

**DEMOCRATIZAR A DEMOCRACIA<sup>1</sup>: DEBATE EM TORNO DE ENCONTRAR LUGAR**  
**“DEMOCRATIZING DEMOCRACY”<sup>2</sup>: DEBATE OVER FINDING A “PLACE”**

Eunice MACEDO<sup>2</sup>  
Alexandra CARVALHO<sup>3</sup>

**RESUMO:** A vastidão do debate sobre democracia reclama a realização de um caminho exploratório e a centração em aspectos particulares. Isto implica correr o risco de moldar a democracia como se de matéria se tratasse e, por isso, repensar, interrogar e mesmo dessacralizar esta forma de organização que tem sido vista, por todo mundo, como sendo capaz de garantir direitos e liberdades individuais. Como objeto de estudo e como forma de estruturação social, a ideia de democracia pode ser discutida no quadro de uma diversidade de campos epistémicos e de um conjunto diverso de interpretações e focos. Pareceria pois necessário um exercício argumentativo que percorresse a História, o Direito, a Filosofia, a Ciência Política, a Antropologia, a Economia...

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia. Educação. Participação Política.

## INTRODUÇÃO

Com uma abordagem distinta, que se insere no âmbito das Ciências Sociais, este capítulo cruza a Educação com outros campos, diluindo fronteiras entre eles. Questiona tanto a participação, a representação e a responsividade como a prevalência das maiorias sobre as minorias, tendo em conta as desigualdades associadas.

A democracia materializa-se em modelos construídos na interseção de uma rede de múltiplas relações institucionais a diferentes escalas, que tem sido referida como *regulação em múltipla escala* e que perspetiva a complementaridade entre as diferentes instâncias da tomada de decisão política (Dale, 2005). Além da grande amplitude de orientações, quadros legislativos e conceitos que a democracia envolve, o convívio – por vezes conflituante – com macrofenómenos globalizacionais e de europeização, em que emergem novos poderes aquém e além do Estado (Barroso, 2006; Gordon & Stack, 2007) traz-nos a explorar solo desconhecido e os seus potenciais sentidos e relações no contexto português.

Tramas financeiras, tecidas em espaços opacos e supranacionais, cuja localização e modos de organização são acessíveis apenas a um pequeno número de cidadãs e cidadãos, imiscuem-se nestes fenómenos em múltipla escala, e parecem exercer supremacia sobre o campo político, como lugar de tomada de decisão. Num ambiente

<sup>1</sup> Expressão inspirada em Andrea Cornwall e Anne Marie Goetz (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2002).

<sup>2</sup> Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (Porto, Portugal). E-mail: eunice@fpce.up.pt. ORCID: 0000-0003-1200-6621.

<sup>3</sup> Bolsista de Investigação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: alex\_carvalho@fpce.up.pt. ORCID: 0000-0003-0375-1873.

de vivência democrática cabia primordialmente às e aos sujeitos votantes o poder de decidir as opções políticas, no interior dos estados-nação. Atualmente percebemos através de retalhos informativos, disseminados pelos *media* e pela quase infundável informação na *World Wide Web*, que se constrói, na opacidade, um *patchwork* de decisões e mecanismos que têm impacto (in)direto nas condições de vida das pessoas.

Neste enquadramento, pode afirmar-se que se a falta de informação pode conduzir ao défice de exercício democrático, na ‘era digital’ esse exercício pode ser desafiado pelo excesso de provisão de dados e a dificuldade da sua filtragem crítica, que os transformaria em ‘informação’ com significado. Ainda que com outra preocupação, Marc Augé (1994) contribui para a elucidação de escalas e espaços habitados, no que designa por *sobremodernidade*, a qual caracteriza pelas figuras do excesso: *superabundância factual*, *superabundância espacial* e *individualização das referências*, que correspondem a transformações no tempo, no espaço e no indivíduo. Como refere, o aceleração da história através do excesso de ‘informações’ e da interdependência do “sistemamundo” obrigam à renovação da noção de tempo e criam a necessidade de dar sentido ao presente. Por sua vez, e paradoxalmente, o excesso de espaço, associado à forte mobilidade entre lugares parece reduzir a dimensão do mundo, alterando a noção de escala em termos planetários. Augé (1994) acentuava já que na situação de *sobremodernidade*, proliferam *não-lugares*, como espaços que não podem definir-se como identitários, relacionais, nem históricos. Nesses não-lugares podem ser despoletadas experiências “sem precedente histórico, de individualidade solitária e de mediação não humana (basta um cartaz ou um écran) entre o indivíduo e o poder público” (Augé, 1994, p. 122-123), experiências que poderíamos descrever como de défice democrático, já que ocorrem no âmbito da fragilização da interação humana.

Como refere Lima (2017), num enquadramento distinto, Rosanvallon afirma que a proliferação de movimentos políticos antissistema resultaria também num enfraquecimento do sentimento democrático e do sentimento de pertença, o que geraria uma “identidade negativa, do ‘nós’ contra os ‘outros’” (para. 18). No entanto, parece-nos que a descrença nas instituições de exercício democrático, no sentido convencional, não pode ser desligada da emergência de movimentos sociais de afirmação da igualdade e da diferença, que criam novas formas de vivência democrática em torno de reclamações particulares e da afirmação de direitos, sejam eles de tipo ecológico, de afirmação da diversidade sexual, ou outros (Macedo, 2017). Seria desejável que, mais do que *lutar contra*, estes movimentos pudessem investir na busca de asserção de novos espaços de cidadania. De diferentes formas, ambos os tipos constituem “ações coletivas intencionais que têm como objetivo mudar os valores e interesses instituídos na sociedade, o que é equivalente a modificar as relações de poder”<sup>4</sup> (Castells, 2007).

A partir deste olhar Castells (2007) ilustra o potencial da diluição do tempo e do espaço, gerado na ‘era digital’, referindo como os movimentos sociais escaparam aos limites do espaço territorial para assumirem uma dimensão global por via digital.

<sup>4</sup> Ao longo do texto foi realizada tradução livre, como esta, por parte das autoras.

Estabelecem-se dinâmicas entre ação/experiência local e a preocupação com a restauração de significados num enquadramento de “fluidez, de lugares e da sua interação (...) construindo redes de significado por oposição a redes de instrumentalidade” (Castells, 2007, p. 248-250), que trazem experiências com contornos de potencial vivência democrática.

Sendo tudo menos recente e localizada, a reflexão sobre democracia continua premente pela natureza do processo democrático como construção nos quotidianos. Entende-se, pois, que a democracia mais do que uma metanarrativa moderna constitui um processo de experimentação em busca de formas que funcionem e que ganhem sentido nos diferentes momentos e *lugares* socio-históricos. Parecem hoje delinear-se formas de democracia que vão além do local ou nacional para ganharem lugar no contexto supranacional e global. O desafio parece estar na conciliação entre o que pode ser visto como uma democracia global e o exercício dessa mesma democracia por pessoas concretas, na tomada de decisão ao nível micro.

Assim, na linha de Dewey (1985), este texto explora uma ideia de democracia que mais do que uma forma de governo, constitui um modo de vida e uma experiência de comunicação comum. Com esse objetivo, começamos por estabelecer premissas teóricas do lugar societal que vivemos, abordando questões como a perda de confiança, desafiliação e a necessidade de reafiliação, da participação e da escuta democrática. Explorando o interior de uma democracia frágil, afirma-se a necessidade de reconcetualização da democracia para incorporar a comunicação, inclusivamente tirando partido da via digital. Fazemos um breve enquadramento da democracia portuguesa, em termos constitucionais, passando a uma reflexão acerca da distinção entre regime e governação democrática – sendo que a ausência da última tende a criar um sentimento de défice democrático. Em seguida, debruçamo-nos sobre possibilidades de ‘organização do caos’ (Bauman, 2001), discutindo o papel dos movimentos sociais e o lugar da palavra e da voz. Exploramos ainda a situação educacional e a necessidade de democratizar a governação do campo educativo, como parte da democratização em sentido mais amplo.

