

EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO: DESAFIOS PARA O APRENDIZADO POLÍTICO E A CULTURA DEMOCRÁTICA

ANTONIO TEIXEIRA DE BARROS¹

RESUMO: Analisa, sob a perspectiva sociopolítica, a relação entre educação e legislação e como ambas convergem para o aprendizado político do cidadão, a formação da cultura cívica e o fortalecimento da cultura democrática. Os pressupostos teóricos são ancorados em contribuições reconhecidas do campo da sociologia política, com ênfase para os autores que enfatizam o papel político da educação nas sociedades democráticas, como Max Weber e Hannah Arendt. As conclusões ressaltam os contributos desses autores para a compreensão da inserção social da educação política nas relações do cotidiano e suas práticas de construção, interpretação e compartilhamento de sentidos no mundo vivido, espaço em que o aprendizado político se aplica no plano concreto da existência humana.

Palavras-chave: Educação política. Educação e legislação. Aprendizado político. Cultura democrática.

EDUCATION AND LAW: CHALLENGES FOR LEARNING POLITICAL AND DEMOCRATIC CULTURE

ABSTRACT: Analyzes, under the sociopolitical perspective, the relationship between education and law and as both converge to the citizen's political learning, the formation of civic culture and strengthening of democratic culture. The theoretical contributions are anchored in recognized contributions in the field of political sociology, with emphasis on the authors that emphasize the political role of education in democratic societies, such as Max Weber and Hannah Arendt. The conclusions highlight the contributions of these authors to the understanding of social inclusion of education policy in their daily relations and building practices, interpretation and sharing of meaning in the living world, space in which the political learning is applied at the concrete level of human existence.

Keywords: Political education. Education and legislation. Political learning. Democratic culture.

¹Programa de Mestrado em Ciência Política do Centro de Formação da Câmara dos Deputados – Brasília (DF), Brasil. E-mail: antonio.barros@camara.gov.br
DOI: 10.1590/ES0101-73302016112841

L'ÉDUCATION ET LA LEGISLATION: LES DÉFIS D'APPRENTISSAGE POLITIQUE ET LA CULTURE DÉMOCRATIQUE

RÉSUMÉ: Cet article analyse la relation entre l'éducation et la loi sur le point de vue socio-politique, et la façon dont les deux convergent à l'apprentissage politique du citoyen, la formation de la culture civique et le renforcement de la culture démocratique. Les apports théoriques se fondent sur la sociologie politique, surtout les auteurs qui soulignent le rôle politique de l'éducation dans les sociétés démocratiques, comme Max Weber et Hannah Arendt. Les conclusions mettent en évidence la contribution de ces auteurs à la compréhension de l'inclusion sociale de l'éducation politique dans les relations quotidiennes et les pratiques de sa construction, sa interprétation et son partage de sens dans le monde vivant, l'espace où l'apprentissage politique est mettre en œuvre au niveau concret de l'existence humaine.

Mots-clés: Politique de l'éducation. L'éducation et la législation. Apprentissage politique. Culture démocratique.

“Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta” (Hannah Arendt. *Entre o Passado e o Futuro*).

Introdução

Na história das ideias democráticas, a educação é recorrentemente citada como esteio para a construção social e política de uma cultura cívica capaz de sustentar os regimes políticos de cariz democrático (BRANDÃO, 2006; LUCHMANN, 2012). Afinal, é pelo aprendizado político que os cidadãos se habilitam a participar da vida pública, mediante o princípio da troca de razões públicas, como assinalou Kant¹. Apesar de se tratar de uma ideia recorrente nas ciências sociais, há carência de estudos que aprofundem especificamente a abordagem sob o prisma da educação. Em razão dessa constatação, este artigo tem como objetivo sistematizar e discutir o pensamento dos autores mais relevantes que se dedicaram a analisar a questão, com ênfase no aprendizado para a cultura democrática.

