante, esforços no sentido de resgatar o potencial democrático do processo educacional.

⁵ O levantamento da disseminação de ideias é sempre difícil, mas por volta de 1990 a maioria dos departamentos de economia das grandes universidades acadêmicas [instituições que fazem pesquisa] e das escolas de negócios foi dominada por modos neoliberais de pensamento, um fato cuja importância não se pode subestimar. As universidades acadêmicas dos Estados Unidos foram e são campos de treinamento para muitos estrangeiros que levam aquilo que aprenderam para seus países de origem — por exemplo, as principais figuras da adaptação chilena e mexicana ao neoliberalismo eram economistas treinados nos Estados Unidos —, assim como para instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a ONU. (Harvey, 2011, p. 64).

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA

Existe uma relação intrínseca entre educação e democracia. Em 2012, na conferência de abertura do 23º Congresso da Sociedade Alemã de Educação, Axel Honneth proferiu palestra intitulada “Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política” (Honneth, 2014), na qual após fazer uma breve introdução sobre teoria educacional, no âmbito da democracia, e a teoria sobre a própria forma democrática de governo, demonstrando como ambos os campos atuam em uma relação de cooperação, afirmou que “[...] essa vinculação extremamente estreita e interna [...] fez com que, no discurso político-filosófico da era moderna, quase todos os teóricos da democracia famosos tenham produzido uma contribuição sistemática para a teoria da educação” (Honneth, 2014, p. 546), e complementou seu argumento com a constatação de que “iniciando por Rousseau e Kant, passando por Schleiermacher [...] e chegando até Emile Durkheim [...] e John Dewey [...], sempre houve grandes e importantes pensadores para os quais era natural dedicar uma monografia própria ao tema da educação pública (Honneth, 2014, p. 546).

Com efeito, e como afirma Carlota Boto, na obra de Rousseau “política e pedagogia caminham juntas” (Boto, 2011, p. 160); não por acaso o autor escreveu “Do contrato social, ou Princípios do direito político” e “Emílio, ou Da Educação” praticamente no mesmo período, publicando ambas as obras no ano de 1762. Antes, porém, já em 1755, quando da publicação do verbete *Economia* da *Enciclopédia*, verbete este de autoria de Rousseau, já é possível ver a defesa da relação entre educação e um governo baseado na virtude:

A pátria não pode subsistir sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; tereis tudo se formais cidadãos; sem isto tereis apenas escravos cruéis, a começar pelos chefes de Estado. Ora, formar cidadãos não é tarefa de um dia, e, para ter homens, é preciso instruir as crianças (Diderot; D’Alembert, 2015, p. 123).

Posteriormente, em 1771, Rousseau retorna ao tema da educação, mas agora com um foco em sua faceta pública, em suas “Considerações Sobre o Governo da Polônia e a sua Projetada Reforma”. Rousseau era convicto de que um governo das leis necessitava de cidadãos que aderissem “moralmente” a essas leis. Daí que, para ele: “Quem quer que se preocupe com o problema de criar as instituições de um povo precisa saber como orientar a sua opinião, para assim governar as paixões humanas” (Rousseau, 2003, p. 237). O capítulo IV de Considerações sobre o Governo da Polônia – dedicado à educação, e que metodológica e logicamente antecede o desenvolvimento dos capítulos sobre a própria Constituição polonesa –, Rousseau insistirá na

centralidade da educação como recurso privilegiado de formação para a vida virtuosa em uma república, debatendo temas como administração educacional e mesmo igualdade de acesso à instrução, ainda que entre “nobres ricos” e “nobres sem recursos” (Rousseau, 2003, p. 240). Ao final, Rousseau insiste que para que possam “crescer no coração de todos os homens”, o “vigor espiritual”, o “zelo patriótico” e as “qualidades genuinamente pessoais”, “só precisam ser ativadas pelas instituições apropriadas”, sendo a educação *locus* privilegiado para tal (Rousseau, 2003, p. 240-241).