#### **PREMISSAS TEÓRICAS DO LUGAR SOCIETAL QUE VIVEMOS: PERDA DE CONFIANÇA, DESAFILIAÇÃO E A URGÊNCIA DA REAFILIAÇÃO**

Como refere Tambakaki (2009), a democratização num quadro europeu e global, representa desafios em termos do *topos* e do *logos* político. A reformulação da democracia, além e aquém do estado, não tem que ser fragilizante já que a definição de marcadores democráticos no âmbito global, incluindo *transparência* e *prestação de contas* pode assentar em estruturas intermédias de comunicabilidade, inserindo-se numa perspetiva de justiça, direito à informação, participação e cidadania (Afonso, 2009). Ao nível do *logos* político, isto é da *participação*, a sociedade civil pode incorporar formas de ativismo transfronteiras, que corporizem tanto preocupações globais

como a sua versão local e a valorização de processos institucionais de deliberação. Esta forma de participação política tende ao empoderamento e emancipação individuais (Young, 2000), potenciando a reconstrução e reformulação da confiança e das relações sociais a ela inerentes.

Conforme acentua Bauman (2001), suportando-se em Peyrefitte, nas sociedades modernas, a confiança era configurada em torno de “confiança em si mesmo, nos outros e nas instituições” (p. 190), de tal modo que a falha de um destes aspetos resultaria na implosão dos outros. A empresa era vista como “lugar por excelência para a disseminação e cultivo da confiança” (Bauman, 2001: 190) – em que a luta por direitos surgia associada à crença no poder da empresa para assegurar esses direitos.

Associando-se aos processos evolutivos do capitalismo, na *modernidade tardia* (Chouliaraki & Fairclough, 2005; Harvey, 1993; Santos, 1994), a precarização das condições de vida de pessoas cidadãs pode afastá-las das arenas decisivas. É neste clima que a perda de confiança nas empresas, como garante de formas de vida sustentáveis e dos direitos das e dos trabalhadores, vem dar lugar a *desafiliação* (Castel, 2000), como “modo particular de dissociação do elo social” (p. 520), corporizado na perda de relação com o trabalho, com a instituição e com a rede de pares a ele associada, e no enfraquecimento de esferas como a família, a escola, a igreja e outras redes de sociabilidade. Esta desafiliação emerge tanto em circunstâncias de perda de emprego, empobrecimento e luta pela sobrevivência de amplos grupos da população – em Portugal 25,1%<sup>5</sup>, correspondente 2,6 milhões de pessoas, estão em risco de pobreza e exclusão – mitigando, em consequência, as possibilidades de exercício democrático.

O clima de perda de confiança nas instituições como garante da democracia, obriga a questionar a legitimidade da democracia representativa como experiência de organização, num tempo em que “a extensão dos não-lugares (...) já ultrapassou a reflexão dos políticos que só se perguntam cada vez mais para onde vão porque sabem cada vez menos onde estão.” (Augé, 1994, p. 120). Estas dinâmicas são complexas e multifacetadas, podendo comprometer a visão simbólica das relações de poder e a sua vivência quotidiana. Gerada em várias frentes, esta desafiliação, promove um ciclo de desafiliação – perda de confiança – desafiliação.

Face a estes processos, emerge a necessidade de formas *outras* de relação com o trabalho, com a falta de emprego e com a cidadania, que permitam a reafiliação e a construção de formas *outras* de confiança através de uma reconstrução de dinâmicas *outras* de vida social, num enquadramento mais solidário e autónomo. Constituindo-se cada indivíduo e grupo como autor da sua própria história, na relação com as outras pessoas e *mediatizado pelo mundo* (Freire, 1981). Potencial emergente parecem ter formas *outras* de democracia participativa que são exercidas à margem das – e de par com as – estruturas mais convencionais, incluindo-se neste grupo os movimentos sociais, referidos acima. Pode considerar-se uma sociedade autónoma quando esta é

<sup>5</sup> [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquas&DESTAQUESdest\\_boui=281091354&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=281091354&DESTAQUESmodo=2)

capaz de enfrentar o risco e o novo, sabendo “que não há significados ‘assegurados’, que vive na superfície do caos, que ela própria é um caos em busca de forma, mas uma forma que nunca é fixada de uma vez por todas.” (Bauman, 2001, p. 242).

Se, como referimos acima, a desafiliação tem contribuído para a – e resultado na – descrença nas instituições como garante de resposta às necessidades individuais e de grupo, a utilização massiva da *internet*, numa perspetiva de autonomia social e de busca de significados no interior do caos (Bauman, 2001), parece poder criar *lugar* para a reafiliação social, pela via digital, constituindo-se esta como palco de “auto-comunicação em massa” (Castells, 2007). Nessa medida, e como referimos no ponto seguinte, a via digital, como *locus* da expressão pessoal e da constituição de redes virtuais de interação, pode dar lugar ao exercício de “contrapoder” na sociedade atual. Não sendo o conceito de contrapoder necessariamente sinónimo de reação anti-instituições, entende-se contrapoder como “a capacidade das e dos atores sociais para desafiar e eventualmente mudar as relações de poder institucionalizadas na sociedade” (Castells, 2007, p. 248). Se isto pode ocorrer de diferentes formas e intensidades, e como modo de resistência à dominação política, cultural, económica, psicológica ou outras, pode também assumir o cariz de afirmação identitária e de cidadania, portanto, de afirmação de direitos, reconfigurando a democracia.

## EXPLORANDO O INTERIOR DE UMA DEMOCRACIA FRÁGIL?

Neste texto, em que se debatem contornos da democracia, não se pretende radicalizar o debate, retirando legitimidade à representatividade<sup>6</sup> – e, em consequência, ao valor do sufrágio universal, conquistado por determinados grupos, inclusivamente as mulheres, apenas há umas décadas –, nem queremos também, ingenuamente, enaltecer a democracia participativa. Sabemos que o acesso à participação não se reduz à inclusão ou exclusão formal dos lugares de decisão, porque existem constrangimentos sociais. Estes conduzem a reprodução do *status quo* ao longo de gerações, mesmo quando as questões da participação democrática estão retoricamente garantidas em termos legais.

Na linha de Fraser (2006), pode dizer-se que, em Portugal, constitucionalmente se tende a associar “representatividade” e “reconhecimento”, uma vez que a Constituição da República Portuguesa (CRP) prevê uma visão democrática abrangente, inaugurando os direitos económicos, sociais e culturais como garante da democracia participativa. Pelo menos em tese, e sem que se garanta a melhoria efetiva das vidas de pessoas concretas inseridas em contextos concretos, afirma-se, no Artigo 2º – *Estado de direito democrático* – que:

---

<sup>6</sup> O trabalho de Hanna Fenichel Pitkin é particularmente enriquecedor para entender a complexidade de “representação” enquanto conceito que, na sua perspetiva, cruza a história verbal e social, política e cultural (cf. Pitkin, 2006).

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

No entanto, como alerta Rosanvallón (2015), de forma abrangente e útil para o debate sobre o modelo democrático, que aqui se propõe, existe um hiato entre a inserção em regimes democráticos – onde se exerce o poder de voto – e uma governação que pode não ser democrática. Daí advém um sentimento de défice democrático que resulta do facto de a democracia ter sido pensada ao longo do tempo como regime e não como modo de governação específica. Na perspetiva do autor, o sentido de défice de democracia resulta de diferentes ordens de razão. Inclui a falta de se sentir representado/a, e o sentimento de abandono por parte das e dos representantes estatutários e a perda de soberania além do voto. Enuncia a má governação, num quadro em que a vida política, como ação governamental e exercício de poder, se organiza em torno de instituições que definem um tipo de regime, de gestão quotidiana da coisa pública, estabelecendo-se, por vezes, uma relação frágil das e dos cidadãos com este poder executivo, que se articula com o posicionamento de subordinação daqueles em relações estruturais de poder.