O escopo argumentativo do texto foi construído a partir do contexto teórico mais amplo que sustenta o pensamento social e político no que se refere aos estudos sobre a relação entre educação e política, com foco nas teorias sobre democracia. Assim, optamos, em primeiro plano, pela perspectiva da sociologia weberiana, que associa legislação e educação ao âmbito do desenvolvimento da racionalização das sociedades ocidentais e à formação de uma educação laica, ou seja, desvinculada do universo religioso, tendo os sistemas culturais como sustentáculo da secularização democratizante.

É com base nesses pressupostos que este artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação e legislação no atual contexto sociopolítico brasileiro, como veremos nas seções a seguir. Antes, contudo, cabe explicar em que sentido serão usados os conceitos de aprendizado político e de cultura democrática. O primeiro relaciona-se diretamente com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos considerados fundamentais para uma sociedade democrática, o que inclui “a aquisição e o aumento de informações, o desenvolvimento de virtudes cívicas, a exemplo da cooperação, do respeito e da tolerância e de habilidades políticas, na conformação de uma cidadania pautada na autonomia, dimensão central da democracia” (LUCHMANN, 2012, p. 515). No plano social, esse aprendizado abrange a formação de relações coletivas e de confiança que são constitutivas do capital social, considerado fundamental para uma sociedade democrática (Putnam, 1996). Dessa forma, a confiança pode se tornar um antídoto às recorrentes crises das democracias (MCCOY, 2000). A ênfase a esse conceito se justifica pelo reconhecimento crescente entre os cientistas políticos “de que uma fonte principal para a conquista e o aperfeiçoamento da democracia é o aprendizado político por parte dos atores sociais e políticos” (Krischke, 2002, p. 273). Já a cultura democrática é entendida aqui, na acepção de Marilena Chauí (1993), ou seja, aquela que cria condições morais, históricas e sociais para a superação dos valores autoritários e a construção de uma ética coletiva voltada para a tolerância, o cultivo da pluralidade, da liberdade e do respeito às diferenças.

Esses conceitos são amalgamados por dois outros, de forma complementar: educação difusa e *embedded democracy*². O conceito de educação difusa transcende o contexto escolar e se encaixa nas relações sociais cotidianas, “orientadas à transmissão de comportamentos, disposições, crenças e competências” (PETITAT, 2011, p. 366). Isso envolve as relações educativas não especializadas e não regulamentadas, inseridas nas novas dinâmicas de socialização e aprendizagem da chamada “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001; 2011). Da mesma forma, a noção de *embedded democracy* (O’DONNEL, 2004) refere-se aos processos de socialização política, que consistem no encaixe das normas e dos elementos que sustentam os sistemas democráticos no plano das relações sociais, capilarizadas nos sistemas sociais, de modo a se encaixar no cotidiano da população.

O plano mais amplo da discussão é motivada pela crítica de Hannah Arendt (2004) à ideia de Aristóteles de que o homem é um ser político. Ao contrário, Arendt argumenta, essa visão aristotélica conduz equivocadamente à inferência de que a política seria, então, inerente à natureza humana. Esse argumento é contestado por Arendt porque, em sua visão, a política é uma construção social e histórica, resultado da socialização e do aprendizado para a vida em sociedade. A política é fruto do aprendizado humano para lidar com a *res publica*. Portanto, os seres humanos aprendem a se tornar políticos, mas não nascem com esse atributo. O texto segue, portanto, o argumento arendtiano. Mas antes apresentamos o plano mais geral do debate, a partir da visão weberiana do legado racional e ético da educação.

Educação e legislação como legado racional e ético

A educação no sentido social e político mais abrangente, assim como a legislação, encontram respaldo sociológico na análise weberiana sobre o processo de racionalização cultural do Ocidente, à luz do qual a legislação também deve ser compreendida, como consequência das formas de dominação legítima (Weber, 1999). Em outras palavras, na abordagem weberiana, educação e lei são vistas como resultantes do projeto amplo de racionalização das sociedades ocidentais, contribuindo ambas para a secularização e o “desencantamento” do mundo social. Weber ressalta o potencial civilizador da racionalização, seja na economia, na ciência, na educação, na cultura, na política e na legislação. Em sua dimensão intelectual, diretamente associada à educação, a racionalização é vista por Weber como indutora do processo civilizatório. Foi a racionalização que possibilitou uma cultura baseada na liberdade de expressão e de opinião.

