

## A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo

Education, the crisis of the public sphere and the challenge of forming democratic will under the aegis of neoliberalism

*Angelo Vitório Cenci*

Doutor em Filosofia. Universidade de Passo Fundo (UPF)- (UPF/RS/Brasil).  
E-mail: angelo@upf.br

### Resumo

O artigo toma como insight o problema constatado por Axel Honneth acerca da dissociação entre teoria da democracia e teoria da educação presente na filosofia política atual. Após posicionar o problema (I) explora-se a questão do enfraquecimento da democracia, resultante do hiperinflacionamento da sociedade de mercado neoliberal (II) e algumas das causas do descuido da educação para com a formação da vontade democrática (III). Por fim, no esforço de defender a necessidade de a educação ocupar-se com a formação da vontade democrática, concentra-se no delineamento de duas perspectivas. A primeira, retomando brevemente as contribuições de Kant, Durkheim e Dewey, em diálogo com Honneth, consiste em destacar a defesa da escola em seu ainda imprescindível papel regenerador de condutas democráticas. A segunda, atém-se a considerar a esfera dos processos educativos formais - com base no conceito de liberdade social - ainda como um contexto propício para a formação inicial da vontade democrática e, pois - sob condições de relações de reconhecimento recíproco - de realização dos primeiros fundamentos da liberdade social (IV).

**Palabras Clave:** Educação, esfera pública, vontade democrática, liberdade social.

### Abstract

The article takes as an insight the problem observed by Axel Honneth about the dissociation between democracy theory and education theory present in current political philosophy. After positioning the problem, (I) we explored the question of the weakening of democracy, resulting from the hyperinflation of neoliberal market society (II) and some of the causes of neglect of education towards the formation of democratic will (III). Finally, in the effort to defend the need for education to deal with the formation of the democratic will, this article focuses on the outline of two perspectives. The first, briefly reviewing the contributions of Kant, Durkheim and Dewey, in dialogue with Honneth, is to highlight the school's defense in its still indispensable regenerative role of democratic conduct. The second is to consider the sphere of formal educational processes - based on the concept of social freedom - as a context conducive to the initial formation of the democratic will and, under conditions of relations of reciprocal recognition, foundations of social freedom (IV).

**Key words:** Education, public sphere, democratic will, social freedom.

CENCI, A.V. (2019) "A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo", en *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 305-319. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 24/10/2018 – ACEPTADO: 30/11/2018

## **Introdução**

O presente texto toma como *insight* o problema constatado por Axel Honneth acerca da dissociação entre teoria da democracia e teoria da educação, presente na filosofia política atual. Partimos da aceitação de que as causas identificadas por Honneth são corretas, mas entendemos que esse fenômeno, olhado pelo prisma filosófico-educacional, é mais complexo do que o autor dá a entender. Por essa razão, ao longo do texto procuramos aprofundar o diagnóstico honnethiano acerca dessa problemática aproximando-o das análises desenvolvidas por Pierre Dardot e Christian Laval acerca do capitalismo neoliberal e das transformações sofridas pela educação no interior deste. No primeiro passo do percurso situamos a problemática em sentido geral (I), a partir da qual tratamos do problema do enfraquecimento da democracia, resultante do hiperinflacionamento da sociedade de mercado (II). Seguimos com a questão acerca da omissão da educação em relação à formação da vontade democrática que marca a visão neoliberal e que afeta cada vez mais a escola (III), e concluímos retomando brevemente o legado da filosofia política moderna, assim como algumas perspectivas para o possível restabelecimento do nexos entre democracia e educação e, pois, para o fortalecimento da formação da vontade democrática a partir do conceito de liberdade social de Honneth (IV).

### **1. Posição do problema**

A questão do enfraquecimento da esfera pública democrática assume contornos dramáticos no contexto atual. Desde os anos 70 do século passado o mundo está marcado por uma crescente acumulação de riquezas, pelo aprofundamento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia, assim como pela crescente transformação da educação em meio de ensinar os sujeitos a se converterem em seres economicamente produtivos. Organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE continuam a estimular, com base na teoria do capital humano, uma concepção de educação que tem como norte o investimento pessoal produtivo visando dar conta da competitividade econômica em escala global e do rendimento individual. Nessa teoria, sustentáculo da nova ordem educacional mundial, o capital humano é concebido fundamentalmente como um bem privado, concernente aos conhecimentos que podem ser valorados economicamente e incorporados aos indivíduos, bem este alicerçado em seus conhecimentos, qualificações, competências e características individuais. No dizer de Lima (2012), tal modelo pode ser sintetizado no lema "aprender para ganhar, conhecer para competir" e traduz, em última instância, a "apologia da aprendizagem útil para a empregabilidade" (p. 27).