Young (2000) também acentua a fragilidade das democracias existentes em que o momento de prestação de contas, muitas vezes associado à re-autorização através da re-eleição é mais fraco do que o momento de autorização, através do voto. Identifica também como a separação comunicacional entre representantes e pessoas eleitoras pode conduzir à desafetação e redução da participação na decisão política, cabendo a responsabilidade tanto a representantes como às pessoas cidadãs. Na mesma linha de Rosanvallón, a autora releva a necessidade de melhorar os processos democráticos, por exemplo através de fóruns onde as pessoas cidadãs pudessem discutir “entre si e com as e os seus representantes e fazer a avaliação das suas políticas” (Young, 2000, p. 132).

Por sua vez, Rosavallón (2015) analisa as consequências do desvio do centro de gravidade da exigência democrática, *da* determinação de um vínculo positivo entre as e os representantes e as pessoas representadas, *para* a relação entre quem governa e quem é governado, mantendo-se premente a “crise de representação”. Refere a falta de escuta, associada tanto à tomada de decisão, sem que sejam consultadas as cidadãs e cidadãos a quem essa decisão diz respeito, como ao incumprimento e à impunidade do corpo dirigente. E analisa, ainda, o encerramento do mundo político sobre si mesmo, que falha a prestação de contas e tem um “funcionamento administrativo opaco”. O diálogo com Young (2000) permite-nos reforçar esta ideia, já que a autora afirma também, que “os sistemas de representação às vezes não são suficientemente democráticos, não porque os representantes falhem na defesa da vontade dos constituintes, mas porque perderam conexões com eles” (p. 128). Isto permite acentuar a

dimensão relacional inerente aos processos democráticos, como exploramos adiante, em que democracia e exercício de cidadania surgem a par.

Em entrevista a Eduardo Febbro (2015), Rosanvallon também identifica como o grande problema das democracias, “termos uma democracia eleitoral (...) uma democracia autorizada, mas não contamos com uma democracia de exercício”. Face a esse argumento, propõe a criação de um “quarto poder”, que iria além do poder tripartido constitucionalmente previsto: legislativo, executivo e judicial. Afirma,

a necessidade de estabelecer um quarto poder (...) de controlo, monitorização e avaliação que deve contar com as instituições (...) também deve ser baseado em intervenções diretas [das e] dos cidadãos. Neste quarto poder há uma parte que pode ser institucionalizada (...), e outra parte que poderia ser a criação de (...) uma espécie de pequenas assembleias temporárias compostas por [cidadãs e] cidadãos eleitos por sorteio, por representantes de associações ou especialistas (...) [A] noção de sorteio (...) vai além da democracia participativa (...) consiste em provar que todos podem ter um lugar (...) valoriza as e os cidadãos anónimos. (...) para organizar este quarto poder, essa democracia de exercício, fazem falta organizações cidadãs de um novo tipo.

Este quarto poder – a possibilidade de eleição aleatória em representação de si – não é, no entanto, livre de contradição, já que estes cidadãos e cidadãs, eleitos por sorteio, podem ter já interiorizado um quadro de relações de poder que, em níveis diferentes, ocorrem e se constroem quotidianamente nas relações “face-a-face”, nas relações intra e interorganizacionais, entre estados-nação, regiões e num contexto de multirregulação internacional e global. Estas vivências condicionarão, desde logo, a sua possibilidade de participação, como igual, nos métodos tradicionais de participação política, como referimos. Pode dar-se o caso de a palavra erudita ou/e a compreensão dos mecanismos convencionais da deliberação política não fazer parte do domínio cultural com que estas e estes cidadãos estão familiarizados.

Nesta linha, Fraser (1990) fala-nos de “impedimentos informais” para a paridade na participação que podem persistir, mesmo existindo legitimidade formal e legal para participar. Como acentua Young (2000) o posicionamento em localizações estruturais de poder particulares, como o género, a etnia, ou outros lugares geradores de desigualdade, poderá pôr em risco a participação democrática. Desse modo, a autora argumenta que os processos de deliberação efetivamente democráticos deverão estar abertos a ouvir as pessoas nos seus próprios termos, o que pode incluir, por exemplo, contar histórias, como forma de afirmação e reivindicação política. Órgãos de revisão cívica, estudos de implementação, e auscultações oficiais periódicas seriam outros processos de melhorar a tomada de decisão política, expandindo as esferas públicas, no que concerne ao papel da sociedade civil. Delineia-se o ideal de democracia comunicativa inclusiva, como desenvolvemos adiante.

De forma aparentemente paradoxal, Rosanvallon (cf. Lima, 2017) defende que a emergência de movimentos políticos antissistema resultaria num enfraqueci-

mento da democracia e do sentimento de pertença, porque procura a rutura com as instituições de poder tradicionais. Por sua vez, Castells (2007) acentua que nesse contexto de crescente crise da legitimidade política, mas também de “autocomunicação em massa”, os movimentos sociais, na sua especificidade local e temporal, tiram partido da via digital e do “processo de comunicação global”, como ponto de encontro numa relação não territorial com o lugar democrático. A partir daí constituem oposição ao capitalismo global, nos seus termos e em torno dos seus próprios projetos, ou seja, num quadro de autonomia e de diversidade política e cultural. No dizer do autor, neste paradigma cultural e tecnológico, a tecnologia – incluindo a *autocomunicação*, através dela – pode constituir tanto um instrumento e meio de construção social como um produto cultural centrado na autonomia e na construção individual de cada ator social. O uso da tecnologia surge, portanto, como cadinho para a afirmação e a conceção de novos movimentos e para a insurreição política (Castells, 2007). Isto poderia ampliar o caminho para a “reatividade”, que Rosanvallon identificou, a par da “visibilidade” e da “responsabilidade”, como uma das condições para construir democracias de exercício. Neste enquadramento a reatividade deverá ser entendida como “poder que escuta a sociedade e que tem em conta a sua opinião de forma permanente e não só nos períodos eleitorais” (Febbro, 2015, para. 33).

Pode inferir-se desta perspetiva a necessidade de reconcetualização da democracia, com a emersão de agendas distintas e formas diversas de afirmação social, e a consequente criação de sentidos *outros* para ‘organizar’ o caos e a participação democrática, que reclamam reconhecimento. O *locus* da participação política parece surgir no quadro de “um novo modelo de organização” que resulta da (e na) combinação entre o enraizamento dos movimentos sociais em territórios específicos com uma ação localizada face-a-face e a comunicação em rede, que faz a rutura e complexifica os modos de organização política convencional. Este modo de organização assenta numa reivindicação quotidiana dos quotidianos, enraizada na noção de que não há significados assegurados, como afirma Bauman (2001).

Neste enquadramento, evidencia-se que a comunicação – a palavra como instrumento – está no centro dos processos democráticos, mas também que as interações discursivas entre as e os sujeitos são marcadas por desigualdades de poder, como, por exemplo, o acesso diferenciado ao digital. Desse modo, essas desigualdades condicionam a forma como o exercício da palavra é concretizado, nem sempre dando lugar à construção da *palavramundo*, como capacidade para agir no sentido da humanização e da libertação (Freire, 1981), como condição da democracia. Por outro lado, perante a erudição, a poética, o jogo da palavra, associados ao discurso político, será que determinadas franjas da sociedade se veem com poder de tomar a palavra? Parece que as desigualdades, referidas acima, incluem também desigualdades no poder – ou falta de poder para falar. Ou seja, torna-se fulcral compreender tanto a valoração que genericamente se dá à palavra como à forma como esta é construída, como retomamos adiante, suportando-nos em Iris Young (2000) e na sua articulação entre deliberação

e voz, entendida como expressão da história, saberes e perspectivas de mundo de grupos e pessoas particulares.