Essa reflexão reforça a tese de que o discurso de Weber sobre o papel da ciência e sua relação com a política³ deixa implícito que se “trata também de um discurso sobre a educação política”, uma vez que Weber defendia a autonomia das universidades para que elas não se tornassem igrejas, nem seitas, nem instituições de apoio direto ao Estado” (Schlutter, 2000a, p. 80 e 96). Esse processo possibilitou que a educação se tornasse protagonista de narrativas sociais desvinculadas do pensamento mágico, o que nos levou à elaboração de uma leitura do mundo renovada e ancorada em bases racionais e legais. Tais narrativas tornaram-se essenciais no processo de aprendizado político desencadeado pela modernidade. Cabe reforçar que o próprio conceito de progresso, intrinsecamente associado à modernidade, decorre da noção de desencantamento do mundo e sua conseqüente secularização e normatização legal e racional, como já foi explicado anteriormente. Percebe-se ainda que a educação política constitui o solo epistemológico das ideias de Weber quando ele afirma que “somos seres culturais, dotados da capacidade e da vontade de tomar atitudes ponderadas com relação ao mundo e dar-lhe significado”, como observa Schlutter (2000b, p. 63). Essa visão de educação está diretamente relacionada à ideia weberiana de dominação legal, ou seja, formas de poder baseadas em estruturas e leis racionais e impessoais, orientadas para o bem coletivo, pela ética da responsabilidade e não mais pela ética da convicção, típica do âmbito religioso⁴.

Do ponto de vista ideal, tanto a educação quanto a legislação devem se pautar pelos princípios normativos da *ética da responsabilidade*, definida por Weber como objetiva, crítica e realista. Em outras palavras, a ética da responsabilidade tem como base valores de uma ordem mais geral, objetiva e institucionalizada, em que predominam valores considerados “neutros” ou pelo menos exógenos, ou seja, externos à conduta de quem os adota. Trata-se de uma ética que possui autonomia em relação ao sujeito ou instituição que a adota. Essa conduta apresenta mais resistência aos julgamentos e valores. Prefere o julgamento de realidade, a constatação dos

fatos, o “conhecer” e não o “julgar”. Ela estaria, portanto, acima das visões morais ou moralistas, do senso comum, dos tabus, das crenças, superstições e preconceitos. Sua essência são os fatos e não os valores ou a valoração atribuída aos fatos.

Já a ética da convicção é balizada por valores mais específicos e subjetivos, variando em função das crenças pessoais ou grupais, faccionais ou sectárias, em que predominam valores endógenos e orgânicos e, portanto, “engajados” e apaixonadas. Como tal, pode ser “contaminada” pelos desejos, paixões e emoções que mobilizam pessoas, grupos, instituições, movimentos religiosos, filosóficos, sociais e partidos políticos em determinados momentos, em função de causas pessoais ou coletivas determinadas. Pode apresentar ainda uma certa visão utópica da realidade, que Weber denomina de racionalização utópica. Essa ética possui, portanto, menos autonomia do que a anterior, pois apresenta teor mais doutrinário e/ou dogmático do que racional propriamente dito.

Weber alerta, entretanto, que nem sempre é possível aos agentes sociais do aprendizado político guiarem seus atos apenas pela ética da responsabilidade. Por vezes, eles se pautam também em valores que estão mais ligados a uma esfera subjetiva e discricionária, mais próxima da convicção do que da responsabilidade. Portanto, ao mesmo tempo em que parecem excludentes, essas duas éticas são complementares. Contudo, tanto a ética da responsabilidade como a da convicção podem ser desvirtuadas no processo de aprendizado para a vida pública. Se os agentes de socialização e aprendizagem política seguirem a lógica da *ética da responsabilidade*, compreenderão que para resolver tais dilemas a consciência, as paixões e os interesses individuais (convicções íntimas ou corporativas) devem ser substituídos por uma conduta que leve em conta as prováveis consequências de suas decisões, o contexto, a conjuntura política em termos mais gerais e a esfera política como um todo, com sua pluralidade de opiniões.