Esse fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial, que concebe a pessoa como recurso humano e como consumidor a satisfazer, é difundido visando a formação de trabalhadores em condições de se adequarem, no que tange a conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais em um

contexto marcado fortemente pela reestruturação dos processos produtivos. Trata-se de uma nova ordem educativa em que o sistema educacional volta-se para a competitividade econômica, é gerenciado segundo o modelo empresarial e estruturado como um mercado. A lógica deixa de ser a do estado educador para transformar-se na de um serviço privado ofertado a um cliente (Laval, 2004). A educação deixa de constituir-se em um meio de democratização da cultura e passa a ser considerada como um bem de capital. Nessa lógica, a educação é transformada em um negócio privado de consumidores que buscam maximizar seus interesses. Como refere Laval, "trata-se, de fato, de retirar a educação da esfera pública, regida pela autoridade política, para confiá-la inteiramente ao mercado (...)" (p.99). Nesse cenário se configura uma crise tanto da educação - outrora voltada à formação do cidadão e a uma visão de universalização da cultura - quanto da esfera pública e da democracia em escala global.

Em sua hegemonia o neoliberalismo compartilha com o velho modelo de desenvolvimento econômico assentado no Produto Interno Bruto *per capita* a coexistência com níveis alarmantes de desigualdade social. Tal modelo desonera o estado de sua responsabilidade para com a educação, judicializa e privatiza a política e transforma profundamente as estruturas de poder, tirando dos governos a capacidade de decidir os rumos da economia e das políticas sociais. Apresenta-se, assim, um novo modo de configuração da sociabilidade que afeta diretamente tanto a forma de constituição dos processos de individualização e socialização quanto o modo como se compreende a ideia de um mundo comum e a democracia. Muitos dos progressos normativos obtidos no período pós-guerra foram revertidos pela atual forma neoliberal do capitalismo. Há autores que ao analisarem esse quadro o retratam como de democracia de "baixa intensidade" (Santos, 2003), outros usam expressões como "desdemocratização" (Dardot e Laval, 2016), "democracia de mercado" (Rancière, 2014), "democracia de consumidores" (von Mises, 2017) ou, mesmo, "pós-democracia" (Crouch, 2004; Casara, 2017). Também para a educação em prol da constituição de um *ethos* democrático as consequências desse estado de coisas são profundas. Sob tal lógica, os direitos são convertidos em produtos e o cidadão em mero consumidor destes.

Como indica o economista Thomas Piketty (2014), a desigualdade de renda vem aumentando desde o final das duas grandes guerras e a concentração de riquezas no século XXI atingiu níveis semelhantes aos do início do século XX. Não bastasse, há a tendência de as riquezas se concentrarem ainda mais em um contexto em que se consolidam as sociedades de mercado capitalistas como hegemônicas em quase todo o planeta. Este autor oportunamente demonstrou que o capitalismo de livre mercado, em razão da ausência de uma intervenção redistributiva mais eficiente por parte do Estado, gera oligarquias antidemocráticas e que o capital tendeu, ao longo da história, a produzir níveis cada vez maiores de desigualdade, como é o caso atualmente. Em sua análise, Piketty (2015) é claro em indicar que o abismo da desigualdade jamais será superado

sem a implementação de políticas de redistribuição efetiva da renda e dentre elas destaca o papel da educação pública.

Para além da desigualdade e de todas as consequências que desta decorrem, esse modelo atinge diretamente a formação da vontade democrática, sobretudo no que concerne ao papel historicamente desempenhado a esse respeito pelas instituições educativas. Na base de uma sociedade em que prevalece o esgotamento da democracia liberal, multiplicam-se formas de enfraquecimento da esfera pública democrática. Não bastasse, como lembra Honneth (2013), a educação organizada pelo estado converteu-se contemporaneamente em um capítulo descuidado dentro da própria filosofia política e da teoria da democracia<sup>1</sup>. Com efeito, a tradição do pensamento ocidental atribuiu à educação uma dimensão central dentro da filosofia política e, pois, para a formação democrática da vontade. É por essa razão que Honneth, atento a tal herança, constata que, sem orientações adequadas sobre o modo como deve ser despertada nas novas gerações a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral, não seria possível criar condições para a cooperação conjunta na autodeterminação da vontade democrática.