Como referimos acima, parecendo poder inserir-se numa tentativa de construção de significados e de organização, no interior de um caos em que perspectivas maioritárias exercem supremacia sobre outros grupos, o debate participacionista, com um contributo particular das teorias feministas (Fraser, 1990; Young, 1997, 1999, 2000; Philips, 2001; Wängnerud, 2013), apenas para citar alguns, trouxe à tona a desigualdade de participação na democracia a que estão sujeitos determinados grupos e indivíduos.

Pela sua pertinência para a discussão que promovemos neste capítulo, acentuamos mais adiante as propostas de autoras como Fraser (1990), no que respeita à concetualização do que designou por “contra-públicos subalternos”, e de Iris Young (2000) no que concerne à formulação de uma democracia comunicativa inclusiva, a qual exalta o valor da participação como comunicação. Para os propósitos deste texto, é de particular interesse, o facto de estas autoras colocarem voz e discurso no centro da construção de uma democracia comprometida com a justiça social. Retomaremos estes conceitos, fazendo recurso à teorização de Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004, 2006) no que concerne à proposta da igualdade de condição como alternativa à igualdade de oportunidades. Já que a última, como afirmam estes autores se refere à possibilidade de competir no mercado de trabalho, alocando a questão das desigualdades, à dimensão de classe e a esse espaço social, em que se acentuam, nos nossos dias, precariedade e volatilização já identificadas, no início deste milénio, por Stoer e Magalhães (2002), entre outros. Isto obriga mais uma vez a repensar a relação com o trabalho, que tem sido vista como pilar da cidadania e da democracia.

É com estas preocupações e na busca de alternativas que argumentamos que a falta de escuta nas relações sociais afeta a democracia, tornando-se crucial o desenvolvimento de mecanismos e de condições para que as pessoas se façam ouvir. Isto poderá contribuir para a redução das situações de desvantagem e implica a oportunidade de narrar, interpretar e contribuir para construir uma ordem social *outra* e repensar a educação (Macedo, 2011, 2017) de uma forma mais humana. Num contributo pertinente para esta busca, Freire (1981) refere que a pessoa radical, a qual enraíza o seu pensamento e ação na luta com as pessoas oprimidas, em defesa do seu direito de humanização,

não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com êle, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens [e mulheres], nem libertador dos oprimidos. Com êles se compromete, dentro do tempo, para com êles lutar. (p. 24)

Dito de outra forma, a pessoa radical enfrenta, escuta, participa na revelação do mundo *com* as outras pessoas. Dialoga e cresce com elas, como coautora na cons-

trução da história no seu tempo e espaço social, podendo antecipar-se a assunção de uma posição e preocupação global de compromisso e de trabalho pela libertação e pela justiça social.

Trazendo também um saber crucial para a discussão do modelo democrático, Fraser (1990) clarificava já que não é possível isolar as “arenas discursivas” dos efeitos da desigualdade social, sendo que esta persiste, na medida em que “os processos deliberativos nas esferas públicas tendem a operar em benefício de grupos dominantes e em desvantagem dos subordinados” (Fraser, 1990, p. 64). Numa esfera pública em sentido restrito, os últimos não teriam lugar para realizar processos comunicativos que não estivessem sob a supervisão de grupos dominantes, ou seja, de forma autônoma e emancipadora. Nessa situação, seria menos propenso que encontrassem a voz ou as palavras certas para expressar os seus pensamentos, sendo mais provável que mantivessem os seus desejos incipientes (Fraser, 1990). Com essa preocupação e também problematizando o próprio conceito de esfera pública em Habermas, Fraser anunciava, de forma inovadora, a possibilidade de construção de múltiplas esferas públicas, como arenas de deliberação onde os grupos, normalmente silenciados, pudessem pronunciar-se acerca das suas necessidades, objetivos e estratégias, constituindo “contra-públicos subalternos”. Esta conceitualização parece abrir um novo campo à reconceptualização da democracia, passando de uma bipolarização entre poder e falta de poder, para conceber a tomada de poder em arenas diversas da vida comum, incluindo as discursivas.

Neste capítulo, o debate proposto por Fraser (2006) bem como por outras autoras feministas é crucial para a discussão da democracia, por se reconhecer que a resolução das desigualdades constitui uma preocupação fulcral a que as democracias mundiais têm que dar resposta. Fraser assume que a justiça social exige tanto “redistribuição” como “reconhecimento”, dimensões indissociáveis para a análise da participação democrática. A autora ressalva esta exigência quando faz a asserção que “coletividade bivalentes”, porque “oprimidas ou subordinadas, (...) sofrem injustiças que remontam simultaneamente à economia política e à cultura” (Fraser, 2006, p. 233). Desde modo, clarifica através das dimensões de género e ‘raça’, paradigmas dessas coletividades, as quais “podem sofrer da má distribuição socioeconómica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e *co-originais*.” (p. 233).

Reconhecendo também que a estrutura social e os mecanismos de mobilidade e de promoção de igualdade de oportunidades não fazem face aos meandros latentes e complexos que geram desigualdade económica, social e cultural, Rosanvallon (2015) alerta para a necessidade premente de re-legitimar a noção de igualdade. Noutros trabalhos (Macedo, 2017; Macedo & Araújo, 2014), passamos da ideia de igualdade de oportunidades para explorarmos o potencial da “igualdade de condição” (Baker, Lynch, Cantillon, & Walsh, 2004) como enquadramento teórico. Retomamos aqui

essa proposta de *igualdade de condição*<sup>7</sup>, que estabelece um conjunto de requisitos que nos parecem úteis para a reformulação da democracia.

Como condição de democracia, no dizer dos autores, *respeito e reconhecimento* podem relacionar-se com a possibilidade de “viver a própria vida sem o peso da desaprovação e da hostilidade da cultura dominante” (Baker et al., 2004, p. 34). Isto implica, pois, a necessidade de valorização cultural de pessoas e grupos em contextos de deliberação democrática, em que deverão poder participar nos seus próprios termos, como também referem Young e Fraser.

Possuir “um conjunto de opções dependentes-dos-recursos de valor similar ao de outras pessoas” (Baker et al., 2004, p. 34), corporiza *recursos*, podendo associar-se ao usufruto daqueles que potenciem acesso, não só à garantia dos direitos básicos, mas também a bens educacionais e culturais. Isto pressupõe, na nossa perspetiva que, como condição de democracia, se invista na redução da pobreza e na resolução do problema da má distribuição da riqueza.

A possibilidade de construção de “ligações humanas válidas” (Baker et al., 2004), que corporiza *afeto, cuidado e solidariedade*, vistas também como condição de democracia, pode ser associada à construção de uma vivência social “mais desligada dos princípios de competitividade e mais ligada a relações de interdependência solidária” (Macedo, 2017), assentes na valorização dos afetos e do cuidar, como preocupação e direito global.

Já a terceira dimensão – “poder” incorpora a possibilidade de as pessoas influenciarem “as decisões que afetam as suas vidas” (Baker et al., 2004, p. 34), podendo materializar a participação ativa na construção social. Implica debate, comunicação e a asserção de cada e de todas as vozes, nas estruturas formais, e também a criação de relações humanas *outras* assentes em lógicas diferenciadas.

A “escolha real entre ocupações que considerem satisfatórias e compensadoras” (Baker et al., 2004, p. 35), dá lugar à dimensão *trabalhar e aprender*, que assenta na igual valorização quer de escolhas educativas, quer de ocupações profissionais. É por nós alargada a outras ocupações que as pessoas reconheçam como centrais na sua vida, em linha com o argumento acerca da necessidade de encontrar novos pilares para a cidadania que não assentem na relação com o trabalho, já que esta exclui um grande número de pessoas da cidadania, em contextos de precariedade laboral e volatilização do mundo do trabalho. Emerge, portanto, a necessidade de reclamação de formas *outras* de relação com a cidadania, ampliando a noção de *ocupação*, por exemplo, através da valorização do *cuidar*, quer na família quer noutras esferas.