Educação, política e legislação em prol do aprendizado político para a cultura democrática

Do ponto de vista do pensamento social e político, existe uma associação direta entre política, lei e educação e a importância desses três elementos para a vida em sociedade, uma vez que a política se baseia na capacidade de formar opinião, conforme argumenta Hannah Arendt (1983; 2000; 2004). Isso significa que a opinião é a essência e a base do pensamento político, da aprendizagem para a vida social e da ação humana na esfera pública, um pressuposto que permeia as principais obras de Arendt. A pensadora argumenta que, enquanto as ciências exatas e naturais operam com evidências racionais ou provas empíricas expressas em definições, postulados, teoremas e similares (discursos monológicos), a política situa-se no campo dialógico da pluralidade de ideias e opiniões, uma vez que se trata de uma atividade que se instaura na relação entre os homens, ou seja, a pluralidade está na sua própria

origem. Tal raciocínio conduz ao pressuposto de que a política se situa no âmbito da opinião, com todas as implicações positivas e negativas, como explica Lafer:

A natureza dialógica da Política propõe o problema da verdade factual, que informa a estrutura deste diálogo. Com efeito, se a Política se situa no campo da opinião, o problema da verdade factual — que a verdade da Política, uma vez que as outras verdades são monológicas — se resume na circunstância que, sendo verdade, ela não pode ser modificada, mas a sua maneira de asserção é a opinião. Toda a sequência de fatos poderia ter sido diferente porque o campo do possível é sempre maior do que o campo do real. A verdade factual não é evidente nem necessária, e o que lhe atribui a natureza de verdade efetiva é que os fatos ocorreram de uma determinada maneira e não de outra. (Lafer, 2000, p. 19).

A lei, nessa concepção, é a institucionalização de um modo de pensar construído racionalmente por uma maioria, isto é, consiste na transformação do debate político dialógico em uma estrutura discursiva monológica, embora haja variações do ponto de vista da hermenêutica jurídica. Contudo, existem expedientes da interpretação jurídica para reforçar o caráter monológico, a exemplo das súmulas vinculantes e da jurisprudência. Assim, ainda na trilha do argumento de Arendt, a lei é um instrumento que exerce dupla função no aprendizado político. A primeira consiste em educar os cidadãos para substituir o uso da força e da violência pela persuasão política, por meio do diálogo e da argumentação (troca pública de razões nos termos kantianos). A segunda consiste em construir mecanismos para conferir estabilidade nas relações políticas, por meio da coerção legítima, ou seja, mediante a aplicação das leis (Arendt, 2000, p. 147).

De forma mais abrangente, a legislação pode ser vista como resultado do desenvolvimento da racionalidade moral das sociedades ocidentais, a partir da formalização dos costumes (*mores*) como elementos normativos de coesão, mas também de coerção social. A origem está no estudo da filosofia moral, visto que o termo “moral” deriva do latim *mores*, isto é, relativo aos costumes. Hannah Arendt, que foi influenciada pela filosofia moral alemã, especialmente de Kant, apresenta a diferença e os paralelos entre duas tradições que se estabeleceram no pensamento ocidental acerca do significado filosófico e político da lei, sob esse enquadramento analítico⁵. A primeira, originada no contexto político e cultural romano como decorrência da relação contratual de pactos, alianças e acordos realizados após uma guerra, nos termos de uma ligação duradoura a fim de assegurar a paz, o comércio próspero e as trocas econômicas justas. Mas também é vista como mecanismo de ligação entre os próprios cidadãos habitantes da mesma cidade, reino ou império. Dessa concepção se originou o termo *lex* (ligação), ou seja, “uma lei é algo que liga os homens entre si e se realiza não através de um ato de força ou de ditado, mas através de um arranjo ou um acordo mútuo” (ARENDR, 2004 p. 112). Como se trata de um acordo mútuo, logo o estabelecimento de uma lei pressupõe a concordância de ambas as partes

envolvidas e resulta de um consenso construído pelas duas partes. Nessa visão, a lei é resultante de um processo dialógico e discursivo (*lexis*).