## **2. A lógica neoliberal e o enfraquecimento da democracia**

É justamente o ideário de escola e de educação republicanas - assentado originariamente no objetivo de formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem - que é colocado em questão no atual contexto. Essa mudança ocorre no cenário das sociedades capitalistas ocidentais que possuem como característica o acentuado enfraquecimento da democracia e o hiperinflacionamento da sociedade de mercado. Nesse sentido, em seu diagnóstico à respeito de tais sociedades, Dardot e Laval (2016) destacam que a sociedade neoliberal, enquanto sociedade de mercado que é, concerne a uma figura singular do capitalismo e precisa ser entendida como tal. Sua originalidade estaria em criar um conjunto de regras que definem não apenas um regime de acumulação distinto dos anteriores, mas também uma outra sociedade, muito diferente dos contornos outrora pensados pela democracia liberal. O neoliberalismo possui uma ideia muito particular de democracia que, no limite, aspira a ficar imune a qualquer tipo de deliberação e de controle social, almejando, no fim das contas, a desativar o jogo democrático. Ele envolve um processo de “desdemocratização”, que consiste fundamentalmente em “esvaziar a democracia de sua substância sem a extinguir formalmente” (Dardot e Laval, 2016:20; Também Casara, 2017: 36). Esvazia-se a democracia tanto em sua forma participativa quanto representativa ao mesmo tempo em que se inviabiliza a concretização dos direitos sociais e se coloca em xeque as garantias e direitos fundamentais. No mesmo sentido que Dardot e Laval, mas utilizando outra expressão, Casara argumenta que num estado “pós-democrático”, além de o poder político e o poder econômico se identificarem quase “sem pudor”, perdendo seus limites, a democracia não permanece mais como um conteúdo substancial e vinculante, mas como “um elemento discursivo apaziguador”; “o significante “democracia” não

desaparece, mas perde seu conteúdo” (Casara, 2017: 23-31), um “significante vazio” (Brown, 2009), permanecendo viva apenas em razão de sua funcionalidade.

No neoliberalismo, os indivíduos tendem a ser submetidos à lógica da concorrência em todos os âmbitos, além de este modelo produzir determinados tipos de relações sociais, de maneiras de viver e de subjetividades, influenciando a forma como os sujeitos são levados a se comportar, a se relacionar com os outros e consigo mesmo. Sua característica principal é a generalização do mercado e da concorrência adotando a empresa como modelo preponderante de subjetivação. O neoliberalismo pretende, pois, desenvolver a lógica do mercado como lógica normativa generalizada cuja abrangência vai do estado até, se possível, o mais íntimo da subjetividade. Para Dardot e Laval (2016), o grande *tour de force* do neoliberalismo foi ter conseguido obter, por parte do próprio indivíduo, um autogoverno de modo a este produzir certo tipo de relação consigo mesmo, agindo de maneira a vir a conformar-se por si mesmo a determinadas normas. A grande novidade do neoliberalismo residiria “na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportarem as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes” (p.329). Nesse mesmo sentido, Sennett (2006) lembra que o capitalismo flexível do neoliberalismo impõe novos controles e autocontroles convertendo-se, muitas vezes, em um poder ilegível.

Dardot e Laval (2016) chamam a atenção ainda para o fato de o neoliberalismo, enquanto normatividade que é, exceder em muito o âmbito da esfera mercantil e financeira, precisamente por se constituir num sistema de normas profundamente arraigadas tanto nas práticas governamentais quanto nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais e nos modos de vida. Sua pretensão é produzir uma relação do sujeito individual consigo mesmo homóloga à relação do capital com ele próprio. A racionalidade mercantil neoliberal visa abarcar todas as esferas da existência humana de maneira a fazer desaparecer a separação clássica existente na democracia liberal entre esfera privada e esfera pública e a corroer esta última até seus fundamentos. Entre outros aspectos, a própria cidadania moderna, tal qual gestada desde o século XVIII, é colocada em xeque. O cidadão imbuído de uma responsabilidade coletiva é substituído pelo *homem empreendedor* que pretende se constituir na referência da ação pública até então constituída pelo *sujeito de direitos*. Mais grave, chamam a atenção os autores, “a corrosão progressiva dos direitos sociais dos cidadãos não afeta apenas a chamada cidadania ‘social’, ela abre caminho para uma contestação geral dos fundamentos da cidadania *como tal* (...)” (Dardot e Laval, 2016:381-382-grifos dos autores). Nesse espectro, a racionalidade neoliberal impõe seus próprios critérios de validação, completamente distintos dos princípios morais e jurídicos da democracia liberal.

A lógica do neoliberalismo é que o mercado assegura a coesão social, dado sua eficiência, em oposição à suposta ineficiência do estado. A questão é que, quando

guiado por tal lógica, o mercado é desagregador da coesão social por gerar alta concentração de riqueza, desigualdade e exclusão social. Se no liberalismo clássico o campo econômico é delimitado pelo campo político, no neoliberalismo é o mercado quem governa o estado e ambos buscam governar as pessoas de acordo com a lógica do primeiro. O neoliberalismo gera caos social e sobre esse caos adentra com sua solução verticalizada, sendo mínimo nos direitos sociais e nas garantias fundamentais, mas forte no controle autoritário das pessoas/cidadãos, sobretudo dos indesejáveis e dos mais vulneráveis socialmente. Uma das expressões de tal solução era a postulada por Milton Friedman, acreditando que aplicar a doutrina do choque às sociedades era uma eficiente forma de fazê-las aceitar o capitalismo desregulado em sua forma mais pura (Klein, 2008). A doutrina do choque mostra como o capitalismo consegue se fortalecer em meio a situações de crises, inclusive graves, assim como revela que os donos do capital costumam sair delas mais ricos, mesmo sendo seus causadores. Trata-se de uma visão que sustenta que a melhor forma de impor modelos neoliberais fundamentalistas é após um grande estado de choque coletivo em que o desastre se apresenta como um grande véu para tal imposição. Como o define Klein (2008), o choque é a pilhagem sistemática da esfera pública depois de um desastre.