---

<sup>7</sup> Como se analisou noutro trabalho, os autores teorizam a igualdade de condição para discutir a desigualdade das mulheres na cidadania. Buscam transcender a perspetiva de igualdade de oportunidade no mundo do trabalho e do emprego, que focaliza o direito de competir e legitima a luta por vantagem. No interior da escola, a noção de igualdade de oportunidade surge associada à igualdade de acesso ao mundo da educação e da competição (desigual) por vantagem nos resultados. (Macedo, 2017).

Esta proposta de condições para a democracia que incorporam o mundo dos afetos, com cuidar e solidariedade, que equacionam as questões do poder e que também complexificam o que pode ser considerado como trabalho, parecem traçar um caminho promissor para a democratização da democracia e a construção de um modelo mais inclusivo. Ao desviar-se da mera articulação com o trabalho como gerador e reproduzidor de desigualdades, o que reclamaria a afirmação da igualdade de oportunidades, assente no garante de direitos e no reconhecimento das diferenças individuais e de grupo, estes contributos poderão enriquecer a democracia como projeto humano viável, regime e modo de governação, no horizonte da igualdade de condição.

O contributo de Freire (1981) é também crucial para o debate sobre a democratização da democracia, por ser um autor que fluidamente circula da macropolítica e da economia para elaborar sobre a relação face-a-face. Propõe uma narrativa humanizante e de potencial libertador, pensamento que parece estar em linha com a argumentação de Fraser (1990) no que concerne à necessidade de autonomia dos sujeitos, que devem poder deliberar na ausência dos grupos dominantes. É nesse enquadramento que Freire alerta para um dos “elementos básicos na mediação opressores-oprimidos”, aquilo que designa por “prescrição”. Acentuando o seu potencial alienador argumenta que o comportamento dos oprimidos é um “comportamento prescrito”, feito à base das “pautas dos opressores” que lhes são estranhas. Nesta lógica, como tomada de consciência para a ação, a conscientização pode preencher com o ‘conteúdo’ autonomia, o ‘vazio’ deixado pela expulsão do opressor. A pessoa oprimida, ao deixar de temer a liberdade, não busca substituir o opressor que antes queria expulsar (Freire, 1981).

Parece poder admitir-se que esta transformação cria lugar para a formulação da democracia ao equacionar e alterar as relações de poder entre esses grupos. Nessa sociedade democrática investe-se na criação de condições para que cada pessoa e grupo tenham acesso à construção de significados sobre esse mundo, ou seja, tenham acesso à construção da *palavramundo*, com que poderão denunciar eventuais situações-limite de opressão e anunciar mudança (Freire, 1981). Para este desafio pode contribuir também o ideal de uma democracia comunicativa inclusiva, como propõe Young (2000). Reconcetualizando as relações de poder e de subordinação, este ideal procede à complexificação da visão polarizada opressor-oprimido – bem como das suas relações. Nesta instância, alerta para a necessidade de ter em conta tanto as múltiplas faces que a opressão pode adquirir, como as múltiplas posições que cada sujeito assume no interior destas relações. Desenvolvendo essa ideia, Young (2000) apresenta a democracia, que designa por ‘plena’, como processo que decorre em “fóruns patrocinados pelo Estado e fomentados pela sociedade civil para discussões sobre políticas, e pelo menos alguns deles devem influenciar procedimentalmente as decisões governamentais” (p. 124). A autora reage à posição anti-representação, porque afirma que esta se recusa a “encarar as realidades complexas do processo democrático e erroneamente opõe a representação à participação.” (*ibidem*). Numa visão de mediação entre posições, Young (2000) defende que,

se aceitarmos o argumento de que a representação é necessária mas também aceitarmos uma imagem da tomada de decisão democrática que requer a copresença das pessoas cidadãs, e que a representação é apenas legítima se, de alguma forma, a pessoa representante for idêntica à constituinte, temos um paradoxo: a representação é necessária mas impossível. (p. 126)

De forma inovadora, e parecendo encontrar uma solução para o problema da impossibilidade da representação, que ela própria levanta, Young diz ser necessário conceber a representação como exógena à lógica da identidade, o que implica que a discussão e a tomada de decisão de cariz democrático passem a ser vistas como processos que envolvem “uma relação mediatizada de constituintes uns com os outros e com um representante” (p. 127), sendo esta representação política mediada “através de e dispersa no espaço e tempo” (p. 126).

Esta perspetiva de Young parece poder enquadrar-se na ideia de “modernidade líquida” proposta por Bauman (2001), que incorpora a diluição do espaço e do tempo através, também, da autoestrada digital. A plasticidade destes processos subentende o reconhecimento da heterogeneidade inerente a pessoas e grupos, que a autora também afirma. Suporta-se na noção de *différance* de Derrida (Young, 2000: p. 127) para formular a representação como “pluralidade sem requerer o seu agrupamento numa identidade comum”. Daqui advém que a representação emerge de lugares particulares como “processo de relações diferenciadas”, que vai além da substância do debate. Esse processo é construído a partir de diferentes combinações de localizações estruturais de poder das e dos sujeitos, como o género, etnia, deficiência, religião (Young, 1997, 1999, 2000). Assim, um modelo de democracia que incorpore a ideia de heterogeneidade (intra e intergrupala), a *différance* de Derrida, permitirá compreender que,

as coisas são similares sem serem idênticas, e diferentes sem serem contrárias, dependendo do ponto de referência e do momento no processo. Ao enfatizar processo e relação, a *différance* estabelece intervalos de espaço e tempo. (...) [Este] momento na relação representativa carrega traços da história e das relações que o produziram e as suas tendências actuais antecipam relações futuras. (Young, 2000, p. 127)

Dissolver o paradoxo da representação individual de diferentes interesses e opiniões pode incluir a mediação entre membros de um eleitorado, entre eles e seus representantes, e entre representantes num órgão de tomada de decisão. Parece poder estabelecer-se aqui um diálogo com Fraser no que concerne aos “contra-públicos subalternos”, e por partilhar com Young (2000) a noção de uma esfera pública alargada ou de múltiplas esferas. Como temos vindo a acentuar, a última alerta para a necessidade de amplificar a sociedade civil, no sentido de não confinar aos órgãos de governação os processos de autorização e responsabilização que constituem a função representativa. Neste sentido, e de forma promissora para a construção da democracia, o garante e a oportunidade de ver a diversidade representada na vida comum

residem em “atividades fortes, autónomas e plurais de associações civis”. A sociedade civil passa a ser vista como,

lugar importante para a expressão e consolidação de perspetivas sociais. A organização e agitação na esfera pública (...) estão entre os melhores métodos de manter as ligações entre representantes e constituintes, e de insistir que as e os representantes sejam responsabilizáveis. Aprofundamos a democracia quando encorajamos o florescimento de associações que as pessoas formam de acordo com interesses, opiniões e perspetivas que acham importantes, sejam eles quais forem. (Young, 2000, p. 153)

Continuando este debate, fundamental, e encontrando em Young um norte, para a construção diária que é a democracia, volta-se à discussão que reconhece injustiças e mudanças estruturais e interroga as “funções e limites da associação cívica no contexto de sociedades guiadas por uma regra de lei que reconhece as liberdades básicas e tem práticas políticas democráticas” (2000, p. 155).