Nessa perspectiva de ligação, a lei constitui um recurso moral para evitar situações de anomia social, na terminologia de Durkheim (2002), outro autor que argumenta de modo similar ao de Arendt, ao ressaltar que as leis e as normas sociais funcionam como “cimento social”, ou seja, como agentes de coesão entre os indivíduos, as instituições e, por extensão, entre a sociedade e o Estado. Mas para que isso ocorra, segundo Durkheim, é necessário que haja desiderabilidade social mútua ou coletiva, isto é, requer que as partes envolvidas queiram que tal princípio normativo seja elevado ao *status* de lei ou que haja tal desejo pelo menos pela maioria da coletividade.

Na segunda acepção exposta por Hannah Arendt, a lei resulta da tradição grega (*nomos*). Sob esse segundo prisma, a lei como *nomos* resulta da identidade entre lei e cidade (*polis*). Enquanto *lex* significa relação e ligação, *nomos* carrega o sentido de demarcação, fronteira, proibição, fixação de limites. Por isso é denominada “lei mural”, ou seja, separava a vida privada do espaço público, isto é, a comunidade dos cidadãos (Boff, 2010). Essa visão de lei se explica pela estrutura política da época e a autonomia e independência de cada cidade-estado, com suas leis próprias. Por isso, a noção de *nomos* é associada a muro, fortaleza, proteção, delimitação do espaço político para a proteção da *polis* e de seus cidadãos.

Aplicando ao contexto, atual, pode-se aplicar o raciocínio de que, no primeiro caso mencionado (*lex*), existe uma função educativa implícita na concepção de lei, que pressupõe uma cultura política democrática, fundamentada no diálogo cívico e no debate público, outro elemento relevante na discussão política sobre lei e educação.

Na teoria política clássica, a interação é a base da ação política, ideia que sustentou o primeiro modelo de prática de cidadania e de democracia, como relata Hannah Arendt em *A Condição Humana* (ARENDR, 1983). Os debates públicos constituíram a atividade emblemática desse modelo de esfera, pois democratizaram as opiniões e substituíram a transmissão autoritária de ideias, herança do pensamento mítico. Pelos debates públicos, a razão emancipou-se da mitologia e permitiu uma ação política livre, racional e democrática. Dessa forma, o saber passa a ser visto como resultado da discussão racional pública e não mais dos oráculos realizados pelos sacerdotes a portas fechadas. Assim, a *ágora* transforma-se no coração da *polis*, para onde se dirigem os sábios, os poetas e os primeiros filósofos. Trata-se do lugar por excelência da formação da opinião esclarecida e para o aprendizado político socialmente compartilhado na esfera pública.

Nessa trajetória a legislação pode ser considerada síntese política emblemática de um aprendizado histórico que abrange a relação política do cidadão com o Estado, com as instituições, com os seus concidadãos. Afinal, toda a legislação, na sua acepção mais elevada, resulta do zelo pela *res publica*, a *polis* e o mundo, entendido aqui nos termos filosóficos de Hannah Arendt (1983), ou seja, como a esfera do comum, espaço de aparência e de poder, resumido na noção de espaço

público, cuja função é iluminar o âmbito da ação política, mediante a aparição pública, condição básica para a consolidação desse espaço comum. É na esfera pública que os fatos, as opiniões, os argumentos e as pessoas emergem da obscuridade do âmbito privado e adquirem visibilidade pública. Contudo, na visão de Arendt, o termo público significa também o próprio mundo, visto que esse é comum a todos os homens, embora cada um ocupe um lugar diferente nele.