Outro integrante do grupo dos filósofos precursores que destinaram um trabalho específico para a educação é Immanuel Kant, que inclusive foi leitor de Rousseau (Codignola e Pinzani, 2004, p. 129). Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, publicada em 1803, o autor começa estabelecendo a indissociabilidade entre o desenvolvimento do ser humano e a educação, sendo que em uma perspectiva bastante otimista (de que a educação levará a um mundo mais feliz), afirma que a arte da educação (ou pedagogia) deve se preocupar com uma educação não exatamente voltada “para o estado presente do gênero humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral” (Kant, 2017, 2017, p. 16). Dividindo a educação em *física* e *prática*, Kant dirá que a “*prática* ou *moral* é aquela através da qual o homem deve ser formado, para que possa viver como um ser que age livremente” (Kant, 2017, 2017, p. 27), pois como afirma Alessandro Pinzani, em Kant, “[o] objetivo da educação do indivíduo não é, portanto, apenas sua emancipação dos pais, mas o alcance da plena autonomia política” (Codignola e Pinzani, 2004, p. 137).

Já John Dewey, um dos mais importantes precursores na análise entre democracia e educação, “[...] acreditava que as reformas nos primeiros níveis de ensino poderiam ser, por si só, uma grande alavanca para a mudança social” (Chomsky, 2019, 2 *Democrazia e istruzione*). A síntese de Franco Cambi resume a relação entre democracia e educação na obra de Dewey:

Neste evolucionismo pragmático e instrumentalista de Dewey, um papel central ocupa a reflexão política, que gira em torno do princípio da democracia, vista como a forma mais avançada e mais atual (na sociedade industrial de massa), mas que deve ser constantemente construída (e reconstruída) por uma obra de educação escolar (formando todo cidadão para e na democracia, na escola renovada, isto é, organizada como laboratório e destinada a estimular a atividade individual), bem como de desenvolvimento da opinião pública, que permite criar aquela “grande comunidade” capaz de autorregular-se pelo controle coletivo da inteligência livremente desenvolvida e promovida ao centro da vida social (1999, p. 548).

Para Martha Nussbaum (2015, p. 64), “Dewey viveu e ensinou numa democracia florescente, e seu principal objetivo era criar cidadãos democráticos atuantes, curiosos, críticos

e que respeitassem os outros”, pois como ressalta Olivier Reboul (2000, p. 59), para Dewey, “uma sociedade só é realmente democrática se a escola formar realmente democratas”.

Igualmente no Brasil autores se debruçaram sobre o tema da educação não se cansando de apontar a relação do processo formativo com a preparação para a vida democrática. É o caso, por exemplo, de Anísio Teixeira – pensador fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey –, para quem “[s]e educação é função que assegura a direção e o desenvolvimento do imaturo através da sua progressiva participação na vida da sociedade, a educação deve ser estreitamente condicionada à qualidade de vida social desse grupo, ao seu ideal de vida social” (Teixeira, 2006, p. 49).

Outro pensador que em toda a sua trajetória apontou a relação acima mencionada, foi Paulo Freire, para quem:

[n]ão se constrói nenhuma democracia séria, que implica mudar radicalmente as estruturas da sociedade, reorientar a política da produção e do desenvolvimento, reinventar o poder, fazer justiça aos espoliados, abolir os ganhos indevidos e imorais dos todo-poderosos sem prévia e simultaneamente trabalhar esses gostos democráticos e essas exigências éticas (2022, p. 89).

Em suma, e dentro dos limites deste artigo, resta demonstrado que na literatura existe certo consenso sobre a relação entre educação e democracia, fundamentalmente no sentido de que é a educação – especialmente a formal – o *locus* privilegiado de preparação para a vida democrática.

Nesse sentido, a partir do momento que se entende que a democracia precisa ser compreendida em um sentido substancial, como democracia constitucional, o processo educacional exigirá o que se convencionou chamar de educação em direitos humanos.

Com efeito, desde a Conferência de Viena, em 1993, com sua Declaração e seu Programa de Ação, inicia-se um processo – primeiro global, no âmbito da UNESCO – e depois local, no âmbito de cada Estado-nação, de desenvolvimento da ideia de educação em direitos humanos, que pode ser, muito sinteticamente, condensada no disposto na Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos (ONU, 2012).