O neoliberalismo, na medida em que constitui uma lógica ou uma razão de mundo, intenta impregnar a concepção de mundo e as práticas das pessoas em todas as esferas de suas vidas. Tudo deve ser visto de acordo com essa lógica privada que tende a se generalizar de maneira a impregnar os próprios agentes implicados na escola, estendendo a lógica do privado àquilo que é público. Isso significa que o estado passa a gerenciar a educação por tal lógica vinculando a ela o modelo empresarial. Essa generalização da lógica do mercado afeta a questão da reprodução da vida social. Durkheim (2009) oportunamente chamara a atenção para o fato de que em um contexto pós-secular o estado teria a incumbência de dar as coordenadas para a reprodução social e a escola teria aí um papel central. Dessa perspectiva, a formação democrática da vontade, via a escola, constitui-se como algo fundamental para a própria reprodução social. A generalização da lógica de mercado como socializadora tem todavia seu limite: ela é incapaz de reproduzir adequadamente a vida social por ser reducionista e por esbarrar muitas vezes na resistência dos dominados e dos indesejáveis.

### **3. A omissão com a tarefa da formação da vontade democrática**

Se um dos aspectos da crise com que aqui nos ocupamos é o enfraquecimento da esfera pública democrática pela tendência à generalização do modelo de mercado do neoliberalismo, o outro é a omissão com a formação da vontade democrática. A nosso ver esses dois fatores estão profundamente interligados uma vez que uma sociedade “desdemocratizada” ou “pós-democrática” não apenas descuida, como também dispensa a educação enquanto meio de formação da vontade democrática. Aliás, esta lhe seria uma tarefa incômoda pela sua inconveniência e non sense. Portanto, se a

democracia perde seu substrato, o mesmo tende a ocorrer com a tarefa da educação em relação à formação da vontade democrática. Todavia, como seria possível à filosofia política ou à teoria da democracia pensar numa sociedade democrática sem tratar com esmero a questão da formação da vontade democrática?

Honneth (2013) constata que a separação da educação em relação à teoria da democracia pode ser situada a partir de dois aspectos gerais. O primeiro é o argumento que remonta a Rousseau de que uma ordem estatal republicana bem constituída depende de uma boa educação e vice-versa. Em Rousseau (2010), o que garantia o elo entre formação e democracia era a ideia do bom cidadão convertida em uma vontade democrática bem formada, ou seja, virtuosa, o que demandava a formação da vontade como educação do amor-próprio. Como lembra Dalbosco (2016), a vontade virtuosa é aquela que reúne condições de garantir "a igualdade nas relações humanas e sociais, pois Rousseau está convicto de que é pelo princípio da igualdade que se pode assegurar a justiça na vida republicana" (p.265). Dessa premissa decorre a tese de que a educação deve ser um lugar privilegiado para o aprendizado da cultura democrática e para o fomento da maioria democrática dos cidadãos.

O segundo aspecto da separação da educação em relação à teoria da democracia decorre da constatação de que o divórcio entre ambas leva a um duplo problema, a saber: (a) a uma concepção truncada de democracia – por depender de comunidades de tipo tradicional para sua reprodução e (b) a uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado baseada na ideia do não envolvimento deste com o fomento da maioria democrática dos cidadãos. Nesse caso, a formação de tais valores deveria ficar restrita à esfera privada da família e de grupos sociais ou de comunidades de valores. Em suma, de acordo com o primeiro aspecto a educação formal não teria mais condições de despertar as capacidades próprias à deliberação pública para além da socialização infantil e à parte de moralidades particularistas ancoradas em tradições; conforme a segunda, é colocado em questão "o direito do estado constitucional de dotar de objetivos de formação democrática os processos educacionais por ele organizados" (Honneth, 2013: 553).

Há que se detalhar tais aspectos. O primeiro deles, referindo que a disseminação da ideia de que somente restaria ao estado democrático de direito uma margem estreita para a reprodução de suas bases morais e culturais, teria como suporte a tese de Böckenförde que defenderia que a reprodução da democracia dependeria do "fornecimento de tradições anteriores a ela" (Honneth, 2013: 549). De acordo com tal tese, a conservação das democracias dependeria de costumes e atitudes morais que só poderiam ser desenvolvidas em comunidades estruturadas com base em orientações éticas substanciais, como as de tipo religioso. Os sistemas políticos não teriam, pois, os instrumentos apropriados para tal. A conclusão decorrente desta tese é a negação de que os processos educacionais organizados pelo estado possam ter qualquer valor para

o desenvolvimento de posturas promotoras da democracia. Por conseguinte, resulta dessa omissão dos processos de ensino, que as atitudes democráticas vinculadas à formação da vontade democrática-tais como capacidade de tolerância, a capacidade de se colocar no lugar dos outros e a orientação pelo bem comum - não seriam mais desenvolvidas em processos educacionais organizados pelo estado, mas no máximo em ambientes de caráter pré-político de comunidades tradicionais.