Desse modo, a proposta de uma *democracia comunicativa inclusiva*, por Iris Young (2000), permite enfatizar o poder da deliberação na construção humana à escala global. Como salienta Macedo (2018), tirando partido de uma noção corporizada de *voz*, Young acentua as diversas vozes que as pessoas expressam, localizando vozes heterogêneas numa história e em práticas sociais. Estas informam tanto os seus conteúdos expressivos, como os significados que atribuem ao mundo, os seus modos de expressão e potencial para serem compreendidas. Como refere, as localizações sociais de género, ‘classe social’, religião, localidade, etnia, entre outras que as pessoas ocupam, promovem tipos particulares de significados e de relações sociais, conhecimento específico sobre a vida social, e interpretações sobre os significados das ações, eventos, regras e estruturas. A comunicação inclusiva implica a necessidade de compreensão e respeito pelas complexidades inerentes a essa diversidade. Nesta linha,

representação e participação não são alternativas numa democracia comunicativa inclusiva, mas requerem-se uma à outra. As instituições de representação ajudam a organizar a discussão política e a tomada de decisão, introduzindo procedimentos e uma divisão razoável do trabalho. Assim, as pessoas cidadãs têm objetivos em torno dos quais se podem organizar e participar em discussão antecipatória e retrospectiva, fazer críticas e avaliação (Young, 2000, p.132)

Sendo no interior da rede global da *interdependência social* que as pessoas tendem a reforçar e renovar os seus laços étnicos, locais, ocupacionais, entre outros, a construção de tal forma de interdependência implica, e simultaneamente dá lugar, à construção duma *democracia comunicativa inclusiva*, no interior e por intermédio das quais pessoas distintas adquirem direitos de reconhecimento similar (Young, 2000). Isto implica que as vozes normalmente marginalizadas tenham possibilidade efetiva de ser ouvidas, tidas em conta e fazer diferença.

Inserindo-se no debate sobre cidadania, num enquadramento de construção democrática, Bohman (2007) acentua também o valor da deliberação para a construção daquilo que designa por “democracia transnacional de não-dominação”, que supõe a promoção da liberdade comunicativa, como catalizadora de autoregulação. De forma pertinente para o debate que aqui se realiza, o autor realça que, neste modelo democrático, cada pessoa pode dar início a processos deliberativos, implicando-se na tomada de decisão sobre questões comuns, substanciando uma atividade política transformadora e significativa.

No entanto, numa sociedade plural, que almeja a justiça com *reconhecimento*, mas em que a escuta de todas as vozes, na sua pluralidade e especificidade, está ainda no campo da reivindicação em alguns contextos académicos e políticos, como construir então democracia? Parece poder dizer-se que essa construção é confrontada com novos desafios num tempo em que o que é hoje, já não é amanhã e em que a flexibilidade e ajustamento à mudança se tornam cruciais, como contraponto aos valores enraizados e duradouros. Como afirma Bauman (2002, p. 52) “hoje a palavra-chave é ‘flexibilidade’. A habilidade de se abandonar hábitos do presente com rapidez torna-se mais importante do que a aprendizagem de novos hábitos.” Tal conceção poderá inaugurar a participação numa cultura democrática em movimento, na qual a educação terá um papel crucial a desempenhar.

Sendo também conhecidos os limites da articulação entre ação política e cidadania (Tambakaki, 2009), a intervenção social, incluindo a educação, reclama processos de maior dialogicidade entre diferentes participantes na construção social, implicando esta uma escuta efetiva e formas de representação política enquadradas nos contextos e experiências de vida das pessoas. Como enfatiza Iris Young, a democracia pode ser,

reforçada através da pluralização dos modos e lugares de representação. Os sistemas de representação política (...) deveriam representar aspetos da experiência de vida, identidade, crenças ou atividade de uma pessoa, naquilo que ela tem de afinidade com outras (...) de acordo com os seus interesses, opiniões e perspetivas (Young, 2000, p. 133)

Como ensaiamos no ponto seguinte, estes processos de escuta e participação podem contribuir para um cruzamento frutífero do *topos* com o *logos* político, “no quadro duma democratização comunicativa, assente na construção e amplificação de *cidadania*” (Macedo, 2017). Que lugar então para a educação nesta democratização da democracia?

## QUE EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO SOCIAL NA MODERNIDADE LÍQUIDA?

Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo

novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar. (Arendt, 2000, p. 27)

Parece que para Arendt uma educação meramente transmissiva do que já existe e de acordo com valores e crenças de “um mundo velho” exclui as e os educandos como autores da construção do saber, impedindo a produção de um pensamento *novo* e de *novas* formas de vida. Parece ser nesse enquadramento que Arendt, já em meados do século XX, acentuava a educação como lugar que pode incluir as crianças no mundo adulto, trazendo-lhes “a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para (...) as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.” (Arendt, 2000, p. 53)

Isto implica a rutura com os muros convencionais da educação para perceber que esta decorre para além dos muros da escola, no interior de todos os contextos da vida humana, incluindo os *media*, os movimentos sociais, e outros espaços públicos de encontro da diversidade. Como referem Furlan e Maio (2016), para Bauman, torna-se necessária uma maior articulação entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”. Neste contexto de *modernidade líquida*, em que a informação prolifera (e invade) a vida individual, a educação – neste sentido amplo – pode promover uma consciência mais crítica que permita o desenvolvimento de mecanismos de questionamento. Há que ter atenção, como referimos acima, que o excesso de informação e a rapidez da mudança podem não providenciar esse *tempo* e *espaço* necessários à apropriação reflexiva de dados e transformação destes em informação significativa.

De forma inovadora, há vinte anos atrás, contrariando já o paradigma do pensamento único, José Alberto Correia (1998) definia a escola como “espaço social em construção, como uma cidade a construir num equilíbrio instável entre valências cuja coerência não pode ser assegurada centralmente, mas resulta sempre da produção de compromissos locais instáveis combinando lógicas e regimes de justiça contraditórios” (Correia, 1998, p. 120). Nesse sentido, passando a fazer parte do “mundo da vida”, como projeto local, a escola é vista como estrutura “permeável a ‘forças centrífugas’, como ‘realidade’ compósita e instável, processo e produto simultaneamente objectivo e subjectivo, espaço social produzido numa materialidade objectivante e numa subjetividade discursiva”. Com esta reflexão, Correia ultrapassa a separação, como se de dois mundos distintos se tratasse, entre mundo da escola e mundo da vida, permitindo acentuar as dimensões de permeabilidade entre os diversos contextos sociais em que as pessoas se constroem como cidadãs.

Não é pois por acaso, que têm vindo a surgir na agenda política educativa portuguesa, nas últimas décadas, preocupações com *cidadania* que replicam ou recontextualizam preocupações globais e europeias com a participação, a coesão social e um sentido de comunidade global. A produção de políticas sociais de educação, com vista à ampliação da cidadania, *na* e *através* da escola constituem prova disso (Araújo, 2008). A educação é, pois, desafiada a ter em conta os direitos humanos e a inclusão,

implicando questões de *redistribuição, reconhecimento e participação* conducentes a uma visão mais complexa e diversa da cidadania. Esta incorpora hoje preocupações com uma “distribuição mais equitativa de recursos económicos, a existência de diversidade de culturas que se exprimem e que levam a possíveis reconfigurações dos espaços sociais e as múltiplas formas de participação” (Araújo, 2009, p.7, ver também Young, 2000). Almeja-se a “invenção de outras formas de construção social amigas-de-mulheres-e-homens, tendentes à formulação de uma democracia *outra* mais autêntica e mais inclusiva (Macedo, 2015, p. 32).