Em seu artigo 1º, a Declaração reconhece que todas as “[...] têm direito a saber, procurar e receber informações sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e devem ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos” (ONU, 2012), consignando ainda no item 2 do mesmo artigo que a educação em direitos humanos é essencial “para a promoção do respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos” (ONU, 2012).

Em outro dispositivo, central para a argumentação aqui elaborada, o item 2 do art. 2º da Declaração afirma que a educação e a formação em direitos humanos englobam três frentes de trabalho:

- a) A educação sobre os direitos humanos, que inclui facilitar o conhecimento e a compreensão das normas e princípios de direitos humanos, os valores que os sustentam e os mecanismos que os protegem;
- b) A educação por meio dos direitos humanos, que inclui aprender e ensinar respeitando os direitos humanos dos educadores e dos educandos;
- c) A educação para os direitos humanos, que inclui facultar às pessoas para que desfrutem de seus direitos e os exerçam, e respeitam e defendam os das demais (ONU, 2012).

Esses três flancos demonstram a íntima relação entre educação em direitos humanos e o regime democrático na forma constitucional aqui trabalhada. Isso porque, iniciando com o conhecimento dos direitos (sobre), passando por uma educação que se desenvolve democrática (por meio) e chegando até um nível de qualificação que permita ao estudante promover e defender os seus direitos (para), fecha-se o ciclo de tudo o que se faz necessário para uma vida materialmente ligada aos direitos fundamentais.

Mas se do ponto de vista do conteúdo da resistência à razão neoliberal, o *locus* privilegiado é a educação em direitos humanos, do ponto de vista metodológico, o *locus*, como será visto na sequência, é a escola pública.

3 A ESCOLA PÚBLICA COMO ÚLTIMA TRINCHEIRA DOS VALORES DEMOCRÁTICOS

Como visto acima, é farta a literatura sobre a relação entre educação e formação para a democracia. No caso específico do Brasil, e após o advento da Constituição de 1988, essa relação está – do ponto de vista normativo – claramente fixada, seja por meio do art. 205 da Constituição de 1988, que estabelece como uma das finalidades do processo educacional “o preparo para o exercício da cidadania”, seja por meio do art. 206 que fixa a gestão democrática como princípio orientador do ensino público. O argumento de conclusão deste artigo, portanto, é que a escola pública brasileira é a trincheira final para fazer a defesa de uma esfera pública que possa problematizar e reagir à razão neoliberal que tão fortemente avança sobre os pilares de uma democracia constitucional.

Em primeiro lugar, há de se destacar o art. 205 da Constituição de 1988, que abre o capítulo sobre o direito à educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O artigo possui uma natureza dúplex: se a sua primeira parte enuncia o direito à educação como direito subjetivo (“direito de todos e dever do Estado e da família”), a parte final assume específico caráter programático, ou seja, fixa as balizas que especialmente o legislador deve seguir no processo de densificação constitucional do dispositivo. Em outros termos, para além do estabelecimento da educação como direito público subjetivo, o artigo possui “[...] a feição de norma impositiva de tarefas e objetivos aos órgãos públicos e, em especial, ao legislador, servindo, além disso, como parâmetro obrigatório para a aplicação e interpretação das demais normas jurídicas” (Sarlet; Mitidiero, 2023, 4.15.6 *O direito à educação*). Nas palavras de Nina Ranieri (2009, p. 350): “Tal finalidade implica a conservação de determinados valores, quais sejam a democracia, a justiça social, a liberdade e a paz, sendo esta a razão determinante da sistemática constitucional de promoção, proteção e garantia do direito à educação”. Eis a razão pela qual, “[o] preparo para a cidadania não é uma vantagem, uma habilitação ou uma conquista individual, mas medida de interesse público e condição de funcionamento da sociedade estatal” (Ranieri, 2009, p. 350).