O segundo aspecto refere-se, como mencionamos, a uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado em relação à formação democrática da vontade. De acordo com esta, o desenvolvimento dos princípios da formação da vontade democrática não poderia mais ser fomentado mediante o ensino escolar público. Honneth (2013) julga plausível que isso tenha ocorrido involuntariamente até, talvez, como resultado da intenção de considerar-se o crescente pluralismo das culturas étnicas e religiosas e seu acento à imparcialidade do ensino organizado pelo estado. Todavia, argumenta que ao fazer isso restam duas alternativas. A primeira consistiria em apelar para um caráter de neutralidade do estado "contra uma sobrecarga da educação escolar com valores políticos, estranhos a ela"; a segunda implicaria, por parte de pais, reclamarem do fato de que "com uma orientação excessivamente forte por objetivos democráticos a transmissão de funções promotoras da carreira profissional poderia ficar prejudicada" (Honneth, 2013: 551)<sup>2</sup>.

Honneth destaca haver uma tendência hoje de a escola encarregar-se apenas com a tarefa de desenvolver um mínimo civil e de deixar aos pais a escolha do caráter cosmovisivo do ensino escolar. Todavia, considera que quanto mais a escola pública for considerada eticamente neutra para colocar no seu lugar escolas privadas com vínculos cosmovisivos, tanto mais a sociedade democrática perde um de seus principais meios para a "regeneração de seus próprios fundamentos morais" (2013: 552). Essa constatação leva-no a concluir que o conflito em torno do sistema escolar estatal se constitui também numa luta pela viabilidade futura das próprias democracias.

Com efeito, a ideia de que a democracia precisa criar, mediante processos de formação geral, as condições de sua própria reprodução está sendo fortemente enfraquecida pelo modelo atual de sociedade de mercado e de educação e foi perdida de vista pela filosofia política contemporânea. Como lembra oportunamente Honneth, nesse caso, "o estado de direito abandona quase o único meio que dispõe para criar nas futuras gerações as atitudes e orientações valorativas necessárias para sua própria reprodução" (2017: 404). Por conseguinte, a educação ficaria cada vez mais distante dessa tarefa postulada por pensadores como Durkheim e Dewey de reprodução e melhoria da democracia. Como é possível então a coesão social sob um prisma democrático sem a garantia de tal esforço? Honneth constata que se "essa margem para atividades autogeradoras só for considerada extremamente pequena, então, por consequência, dificilmente ainda se poderá atribuir uma importância política à educação

escolar” (2013: 549). A seu ver, a educação escolar ainda pode repercutir exitosamente na consciência da democracia na medida em que conseguir promover aspectos tão importantes quanto a capacidade de cooperação e a autoestima individual; de outro modo, em sentido negativo, pode também contribuir para seu solapamento sempre que veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral.

Essa situação do enfraquecimento da esfera pública pela sociedade de mercado neoliberal e de descuido com a formação da vontade democrática recebe feições cada vez mais agudas, como se pode observar, a título de exemplo, na ideologia do aprendizado ao longo de toda a vida. Esta indica para um processo poderoso e silencioso de “desescolarização” e de conseqüente “pedagogização generalizada” das relações sociais (Laval, 2004: 18). A ideia do aprendizado por toda a vida muda a própria *natureza do saber escolar*, pois no seu lugar não se postula mais uma formação geral e, a rigor, nem mesmo especializada, mas uma formação profissionalizante com base nas competências necessárias para a formação do trabalhador polivalente e flexível, uma vez que agora o esforço do conhecimento passa a ser exigido estritamente por razões de interesse pessoal e de eficácia produtiva” (Laval, 2004: 48)<sup>3</sup>. À aprendizagem por toda a vida está coadunada a pretensão de uma socialização levada adiante exclusivamente pelo mercado de acordo com a lógica da empresa. Essa lógica se apropria da socialização escolar de modo que a escola, ao invés de ocupar-se com a formação da vontade democrática, volta-se para a profissionalização.