Num trabalho de relevo para a discussão da democratização da escola, como parte dos processos de democratização da democracia e parecendo inserir-se na mesma linha de preocupações, Lima traz para o interior da escola a questão da falta de exercício democrático, que Rosanvalon discute em termos da representação política, como exploramos. Lima (2014) acentua a participação na tomada de decisão como dimensão central da gestão democrática no interior das escolas, tendo que surgir associada a processos de substantividade democrática. Afirma que “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas” (p. 1072). Isto implica participação ativa, organização e mobilização democrática, que vão além do mero acesso à informação e ao direito de ser informado. Neste enquadramento, o autor alerta para os problemas daquilo que designa por “gestão pós-democrática das escolas”, baseada nos valores da racionalidade económica, da competitividade e da inovação e orientada por princípios gerencialistas. Esta forma de gestão desvaloriza princípios de governação democrática das escolas, como “eleição, colegialidade e participação na decisão” (Lima, 2014, p.1078).

Tendo evidenciando a preocupação com a construção democrática *no interior da e a partir* da escola, Bernstein (1996) acentuava já o potencial da educação para criar democracia, apesar de numa perspetiva de igualdade de oportunidades que, como dissemos, se articula com a oportunidade de competir no mercado de trabalho. Propusemos como alternativa concetual a *igualdade de condição*, por permitir acentuar reconhecimento, poder, afetos e outras dimensões humanizantes das relações sociais. Bernstein considerava que as escolas não promoviam a igualdade de oportunidades, como princípio básico da escolarização, que prometiam. Nesse quadro, constituíam-se – e, a nosso ver, podem continuar a constituir-se, apesar de alguns progressos – como “instituição pública central à produção e reprodução de injustiças distributivas” (Bernstein, 1996, p. 5). Ou seja, não potenciavam a transformação das situações de vida das pessoas, mas contribuíam, antes, para a manutenção e reforço da cultura dominante e a marginalização de outras culturas.

De forma também relevante para a nossa argumentação sobre a democratização da democracia, este sociólogo entendia que, num contexto de vivência democrática, a cidadania supunha uma relação ativa com a sociedade em que as pessoas deveriam ter uma quota-parte (*stake*), numa relação recíproca de dar e receber. Nessa instância, como refere Macedo (2017), Bernstein desafia a educação para providen-

ciar espaços de construção da democracia com exercício de cidadania. A concetualização bernsteiniana dos direitos pedagógicos democráticos – realização de si, inclusão, e participação –, que deveriam ser promovidos pela escola, emerge desta preocupação. Arnot (2008) reconhece esta teorização como um dos seus mais fortes contributos sociológicos.

Bernstein propõe a *realização de si* como direito de “compreensão crítica e um sentido de possibilidade” (Bernstein, 1996, p. 6), que corresponde à construção da “confiança para agir”, nos “pontos de tensão que condensam passado e abrem futuros possíveis”. Dependendo do estabelecimento de condições de confiança no interior das organizações, a realização deste direito parece poder permitir o reforço da construção e vivência democrática. Ao estimular o pensamento crítico, competiria à educação enfrentar constrangimentos de caráter social, intelectual ou pessoal, reduzindo as “prisões, ou estereótipos” a que as e os estudantes estariam sujeitos. Isto implica uma valorização da diversidade e ilustra também as relações de permeabilidade entre os direitos de que fala o autor. De forma pertinente para a nossa argumentação, esta visão de Bernstein sobre a confiança parece poder associar-se à ideia de Bauman (2001) acerca das sociedades modernas, em que a confiança incorporava “confiança em si mesmo, nos outros e nas instituições” (p. 190) e, já num contexto de modernidade tardia, à preocupação de Castel com a “desafiliação” como processo de “dissociação do elo social” (Castel, 2000, p. 520). Esta estará também associada à perda de confiança, num quadro de precarização das condições de vida de pessoas cidadãs, que pode suscitar o seu afastamento dos processos democráticos.

O segundo direito, que foca a autonomia social no horizonte de uma igualdade universal e não comporta a absorção a uma norma maioritária, é o *direito de inclusão* (Bernstein, 1996), que se dirige a assegurar a possibilidade de ser único, no interior de diversidade social, intelectual, cultural e pessoal, e que faz sentido ainda nos dias hoje, num contexto de busca de democratização de uma democracia atenta à diversidade. A agilização deste direito pode constituir instrumento à *reafiliação* desde que este passe a ser focado nas pessoas e no seu poder de autoria sobre a sua própria vida escolar e para além da escola. Isto corresponde a desviar o foco de Bernstein na pedagogia, para os sujeitos da pedagogia (Macedo, 2017). Com esta preocupação, salienta-se, tomando Bauman, que a diversidade, nas suas múltiplas faces, é crucial na troca social, num tempo em que se acentua a fluidez e em que a solidez das instituições se vai diluindo face aos excessos, que havíamos referido.

No horizonte de um ideal de democracia dos quotidianos, assente em princípios de *reconhecimento* e, portanto de valorização da heterogeneidade e da diversidade, o *direito de participação*, proposto por Bernstein, supõe a possibilidade de *coconstruir*, *comanter* e *cotransformar* uma ordem social, vista como passível de mudança através da prática das e dos sujeitos, ao *nível político*. Entende-se, neste enquadramento que esses processos decorrem da complementaridade entre papéis e da sua mobilização dialogada. Assume, portanto, particular relevância, para sustentar a argumentação em

favor da democracia como modo de governação que incorpora discurso e prática, passando a educação, incluindo a escolar, a constituir-se como “fórum vivo de cultura”, como referia Derouet, em 1990 (Correia, 1998, p. 120).

No âmbito de um *movimento pró-voz*, impulsionado pelo trabalho fundador de Bernstein, Fielding e Bragg (2003) dão conta que as escolas que buscam a inserção num paradigma de direitos, assumindo maior compromisso com as vozes das e dos estudantes, através de processos de participação e consulta democrática, se tornam mais críticas e reflexivas acerca das suas limitações. Na medida em que passam a incluir as vozes que habitualmente não têm lugar – são silenciadas – essas escolas tornam-se mais capazes de vivenciar o compromisso entre as e os participantes na *coconstrução* da vida escolar. Temos também feito noutros trabalhos a proposta de uma *cidadania educacional* (Macedo, 2017; Macedo & Araújo, 2014) que, tomando o ponto de partida dos direitos pedagógicos democráticos de Bernstein os cruza com reclamações feministas de reconhecimento, interdependência e voz, entre outras, para situar as e os jovens como autoras e autores da construção da sua cidadania.

Assim, a cidadania educacional, enraizada em dimensões cruciais de autonomia, participação, tomada de decisão e controlo da ação numa articulação solidária *com o mundo* (Macedo, 2009), através de processos de consulta democrática, dá relevo particular à participação na construção do saber, ou seja de participar na definição do que se entende por saber e nos moldes da sua construção e partilha, como pessoas interessadas (*stakeholders*) na educação. Ao argumentarmos em favor da *voz* – como expressão da história, saberes e perspetivas de mundo e expectativas de grupos e pessoas particulares – para a construção da democracia *na e através* da educação, acentuamos também que há que ter em conta as desigualdades de poder inerentes aos contextos educativos, nos quais nem todas as pessoas sentem ter direito a inter-agir e poder para falar. Isto mitiga o seu potencial como construtores e construtoras de significados, organizadores e organizadoras do caos e, portanto, da sua cidadania e de uma democracia humanizante. No quadro do debate que aqui realizamos, destacamos entre estas desigualdades de poder, o acesso diferenciado à informação e a hierarquização cultural que ocorrem através de mecanismos pouco visíveis ou naturalizados. Isto releva a necessidade de desenvolver no campo educativo processos de comunicação aberta e inclusiva, em igualdade de condição.

## RECLAMANDO A DEMOCRATIZAÇÃO DA DEMOCRACIA

Procurando situar o lugar onde vivemos, no interior de uma democracia que representa apenas parcialmente grupos particulares da população, acentuamos que aquela se materializa em modelos democráticos, que resultam da interseção de uma rede de múltiplas relações institucionais a diferentes escalas. A exploração de potenciais tensões no interior de uma democracia frágil permitiu evidenciar a prevalência

de um déficit de exercício democrático na governação, corporizado pela separação comunicacional e pela falta de reciprocidade não só nos contextos políticos formais mas em todas as arenas da vida social, incluindo a escola.