A cidadania aqui apenas pode ser compreendida como exercício dos direitos fundamentais. Daí que em trabalho comentando especificamente o disposto no art. 1º, III, da Constituição de 1988, que estabelece a cidadania como fundamento da República, se possa ler que:

Tomada em acepção ampla, abrange uma série de fatores que permitem o exercício consciente dos direitos políticos, como à educação, à informação, ao emprego, à moradia etc. Tem seu nascimento tipificado quando o cidadão se torna consciente de seus deveres e de suas obrigações na sociedade. (Canotilho *et al.*, 2018, p. 121).

Em linha semelhante, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1983, p. 786) afirmam que:

O ideal democrático prevê uma cidadania atenta à evolução dos assuntos públicos, informada sobre os acontecimentos políticos, consciente das questões principais, capaz de escolher entre as diferentes alternativas propostas pelas forças políticas e envolvida em formas de participação direta ou indireta.

A ampliação do sentido de cidadania situa-se no contexto do argumento de Bobbio, segundo o qual, a partir do advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos os seres humanos tornaram-se idealmente sujeitos do direito internacional e adquiriam uma cidadania mundial, “e, enquanto tais, tornaram-se potencialmente titulares do direito de exigir o respeito

aos direitos fundamentais contra o seu próprio Estado” (1997, *L’eredità della grande Rivoluzione*).

Partindo, portanto, do conceito de democracia constitucional (Ferrajoli, 2007) do qual este texto se vale, tem-se a ideia de que “preparar para o exercício da cidadania”, nos termos do art. 205 da Constituição de 1988, é “educar para a democracia” (Benevides, 1996), o que em uma democracia constitucional como a brasileira significa “educar em direitos humanos e fundamentais”. Nesse sentido, educar em direitos humanos exigirá a compreensão da vida democrática como *locus* privilegiado da luta pela defesa dos Direitos, entendida tanto como proteção a ataques, quanto propriamente como promoção.

Extrapolando os limites deste texto a precisa densificação do sentido de educar em direitos humanos⁶. De todo modo, cabe destacar que, nos termos do art. 4º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ela se caracteriza como um processo “sistemático e multidimensional”, que se apresenta como “orientador da formação integral dos sujeitos de direitos”, e que se articula às seguintes cinco dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Nessa perspectiva multidimensional, as ações abarcam praticamente todas as facetas do processo formativo, o fazendo com uma proposta político-pedagógica muito clara, pois como afirma Anna Rosa Fontella Santiago (2012, p. 146):

[...] a dimensão política se fortalece e se evidencia nas opções curriculares, e estamos inevitavelmente comprometidos com aquilo que propomos e colocamos em prática no âmbito da escola – uma vez que os significados imbricados nas práticas pedagógicas produzem normas, valores, visão de mundo e atitudes que definem posições de poder –, e, na dinâmica dessas relações, formam-se as subjetividades.

⁶ A densificação (Canotilho, 2012) do que venha a ser o preciso sentido de “preparo para o exercício da cidadania” passa pelos Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos dos quais é parte a República Federativa do Brasil, pela legislação federal educacional e correlata, bem como pelas Diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em segundo lugar, o potencial de resistência da educação formal frente ao neoliberalismo, reside na forma de gestão da escola pública brasileira: a democrática. Com efeito, diferentemente de toda a “razão neoliberal”, a gestão democrático-participativa de uma escola induz a uma esfera pública ativa, bem como ao desenvolvimento de uma parte expressiva da formação multidimensional apontada acima nos termos do art. 4º.

A partir da consideração da primazia democrática do texto constitucional de 1988, que para além de fixar em seu art. 1º ser o País uma República inserida em um “Estado democrático”, se apresenta como aquele que mais abordou matéria de direitos fundamentais, alinhando-se perfeitamente à concepção segundo a qual são os direitos fundamentais e/ou os direitos humanos a base material das democracias. Ademais, trata-se de uma constituição que eleva a participação cidadã também a um patamar inédito em nossa história, seja por meio dos mecanismos eleitorais de participação direta, tais como plebiscito, referendo e iniciativa popular (art. 14, I, II e III) (Benevides, 1994, p. 5), seja por todo o potencial de permitir o surgimento de Conselhos de Políticas Públicas, como os de Saúde, de Educação, de Assistência Social, Tutelares, de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, dos Idosos etc.