#### **4. Por um restabelecimento do nexó entre democracia e educação: a questão da formação da vontade democrática**

Diante do quadro apresentado até aqui, em que sentido é ainda possível postular-se a retomada do nexó entre democracia e educação? Para dar conta dessa pergunta faz-se necessário primeiramente voltar alguns passos atrás, retomando aspectos da tradição da filosofia política moderna. Com base em Rousseau e Kant, Honneth identifica na ideia do bom cidadão, como já mencionamos, o elo entre teoria da educação e teoria política. Todavia, como é possível pensar a figura do bom cidadão como vontade democrática bem formada no cenário amplamente desfavorável para tal que permeia a educação atualmente? O legado de autores como Rousseau, Kant, Schleiermacher, Durkheim e Dewey, lembra oportunamente Honneth, é o de que “sem orientações equilibradas sobre como se devem despertar na criança, ao mesmo tempo, a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral própria, não parecia possível se explicar o que significaria falar da cooperação conjunta na autodeterminação democrática” (2013: 546). Com efeito, a tradição que vai de Kant à Durkheim e Dewey diferenciava o papel da educação privada em relação à pública distinguindo entre o direito dos pais de transmitir aos filhos suas próprias convicções de valor e a formação da vontade democrática mediante o exercício de comportamentos reflexivos orientado pela própria escola.

Na linha da formação da vontade democrática articulada a uma concepção republicana de educação Durkheim e Dewey defenderam o argumento de que a educação deve ajudar os educandos a desenvolverem a capacidade de entenderem uns aos outros como parceiros iguais nos processos comuns de aprendizado e a fomentar uma cultura associativa. Durkheim, ao definir a educação, refere que esta deve ter por objetivo "*suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto (...)*" (2009: 53-grifos do autor). Ao tratar do papel do estado em matéria de educação compreende que esta possui uma função coletiva por visar a adaptação da criança ao meio social em que viverá. O estado não pode se desinteressar pela educação por esta ter uma função precipuamente social. A educação deverá assegurar, pois, entre os cidadãos, uma *comunhão de ideais* e de *sentimento* de modo que sem esses qualquer sociedade seria praticamente impossível. Para dar conta dessa tarefa tão importante a educação não poderia ser "abandonada totalmente à arbitrariedade dos particulares" (Durkheim, 2009:61). Sob esse ponto de vista, Durkheim defende que a educação deve ter por base um certo número de princípios que sejam comum a todos e que cabe ao estado esclarecê-los e criar as condições para que sejam aprendidos nas escolas. Dentre esses, devem estar o respeito pela razão e pela ciência, assim como determinados "*sentimentos que estão na base da moral democrática*" (2009: 62 – grifos nossos).

Dewey (1959), por seu turno, considera a democracia uma forma de vida associada e uma sociedade é democrática na medida em que prepara todos os seus membros a, em condições de igualdade, usufruírem de seus benefícios. Tal tipo de sociedade somente se torna possível mediante um tipo de educação consoante a ela. Em relação aos objetivos ou fins da educação em uma comunidade democrática Dewey (1959) argumenta que a ideia de sociedade democrática só pode se aplicar a todos os membros em situação de mútua cooperação e quando existirem "convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios" (p.108).

Essa herança legada por autores como Durkheim e Dewey é o que permite Honneth (2013) postular novamente o nexos entre formação e democracia respondendo ao mesmo tempo aos dois aspectos que identificara na base da separação entre educação e teoria da democracia. Sua posição a esse respeito é clara: tanto a educação não deve deixar de despertar as capacidades do futuro cidadão para a deliberação pública – e isso para além da socialização que acontece na primeira infância e à parte de moralidades vinculadas a tradições – quanto não se pode abrir mão do direito próprio do estado constitucional de orientar processos educacionais com o objetivo de formação democrática da vontade. Nessa esteira, lembra que Kant defendera a educação pública, de acesso universal, capaz de evitar tanto os erros trazidos da família quanto de

desenvolver no educando as virtudes e capacidades do futuro cidadão. Este necessita de uma formação prévia à sua participação na esfera pública democrática de modo que esta não tenha como fim primeiro as aptidões profissionais e a preparação para gerar renda. Em Kant (1999), as aptidões profissionais, o conhecimento para o sujeito se orientar na sociedade civil e os princípios morais se constituem, antes, como meios de reconhecimento social e de possibilitar ao educando chegar paulatinamente à desenvolver a consciência de sua própria dignidade.

Todavia, a juízo de Honneth, Kant, mesmo enfatizando que a constituição de uma república dependeria muito mais do ensino de virtudes comunicacionais do que da transmissão de conhecimentos, ainda não conseguiria identificar a escola pública como um local de formação das capacidades democráticas. Esse passo decisivo foi dado por Durkheim e Dewey e o ponto de partida de ambos é a tese de que a preparação para a cidadania tem menos a ver com a transmissão de conhecimentos do que com a formação de determinados hábitos orientados para o agir, como os voltados para a cooperação democrática, próprios para a participação na esfera pública política. Com efeito, a escola com sua finalidade pública, seria um espaço próprio para fomentar modos de comportamento necessários à formação da vontade democrática e para tal precisaria apostar muito mais em desenvolver hábitos consonantes a uma cultura associativa do que em transmitir unilateralmente princípios morais.