Numa perspetiva de diluição de fronteiras, o cruzamento da educação com outros campos procurou contribuir para ultrapassar a prevalência das maiorias sobre as minorias, e as desigualdades associadas, acentuando o papel da participação, da representação e da responsividade. Foram desvelados processos e preocupações inerentes à governação democrática da democracia – e à sua ausência –, incluindo no interior das escolas, tendo em conta como a precarização das condições de vida de pessoas cidadãs, a *desafiliação* e outras formas de desigualdade, as pode afastar das arenas decisivas, mitigando a sua cidadania. Face aos desafios apresentados pelo lugar societal em que nos situamos, reclamamos o lugar da *reafiliação* para a construção de formas *outras* de confiança através de uma reconstrução de formas *outras* de vida social, mais solidárias e autónomas, com coautoria na construção da história, como condições e elementos de uma democracia mais participativa como *modo de governação* específica.

Reclamamos a democratização da democracia. Questionando formas de vivência que têm sido descritas como democráticas, reforçamos que estas nem sempre o são porque excluem dimensões de reconhecimento, reciprocidade, respeito e redistribuição. Nesse quadro, ganha relevo a assunção da autonomia e a recuperação da confiança, como condição e resultado da renovação das instituições pela inclusão desses quesitos.

Enriquecendo o tecido da democracia, a emergência de movimentos sociais poderá então centrar-se mais na afirmação da igualdade e da diferença, como asserção de novos espaços de cidadania, em torno de reclamações particulares

e da afirmação de direitos, não tendo que investir tanto na luta contra relações de poder desigual largamente instituídas. A assunção de poder e lugar para a afirmação das diferentes vozes que se movimentam nos contextos sociais – inclusivamente nas *redes virtuais interativas*, como potencial *locus* da expressão pessoal –, permite delinear na participação contornos distintos daqueles que teve em gerações anteriores. Almeja-se uma perspetiva de comunicação entre diferentes, que permita a revelação das vozes em presença, na sua especificidade histórica, cultural e experiencial e nas suas perceções, expectativas e poder de construção de um mundo *outro* mais inclusivo. Acentua-se a centralidade da dimensão relacional/comunicacional nos processos democráticos de tomada de decisão que deverão assentar na escuta das e dos cidadãos, tornando transparente um “mundo político”, que ainda é opaco.

Ideais de *igualdade de condição* na democracia, como modo de governação através da comunicação e da inclusão afiguram-se, assim, como *locus* de democratização social, incluindo a educação. Sendo que esta deverá reconhecer os direitos pedagógicos democráticos, que configuramos em termos de uma *cidadania educacional*,

constituindo-se, assim, como *fórum vivo de cultura*, lugar e espaço para a democratização da democracia.

MACEDO, E.; CARVALHO, A. “Democratizing democracy”: debate over finding a “place”. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, p. 135-158, 2020, Edição Especial.

**ABSTRACT:** The vastness of the democracy debate claims the realization of an exploratory path and the focusing on particular aspects. This implies taking the risk of shaping democracy as if it were material and, for this reason, rethink, interrogate and even desecrate this organization type that has been seen, by everybody, as being capable of ensuring rights and individual freedoms. As study object and as form of social structuring, the democracy idea can be discussed in the context of a diversity of epidemic areas and a diverse set of interpretations and focuses. It would be necessary an argumentative exercise that go through the History, the Law, the Philosophy, the Political Science, the Anthropology, the Economy...

**KEYWORDS:** Democracy. Education. Political Participation.

## REFERÊNCIAS

Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Retirado de [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002&lng=pt&nrm=iso)

Augé, Marc (1994). *Não-lugares*: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade [trad. Lúcia Mucznik]. Venda Nova: Bertrand.

Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara & Walsh, Judith (2004). *Equality*: from theory to practice. Great Britain: Palgrave, Macmillan.

Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy (2006). Equality: Putting the theory into practice. *Res Publica*, 12, 411-433.

Barroso, João (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa.

Barroso, João (2006b). O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 43-70). Lisboa: Educa.

Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

Castel, Robert (2000). Roads to desaffiliation: Insecure work and vulnerable relationships. *International Journal of Urban and regional Research*, 24 (3), 519-535.

Castells, Manuel (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication* 1, 238-266. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/46/35>

Chouliaraki, Lilie, & Fairclough, Norman (2005). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburg: Edinburg University Press.

Cornwall, Andrea, & Goetz, Anne Marie (2005). Democratizing democracy: Feminist perspectives. *Democratization*, 12 (5), 783-800. doi:10.1080/13510340500322181

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recentificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

Dale, Roger (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional: Um caso de ectopia sociológica. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 53-69). Porto: Afrontamento.

Dewey, John (1985). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Febbro, Eduardo (2015, Novembro 29). “Tenemos democracia electoral, pero no de ejercicio”. *Página 12*. Retirado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-287172-2015-11-29.html>

Fielding, Michael, & Bragg, Sara (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.

Fraser, Nancy (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25, 56-80.

Freire, Paulo (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Furlan, Cássia C., & Maio, Eliane Rose (2016). Educação na modernidade líquida: Entre tensões e desafios. *Mediações*, 21(2), 279-302. doi:10.5433/2176-6665.2016v21n2p279

Gordon, Andrew, & Stack, Trevor (2007). Citizenship beyond the state: Thinking with early modern citizenship in the contemporary world. *Citizenship Studies*, 11(2), 117-133. doi:10.1080/13621020701262438

Harvey, David (1993). *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

Macedo, Eunice (2009). Vozes poderosas de jovens de elites económicas portuguesas. *Configurações*, 5-6, 175-197.

Macedo, Eunice (Coord.). (2011). *Porque uma educação outra é possível: contributos para uma praxis transformadora*. Porto: IPFP.CRPF & LivPsic.

Macedo, Eunice (2015). Violência e violências sobre as mulheres: Auscultando lugares para uma democracia ‘outra’ mais autêntica. In Tânia Brabo (Ed.), *Mulheres, género e violência* (ISBN 978-85-7983-636-7, pp. 15-35). Marília: Oficina Universitária & São Paulo: Cultura Acadêmica.

Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: que lugares de cidadania?*. Porto: Afrontamento.

Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359. doi:10.1080/13676261.2013.825707

Pitkin, Hanna Fenichel (2006). Representação: Palavras, instituições e ideias. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 67, 15-47. doi:10.1590/S0102-64452006000200003

Philips, Anne (2001). *The politics of presence*. Oxford: Oxford University Press.

Rosanvallon, Pierre (2015). *El buen gobierno*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Lima, António Saraiva (2017, outubro 10). Pierre Rosanvallon. “As desigualdades na nossa sociedade são altamente toleradas”. *Jornal Sol*. Disponível em <https://sol.sapo.pt/artigo/583851/pierre-rosanvallon-as-desigualdades-na-nossa-sociedade-sao-altamente-toleradas->

Lima, Licínio (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083. doi:10.1590/ES0101-73302014142170

Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Stoer, Stephen R., & Magalhães, António (2002, maio). *Novas cidadanias, reconfiguração do contrato social em educação*. Comunicação apresentada nas Jornadas sobre Globalização. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Tambakaki, Paulina (2009). From citizenship to human rights: The stakes for democracy. *Citizenship Studies*, 13(1), 3-15. doi:10.1080/13621020802586594

Wängnerud, Lena (2013). Beyond Presence: The Principles of Gender Sensitive Parliaments. APSA 2013 Annual Meeting Paper; American Political Science Association 2013 Annual Meeting. Retirado de <https://ssrn.com/abstract=2300720>

Young, Iris (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

Young, Iris (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.

Young, Iris (2000). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.

---

Recebido em: 04/01/2020.

Aprovado em: 10/02/2020.