Daí que, para Maria das Graças Medeiros Tavares, analisando o processo constituinte de 1987-1988 conclui, sobre a educação, que:

[...] o princípio de gestão democrática [...] foi quase imperativo, motivado pelas inúmeras conquistas sociais conseguidas após longas batalhas dos diversos segmentos organizados da sociedade civil brasileira na Assembleia Constituinte. (Tavares, 1990, p. 54)

Desse modo, se se compreende que “uma ideia guia importante na interpretação constitucional é aquela da *unidade da constituição*” (Silva, 2021, p. 55), há de se ter claro que o princípio democrático é norte interpretativo dos mais fundamentais da Constituição de 1988, inclusive e especialmente em matéria de educação pública.

A Constituição de 1988 estabeleceu em seu art. 206, VI, que a gestão do ensino público, ainda que na forma da lei – ou seja, por ela disciplinada – deve ser democrática. Nesse sentido, e tendo clara a observação de Paulo Freire segundo a qual, “[a] democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*” (Freire, 2020, p. 88), encerra-se este texto problematizando a potencialidade democrática da participação da comunidade escolar no âmbito da gestão – especialmente pedagógica – da escola.

Com efeito, a legalidade do trabalho pedagógico realizado em cada escola pública brasileira depende da democracia operada na construção do projeto político-pedagógico da unidade. Isso porque, seja partindo da Constituição, seja pelo disposto na LDB, nos Planos

Nacionais de Educação, assim como nas Diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, a democracia é condição de validade das decisões que se tomam no ambiente escolar. A título de exemplo, o parágrafo único do art. 21 das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos estabelece que:

Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis (Brasil, 2010).

Na perspectiva do conceito de democracia constitucional aqui adotado, e que muito claramente se coaduna com o modelo constitucional estabelecido normativamente no Brasil desde 1988, a democracia possui uma íntima e indissociável conexão com os direitos fundamentais, o que faz de uma educação que forme na perspectiva de tais direitos condição de possibilidade da compreensão, manutenção e defesa do próprio regime democrático.

Na linha da crítica ao que Guillermo O'Donnell chama de democracia delegativa⁷, Pablo Gentili aponta, em texto de 1994, dois aspectos nos quais a democracia brasileira pouco havia avançado (desde o fim da ditadura) e que, na leitura do autor, eram impeditivos da “consolidação de uma democracia de caráter radical”: um referente à *forma*, e que diz respeito à construção e consolidação de espaços públicos; outro referente ao *conteúdo* “radicalmente democrático que ‘preenche’ e dá sentido ao caráter mesmo da democracia” (Gentili, 2007, p. 121). Para o autor, quando se faz ausente um desses elementos, a democracia “se reduz a um jogo cada vez mais debilitado de natureza puramente formal (Gentili, 2007, p. 121).

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1983, p. 1139), “[o] direito à educação tem servido historicamente como uma ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais: atingir um nível mínimo de educação torna-se um direito-dever intimamente ligado ao exercício da cidadania política”. Daí que a superação dessa anomia democrática da qual fala Gentili apenas pode ser dar, como já mencionado, pela criação de espaços potencializadores da democracia, sendo a gestão democrática do ensino público, por onde passa uma parcela muito expressiva da população, um *locus* privilegiado.

⁷ Analisando primordialmente alguns países latino-americanos, dentre os quais o Brasil, Guillermo afirma que a derrocada dos regimes ditatoriais abriu caminho para a democracia, mas não exatamente uma democracia de tipo representativo como as praticadas nos países capitalistas centrais, e sim uma democracia ainda fortemente centrada na figura do líder presidencial, que a partir de sua eleição, “é autorizado a governar o país como lhe parecer conveniente e, na medida em que as relações de poder existentes permitam, até o final de seu mandato”, que ele nomeará de delegativa. Cf. O'DONNELL, 1991. Ou seja, uma democracia que pouco faz jus ao projeto constitucional participativo de 1988.