Para Hannah Arendt (1999), educação, política e legislação situam-se no espaço simbólico privilegiado da esfera pública. Em sua visão a progressiva perda de sentido da política e o avanço da banalidade do mal, fenômenos acentuados com as experiências totalitárias que marcaram o pós-guerra, estão diretamente relacionadas com o que ela denominou de “crise na cultura”, que resultou numa “crise na educação”⁶. Tal crise é caracterizada como a redefinição do papel das instituições culturais, que são essenciais para a formação de habilidades essenciais ao exercício da política, tais como o pensar, o querer e o julgar (*A Vida do Espírito*, como ela denomina). Assim, em vez de preparar cada nova geração para assumir seu lugar na esfera pública, as instâncias culturais e simbólicas da sociedade moderna, regidas pela lógica do pragmatismo pedagógico, colocaram a capacidade formadora de cidadãos, no sentido pleno, em segundo plano, o que se refletiu diretamente na formação de mentalidades e de habilidades voltadas para a ação política dialógica, o debate de ideias, a consciência coletiva, a pluralidade do pensar.

Isso implica uma redefinição do papel da escola, que passou a atuar como catalisadora das necessidades do mercado, ao priorizar os princípios do pragmatismo defendidos por pensadores como William James e Richard Rorty⁷. Ao criticar o pragmatismo, Arendt argumenta que a educação tornou-se ensino, instrução, transmissão de saber técnico, treinamento para o exercício de determinadas tarefas associadas à sociedade de consumo. Houve uma substituição do *modus cogitandi* para o *modus operandi*. Essa dimensão utilitarista de educação subtraiu sua capacidade de formadora de opinião alargada e esclarecida. Houve uma ruptura com a autoridade e a tradição do poder simbólico do espaço escolar como eixo de formação de mentalidades e de habilidades voltadas para a ação política dialógica e a pluralidade do pensar. Essa visão é emblemática para mostrar o valor político e o papel social da educação, na visão da pensadora alemã, cujas formulações ainda encontram eco na atualidade.

Ao desenvolver seu raciocínio, Arendt produz pensamento político combinado com hermenêutica da cultura, a partir de uma reflexão filosófica e sociológica sobre como acomodar o novo no mundo. Afinal, a criança é nova no mundo e o mundo é novo para a criança. Assim, a escola é um lugar de novidade para a criança e um espaço de produção de inovação. Contudo, se a inovação e reinvenção do mundo são essenciais, a conservação também, ou seja, a autora defende uma relação dialética entre o novo e o tradicional, ao lembrar que não existe futuro sem passado, que não há inovação sem tradição. Em outras palavras, o florescer de inovações requer raízes de tradição para nutrir e alimentar os brotos e rebentos entregues ao

mundo pela natalidade (ARENDT, 2000). A educação é o mediador entre o velho e o novo, entre a criança e o mundo. É a educação que prepara o cidadão para atuar na esfera pública, por meio de um contrato dialógico entre os velhos e os novos. Trata-se, pois, de um compromisso hermenêutico entre o horizonte de compreensão ligado ao passado, ancorado no presente, mas com vistas ao futuro.

Kant refere-se à ideia de pensamento alargado em sua *Crítica do Juízo* para defender o argumento relativo à necessidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro, do ponto de vista de sujeito da compreensão (seja quem ensina ou quem aprende). Arendt, em seu célebre texto *Verdade e Política*⁸ (ARENDT, 2000), abraça essa concepção kantiana para explicar que uma mentalidade alargada é essencial a qualquer forma de aprendizagem, pois habilita os cidadãos a formação de virtudes para a opinião e o julgamento político da realidade. Assim, o pensamento ampliado, resultante do aprendizado político, possibilita a superação da vaidade e do narcisismo que levam os indivíduos a supervalorizarem as suas próprias opiniões e a desvalorizarem o pensamento de seus semelhantes, uma vez que:

O alcance e a força do juízo da mentalidade alargada estão na concordância potencial com os outros. A sua área de jurisdição não é a do pensamento puro, do diálogo do eu consigo mesmo, mas sim do diálogo com os outros com os quais devo chegar a um acordo. Este juízo, portanto, não tem validade universal, mas sim validade específica, limitada às pessoas com as quais dialogo para chegar a um acordo. Este diálogo requer um espaço — o espaço da palavra e da ação — que constitui o mundo público onde surgem estes tipos de juízo [...], pois se trata de um pensamento tópico, que se extrai de opiniões e não de proposições universais. (LAFER, 2000, p. 18)

Os ensinamentos de Kant, portanto, conduzem ao exercício da aprendizagem política para a alteridade, princípio que também foi abraçado pelo raciocínio de Arendt e Weber, especialmente no que se refere ao ponto de vista ideal da educação política, que deve se pautar pelos princípios normativos e éticos. No campo político deve-se preferir o julgamento de realidade, a constatação dos fatos, o “conhecer” e não o “julgar”. A educação política estaria, portanto, acima das visões morais ou moralistas, do senso comum, dos tabus, das crenças, superstições e preconceitos. Sua essência são os fatos e não os valores ou a valorização atribuída aos fatos. Isso implica uma comparação da educação política do ponto de vista racional e ético, como vimos no tópico anterior.

Conclusões

Tendo em perspectiva o horizonte teórico aqui delineado, no qual a educação exerce papel fundamental para a formação de cidadãos com cultura cívica e reconhecidas habilidades para participar do debate público, destacamos como contribui-

ção básica para o campo dos estudos sobre educação política a noção de esfera pública, segundo a visão arendtiana. É nesse conceito e em seu valor heurístico aplicável a esse enfoque que está o principal ponto de convergência entre os autores citados no âmbito do escopo analítico aqui delineado. O conceito de esfera pública resulta do processo de racionalização estudado por Weber e se vincula diretamente à perspectiva do modelo republicano de democracia defendido por Hannah Arendt, no qual a educação é apontada como esteio para a formação da opinião e da vontade coletiva.

Essas confluências constituem um dos aspectos fundamentais nos estudos sobre educação e democracia. Nesse enquadramento analítico, as instituições legislativas exercem papel reconhecidamente relevante, visto que as cortes parlamentares deveriam atuar como radares para captar a opinião pública, além de caixas de ressonância para a percepção e a vontade do cidadão, manifestas nas esferas públicas informais. Dessa forma, a opinião do cidadão é que constitui a força motriz dos regimes democráticos, a essência da soberania popular. Sob esse ângulo analítico, a educação exerce papel fundamental para a formação de cidadãos com habilidades cognitivas e cívicas para participar da esfera pública.

Segundo a perspectiva weberiana que orientou a discussão aqui proposta, a educação permite ao cidadão entender a lógica que rege a produção da legislação, sob a ótica da ética da responsabilidade. Assim, o cidadão educado segundo os valores democráticos é capaz de entender que as leis são formuladas para orientar o bem coletivo, como garantia dos direitos e deveres de todos perante o Estado e os concidadãos. As convicções pessoais, portanto, devem ser abdicadas em nome dos valores maiores que orientam a convivência democrática.

Trata-se, pois, da concepção de lei como *lex* (ligação), conforme a abordagem de Arendt mencionada anteriormente. Segundo esse argumento, a força da legislação estaria em seu caráter simbólico de unir uma nação ou uma comunidade em torno de determinados valores que são aceitos coletivamente e assumidos como necessários para regular a conduta de cada cidadão em nome de algo maior: a democracia. Nessa abordagem está implícita a função educativa da legislação, uma vez que remete à ideia de que o processo envolvido na elaboração de cada lei pressupõe debate democrático, argumentação racional, diálogo cívico, além do reforço e fortalecimento dos valores que orientam a própria democracia.

Em suma, educação e legislação convergem tanto no aspecto racional, conforme a tese weberiana, quanto em suas contribuições para o fortalecimento de uma esfera pública democrática e plural, no sentido defendido por Arendt. Ambas contribuem para o contínuo aprendizado político do cidadão e para o aperfeiçoamento de uma cultura democrática sempre em processo dinâmico de (re)construção, visto que a democracia é algo inacabado, uma obra humana em constante (re)formulação. A educação é o fundamento racional desse processo e a legislação o elemento regulador da conduta cidadã, a fim de assegurar o respeito aos valores democráticos, especialmente no que se refere à pluralidade, ao respeito, à tolerância e à liberdade.