Honneth (2013) reconhece que depois de mais de um século da publicação das obras de Durkheim e Dewey muita coisa mudou. Com efeito, hoje, a exemplo do que mostra o agudo diagnóstico de Dardot e Laval, em muitos contextos propõe-se um ensino escolar voltado quase que exclusivamente ao desenvolvimento de capacidades em vista do ponto de vista puramente econômico. Nesse quadro, não só a teoria da democracia, mas também as políticas de estado perderam em muitos contextos o interesse pela educação. Todavia, Honneth lembra oportunamente que estudos empíricos e sistemas de avaliação mostram que no plano internacional os sistemas escolares que hoje alcançam os melhores resultados são justamente aqueles onde os ideais democráticos prefigurados por Durkheim e Dewey foram realizados de modo mais aprofundado, como é o caso do sistema de educação público finlandês. Daí concluir: “as melhores formas escolares para as realizações e capacidades cognitivas dos alunos são aquelas que, ao mesmo tempo, vêm mais acentuadamente ao encontro da regeneração de condutas democráticas” (Honneth, 2013: 558).

Honneth não chega a sistematizar uma resposta ao problema que se colocou e que serviu de insight para o presente texto. Reconhece ser necessário resgatar o vínculo entre teoria da educação e teoria da democracia, mas não explicita de modo mais claro como este poderia ser retomado. Limita-se a indicar exemplos, como o do sistema público finlandês. Reconhece também (2017) sua omissão em relação ao importante papel que a educação institucionalizada poderia ter no marco de uma teoria da eticidade

democrática. A nosso ver, há, todavia, um elemento central de sua teoria da justiça que poderia, em caráter indiciário, servir de possível ponto de partida para tal. A ideia da formação da vontade democrática – ecoando o postulado da formação do bom cidadão prefigurado por Rousseau – articulada em Honneth a um conceito renovado de eticidade democrática, poderia ser ancorada em seu conceito de liberdade social.

A liberdade individual, compreendida sob o prisma da liberdade social, considera o indivíduo não de modo atomizado-como na liberdade negativa do liberalismo moderno – , mas é posta por Honneth como o critério ético nas diferentes instituições e práticas sociais. Os indivíduos somente podem realizar efetivamente sua liberdade mediante a participação em instituições sociais caracterizadas por relações de reconhecimento mútuo. Sob essa perspectiva, a liberdade social só pode ser exercitada no contexto social e em interação com os outros sujeitos. Poderíamos, pois, pensar aqui, com base em tal conceito, em um importante contraponto à lógica neoliberal e na possibilidade do cultivo da vontade democrática mediante o aprendizado da liberdade social e nas contribuições que instituições de educação formal como a escola poderiam oferecer a esse respeito mediante um ambiente permeado por relações de reconhecimento recíproco.

O cerne do conceito de liberdade social é buscado por Honneth no parágrafo 7 da *Filosofia do direito* de Hegel, mais precisamente no princípio ali formulado do “estar consigo mesmo no outro” ou “ser-si-mesmo-no-outro”, de acordo com o qual, mediante as instituições sociais os sujeitos são capazes de se relacionarem de modo a ser possível conceber sua contraparte como outro de si mesmos. Sob tal condição, a liberdade se amplia para o plano intersubjetivo e, nesse sentido, o sujeito somente pode se conceber como livre na medida em que conecta-se com os outros sujeitos no marco de práticas institucionais e em relações de reconhecimento mútuo. Pois os indivíduos somente realizam verdadeiramente sua liberdade na medida em que participam de instituições e práticas sociais caracterizadas por tais relações. Nesse sentido, a liberdade dos indivíduos só se torna possível na medida em que eles reúnem condições de participar em instituições em cujas práticas são asseguradas tais relações. Como frizam Werne e Melo a esse respeito, “as condições sociais ou institucionais, devem ser concebidas como uma ordem social justa que permite a cada sujeito individual participar em relações comunicativas que podem ser compreendidas como expressão da própria liberdade” (2007:38).

O esforço de Honneth consiste em voltar-se à realidade social com o intuito de encontrar os princípios de justiça já inscritos nas práticas das instituições existentes e de identificar a racionalidade interna à própria realidade social, mesmo que ainda não desenvolvida. Não se trata, todavia, de quaisquer instituições, mas daquelas que tenham garantidas “relações de reconhecimento que possibilitem de forma duradoura a realização mútua de metas institucionais” (Honneth, 2014: 78). Para que a uma tal

liberdade se manifeste na realidade objetiva o sujeito deve "querer levar adiante objetivos cuja realização suponha a existência de outros sujeitos que tenham objetivos complementares" (p.72). Pode-se supor aqui esse querer e essa consideração dos outros sujeitos como expressão de uma vontade democrática bem formada ou em formação e como contraposta à lógica individualista neoliberal tal como representada pela teoria do capital humano.