Em em “Il futuro della democrazia”, Bobbio dedicará um item, em tom um tanto quanto jocoso, ao “cidadão não educado”, afirmando que os dois séculos anteriores foram pródigos em autores que defendiam uma educação para a democracia, ainda que o autor manifeste descrença sobre o efeito que tal educação teria surtido (Bobbio, 1995). De todo modo, Bobbio não problematiza a qualidade dessa suposta educação democrática – que poderia ter falhado, ou sequer acontecido, apesar de teorizada –, além do que, ao estabelecer uma das condições da democracia, defenderá que, para bem escolher, o cidadão precisa conhecer e exercer os seus direitos, o que se afiguraria difícil sem uma educação voltada a essas finalidades. Para Bobbio (1995, 2. *Una definizione minima di democrazia*), na democracia:

É necessária uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger aqueles que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e tenham a possibilidade de escolher entre uma e outra. Para que essa condição se realize, é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os chamados direitos de liberdade, de opinião, de expressão da própria opinião, de reunião, de associação, etc., os direitos com base nos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito em sentido forte, ou seja, o Estado que não apenas exerce o poder *sub lege*, mas o exerce dentro dos limites derivados do reconhecimento constitucional dos chamados direitos 'invioláveis' do indivíduo. Qualquer que seja o fundamento filosófico desses direitos, eles são o pressuposto necessário para o correto funcionamento dos próprios mecanismos predominantemente procedimentais que caracterizam um regime democrático.

Trata-se de uma concepção – diga-se de passagem, bastante lógica – que afirmará que o gozo, a promoção e a defesa dos direitos fundamentais dependerá do conhecimento e bom trânsito de compreensão sobre esses mesmos direitos. E independentemente da dificuldade do quadro fático que se mostra no cotidiano, não se pode negar que a normatividade – pelo menos por enquanto – segue insistindo na formação do “cidadão educado”, talvez em um momento histórico com mais instrumentos normativos para sua efetivação.

Por outro lado, em texto intitulado *Educação para a democracia*, Maria Victoria de Mesquita Benevides afirma que após se debruçar sobre os potenciais do que ela chamou de “democracia semidireta” no Brasil pós-1988, sua conclusão foi de que existe uma relação necessária entre “democracia participativa e educação política do povo” (1996, p. 223). A autora justifica a escolha (e a importância) do tema pela análise que faz, em 1996, sobre a realidade brasileira. É importante perceber o quanto esse diagnóstico ainda se faz presente:

Além da persistente cultura política oligárquica, durante o regime militar o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/producionista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de

que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância. Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma ideia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o demandante de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido (1996, p. 223-224).

Na linha aqui exposta desde Rousseau, a autora se centra no significado e na forma de operar a chamada “educação política do povo” ou, ainda, “educação para a democracia”. Remontando a essa trajetória dos autores anteriormente trabalhados, a defesa é da indispensabilidade de uma educação que se volte à democracia quando o assunto é a promoção e defesa da própria democracia. Para tal, a educação para a democracia é assim caracterizada:

Em sua primeira dimensão, a EPD [educação para a democracia] consiste na formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos - de certo modo identificados com a tríade da Revolução Francesa e com as gerações de direitos humanos (do século 18 ao século 20), que englobam as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita "planetária". Em sua segunda dimensão, a EPD consiste na cidadania ativa, ou seja, a formação para a participação na vida pública. Isso significa participar como cidadão comum ou como governante. [...] Essa educação, acrescento, tem uma metodologia própria, cuja estrutura é dada pelas regras da *argumentação*, com sua lógica própria, bem diversa da lógica da demonstração científica (1996, p. 228).