Notas

1. O princípio kantiano da troca de razões públicas, enunciado em *A Paz Perpétua*, foi atualizado por diversos autores contemporâneos que estudam aspectos relacionados ao binômio educação e esfera pública, a exemplo de Habermas, em *Mudança estrutural na esfera pública* (HABERMAS, 1987) e *Direito e democracia* (HABERMAS, 1997), entre outros autores.
2. A literatura do campo da ciência política utiliza o termo em inglês, equivalente a democracia encaixada ou inserida nas relações sociais (tradução não literal).
3. Trata-se, aqui, das duas célebres conferências de Weber, proferidas na Universidade de Heidelberg, nos anos de 1918 e 1919, com o título de *A ciência como vocação* e *A política como vocação*, respectivamente.
4. De forma muito resumida, a diferença é que a ética da responsabilidade, como expressão racional, considera o cálculo estratégico das ações e leva o seu agente a arcar legalmente com as consequências de seus atos, enquanto a ética da convicção é baseada puramente em elementos subjetivos e emocionais, como a fé religiosa e o pensamento político ideológico e dogmático.
5. Para uma abordagem mais aprofundada sobre a concepção de lei em H. Arendt, consultar Boff (2010).
6. Os ensaios de Hannah Arendt intitulados *Crise da cultura* e *Crise na educação* fazem parte do livro *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDR, 2000).
7. Os pragmáticos defendem que a importância de uma ideia deve ser medida pela sua utilidade ou eficácia para lidar com um dado problema, ou seja, as ideias devem ser consideradas não como válidas em si mesmas mas como guias para a ação. Essa corrente de pensamento teve ampla aceitação social no contexto educação dos Estados Unidos no pós-guerra de 1945. Hannah Arendt, ao escrever seu artigo intitulado *Crise da Educação*, fez uma crítica dirigida a essa forma de pensar o ensino.
8. Trata-se de um capítulo do livro *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDR, 2000).

Referências

- ARENDR, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- _____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BAUMAN, Z. *La posmodernidad y sus descontentos*. Buenos Aires: Ediciones Akal, 2001.
- _____. *Vida em fragmentos: sobre ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOFF, G. La concepción de la ley en Hannah Arendt. *Revista Jurídica de Derecho Público*, v. 3, n. 1, p. 8-20, 2010.

BRANDÃO, A. Bobbio na história das ideias democráticas. *Lua Nova*, n. 68, p. 123-145, 2006.

CHAUÍ, M.S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São. Paulo: Cortez, 1993.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

_____. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

Krischke, P. J. Abordagens ao aprendizado político. *Civitas*, v. 2, n. 2, p. 273-284, dez. 2002.

LAFER, C. Prefácio. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCHMANN, L.H.H. Participação e aprendizado político no orçamento participativo: estudo de caso em um município catarinense. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 513-532, abr./jun. 2012.

Mccoy, J.L. *Political learning and democratization in Latin America: do politicians learn from crisis?* Coral Gables: North-South Center, 2000.

O'DONNELL, G.A. *The quality of democracy*. South Bend: University of Notre Dame Press, 2004.

PETTITAT, A. Educação difusa e relação social. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2011.

PUTNAM, R.D. *Comunidade e democracia*. Rio de Janeiro: FGV, 1996

SCHLUTCHER, W. Neutralidade de valor e a ética da responsabilidade. In: COELHO, M.F.P. et al. (Org). *Política, ciência e cultura em Weber*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000a, p. 55-110.

_____. Politeísmo de valores: In: SOUSA, J. (Org). *A atualidade de Max Weber*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000b, p. 13-48.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora da UnB, 1999.

Recebido em 05 de março de 2013.

Aprovado em 31 de maio de 2016.