Ainda que nem sempre esse ponto seja claramente afirmado, toda essa potência democrática que alguns depositam na educação somente se pode fazer realidade no âmbito da escola, e da escola que tenha não apenas a democracia constitucional como norte de aprendizado, como conteúdos curriculares propriamente, mas também que seja uma “escola metodologicamente democrática”, vale dizer, na qual a gestão e a participação comunitária seja a tônica do processo de construção e efetivação do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma David Harvey (2011, p. 51):

[...] os valores “liberdade individual” e “justiça social” não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de alguma luta mais geral em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental.

Sendo assim, um projeto substancial de democracia constitucional exigirá uma educação crítica que problematize o ser (da razão neoliberal) e o dever ser (da democracia

constitucional). Se por um lado, a ideia de democracia constitucional – consubstancializada no projeto constitucional brasileiro de 1988 – exige uma cidadania ativa, vigilante e consciente capaz de compreender, promover e defender seus direitos políticos de participação, civis de autonomia, de liberdade de agir e não sofrer interferência, bem como sociais de combate às desigualdades; por outro, a razão neoliberal centra a essência da vida no indivíduo proprietário que se move pautado por uma lógica econômica pautada na concorrência em busca de conquistas individuais.

Diante do exposto ao longo deste artigo, resta evidente que a relação entre neoliberalismo e democracia constitucional é, no mínimo, tensionada. O avanço da racionalidade neoliberal, conforme delineado por diversos teóricos, não apenas enfraquece a capacidade de intervenção do Estado social, mas também reconfigura a esfera pública de maneira a torná-la cada vez mais dependente da lógica de mercado e do *Homo economicus*. Esse movimento, que opera em diversas frentes – desde o esvaziamento do Estado de bem-estar social até a progressiva privatização de serviços essenciais, passando pela colonização do mundo da vida –, tem na educação um de seus principais campos de disputa. No Brasil, esse embate ganha contornos ainda mais dramáticos quando analisado sob a ótica da Constituição de 1988, que concebe a educação como direito fundamental e instrumento essencial para a formação da cidadania.

Nesse cenário, a escola pública emerge como um dos últimos espaços institucionais capazes de resistir ao avanço da lógica neoliberal, sobretudo por meio da educação em direitos humanos. Como visto, a literatura educacional e filosófica tem reiterado historicamente a indissociabilidade entre educação e democracia, desde Rousseau e Kant até Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, a escola é um ambiente de socialização política e de construção de subjetividades críticas. Por essa razão, a educação em direitos humanos apresenta-se não apenas como um eixo transversal do ensino, mas como um dispositivo fundamental de resistência democrática. Ao promover a compreensão dos direitos fundamentais, da participação cidadã e da justiça social, a escola pública cumpre um papel que transcende a mera instrução acadêmica, funcionando como um espaço de contestação e ressignificação das normatividades impostas pelo neoliberalismo. Assim, em um contexto de fragilização da democracia constitucional, torna-se imperativo fortalecer a escola pública como um *locus* privilegiado de formação cidadã, garantindo que ela continue exercendo sua função política e social.

A despeito desse potencial transformador, é preciso reconhecer os desafios que se impõem à educação em direitos humanos e à gestão democrática das escolas públicas. A

hegemonia neoliberal não se dá apenas pela implementação de reformas estruturais, mas também pela disseminação de uma cultura individualista e concorrencial, que frequentemente se infiltra no próprio ambiente escolar. Professores, gestores e alunos são, muitas vezes, pressionados a conformar-se a métricas de desempenho e eficiência que esvaziam a dimensão crítica do ensino e reduzem a educação a uma lógica instrumental voltada à empregabilidade. Além disso, o crescente ataque às instituições públicas – por meio de cortes orçamentários, precarização do trabalho docente e desvalorização das humanidades – enfraquece a capacidade de resistência da escola e compromete sua função social. Dessa forma, se a escola pública é, de fato, uma trincheira contra a razão neoliberal, essa trincheira não está isenta de ataques e precisa ser constantemente resguardada e fortalecida.

Nesse sentido, a defesa da educação pública e da gestão democrática do ensino não pode ser vista apenas como uma pauta dos educadores, mas deve ser incorporada como uma agenda política mais ampla, voltada à preservação dos princípios fundamentais da Constituição de 1988. O reconhecimento da educação como direito humano implica o compromisso do Estado e da sociedade na sua promoção e garantia, o que exige, entre outras medidas, políticas públicas que assegurem o financiamento adequado da educação básica, a valorização do magistério e o fortalecimento dos mecanismos de participação da comunidade escolar. Mais do que uma luta corporativa, trata-se de uma disputa pelo significado e pelos rumos da democracia no Brasil. O modelo de escola pública que se deseja construir e preservar reflete, em última instância, o tipo de sociedade e de cidadania que se almeja para as futuras gerações: ou a constitucional democrática pautada em cidadãos críticos, ou a neoliberal que transforma todos em consumidores mais ou menos conformados.

Em síntese e ao fim, buscou-se apresentar a tese de que a educação em direitos humanos, ao estabelecer um vínculo essencial entre educação e democracia, representa um dos principais meios de resistência à lógica neoliberal. A Constituição de 1988 ainda se mantém como um marco jurídico que legitima essa perspectiva, mas sua efetivação requer um esforço contínuo de interpretação, implementação e defesa dos seus princípios. Em um contexto global de erosão democrática, onde o mercado avança sobre esferas tradicionalmente protegidas pelo Estado e pela sociedade civil, a escola pública precisa se consolidar como um espaço político, um território de disputa onde se forjam as bases para uma cidadania ativa e crítica. O futuro da democracia brasileira, portanto, está intrinsecamente ligado ao destino de sua escola pública, e essa constatação deve orientar tanto o debate acadêmico quanto as práticas institucionais e pedagógicas voltadas à construção de uma sociedade mais livre, justa, solidária e democrática.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 5-16, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BOBBIO, Norberto. **Il futuro della democrazia**. Torino: Einaudi, 1995, *E-book*.
- BOBBIO, Norberto. **L'età dei diritti**. Torino: Einaudi, 1997, *E-book*, *L'eredità della grande Rivoluzione*.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dizionario di politica**. 2. ed. Torino: UTET, 1983.
- BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. Tese. Livre Docência em Políticas Públicas – Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-12092011-152740>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. 11. reimp. Coimbra: Almedina, 2012.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* **Comentários à constituição do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação (Série IDP), 2018.
- CODIGNOLA, Maria Moneti; PINZANI, Alessandro. **Diritto, politica e moralità in Kant**. Milano: Bruno Mondadori, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Dis-educazione**: perché la scuola ha bisogno del pensiero critico. Tradução de Annalisa Carena. Milano: Edizioni Piemme, 2019. *E-book, 2 Democracia e istruzione*.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Rond. **Enciclopédia**: ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. Volume 4: Política. Organização Pedro Paulo Pimenta, Maria das Graças de Souza. Tradução Maria das Graças de Souza, Pedro Paulo Pimenta, Thomaz Kawauche. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FERRAJOLI, Luigi. **Principia iuris II**: teoria della democrazia. Roma-Bari: Laterza, 2007.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**: Como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. Tradução de Aline Scatola. São Paulo: Autonomia Literária, 2024, E-book.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler, Tradução dos capítulos 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562, 3 mar. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2017.

NUNES, António José Avelãs. **Neoliberalismo e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa? **Novos Estudos Cebrap**, n. 31, p. 25-40, 1991. Disponível em: <https://uenf.br/cch/lesce/files/2013/08/Texto-2.pdf>. Acesso em 19 fev. 2024.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. **Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011**: Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, A/RES/66/1377, 16 de febrero de 2012. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/721270>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

REBOUL, Olivier. **A filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as Relações**. Prefácio de Gelson Fonseca Jr. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontanella. **Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang; MITIDIERO, Daniel; MARINONI, Luiz Guilherme. **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2023. *E-book*.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direito constitucional brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. Tradução de Marian Toldy e Teresa Toldy. Tradução do Prefácio à Segunda Edição: Luiz Felipe Osório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público: como se traduz esse princípio?** Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, IESAE/FGV, 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9155>. Acesso em: 12 out. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação & anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Organização Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1. reimp. São Paulo: Boitempo, 2006.