Sob esse ponto de vista, a esfera dos processos educativos formais, embora não tematizada por Honneth em seus escritos pode, sob condições de relações de reconhecimento recíproco e de realização dos primeiros fundamentos da liberdade social, ser considerada um contexto propício para a formação inicial da vontade democrática. Se por um lado Honneth se afasta da teoria de Hegel, na medida em que esse defendia o Estado como o principal condutor do processo de formação da vontade livre, por outro, ao dar destaque às instituições formais e informais da esfera pública democrática, sua perspectiva poderia muito bem situar a escola dentro do âmbito das instituições de realização da liberdade social e, pois, de configuração de uma eticidade democrática e da formação de uma vontade democrática.

### **Considerações finais**

Ao tratar da relação entre educação e esfera pública democrática e chamar a atenção para o fato de a educação organizada pelo estado estar hoje separada da filosofia política Honneth toca em ao menos duas questões chaves, a saber: sobre como então ainda é possível de as sociedades reproduzirem-se conforme os parâmetros do estado democrático de direito e como é possível à escola auxiliar na tarefa da formação democrática da vontade. Vimos que essas questões se inserem em um contexto complexo, razão pela qual aproximamos a abordagem de Honneth das análises desenvolvidas por Pierre Dardot e Christian Laval acerca do capitalismo neoliberal e as transformações sofridas pela educação no interior deste. Procuramos indicar dois fenômenos que estão na base da separação constatada por Honneth entre teoria da democracia e formação democrática da vontade. O primeiro deles está associado à lógica de funcionamento neoliberal e ao hiperinflacionamento da sociedade de mercado; o segundo, ao descuido e omissão da educação em relação à formação democrática da vontade, fenômeno esse que afeta cada vez mais a escola. Nossa contribuição para o problema explicitado por Honneth se ateve ao delineamento de duas perspectivas. A primeira, retomando brevemente as contribuições de Kant, Durkheim e Dewey em diálogo com Honneth, consistiu em destacar a defesa da escola em seu ainda imprescindível papel regenerador de condutas democráticas e a segunda em considerar a esfera dos processos educativos formais, com base no conceito de liberdade social, como um contexto propício para a formação inicial da vontade democrática e, pois, sob condições de relações de reconhecimento recíproco, de realização dos primeiros

fundamentos da liberdade social. O diálogo permanente com os clássicos do pensamento educacional e a concepção honnethiana de liberdade social, de talhe hegeliano, possibilitam novas perspectivas para dar conta da retomada do vínculo entre teoria da educação e filosofia política, e pois da formação da vontade democrática em um contexto fortemente marcado pelo enfraquecimento da esfera pública democrática em meio ao hiperinflacionamento da sociedade de mercado neoliberal.

## Notas

<sup>1</sup> Para Honneth, exemplos desse descuido em forma de ausência são as teorias da justiça de John Rawls e de Jürgen Habermas.

<sup>2</sup> Nessa mesma linha de raciocínio poderia ser situado o projeto da Homeschooling em discussão atualmente no Brasil e que atinge quase 2,5 milhões de estudantes nos Estados Unidos. A esse respeito Barbosa Oliveira (2017), Vasconcelos (2017) y Barbosa (2018). Outro exemplo é o da charterização da educação. Nos Estados Unidos as escolas charter (charter schools) são um modelo de escola mantida com recursos públicos, mas que adota a lógica da gestão privada. Esse tipo de escola teve origem na década de 1980, inicialmente concebida para ser um tipo de escola liderada por professores e para receber alunos que não se adaptavam às escolas tradicionais. Todavia, a experiência que nasceu para propiciar diferentes abordagens de ensino com tais alunos, se transformou numa indústria poderosa, competindo com as escolas públicas na atração de estudantes e de vultuosos recursos públicos. O pesquisador norte-americano Dwight Holmes explicita da seguinte maneira a dinâmica de funcionamento e os limites de tais escolas: "No geral, os milionários defensores da escola charter são obcecados em criar e expandir um sistema de educação paralelo à educação pública tradicional que reflita os valores corporativos e não seja responsável publicamente frente aos pais e a comunidades. Esse esforço exacerba a desigualdade de renda, uma vez que drena recursos de distritos escolares públicos e prejudica o seu sucesso" (In. Krawczyk, 2018).

<sup>3</sup> Sob essa ótica muda o tipo de relação com o saber na medida em que este se converte numa relação de busca de certezas de caráter instrumental, imediatista e individualista. Como argumenta Biesta (2013), aprendizagem implica sempre um risco: o risco de não aprender o que se queria aprender ou, ainda, "de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender" (p. 45).

## Bibliografia

- BARBOSA, L. M. R. (2018) *Ensino em casa no Brasil: aspectos legais*. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/184.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/184.pdf). Acesso em 12.03.2018.
- BARBOSA, L. M. R. y OLIVEIRA, R. L. P. (2017) "Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação" em *Pro-posições*. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago, 15-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0015.pdf>
- BIESTA, G. (2013) *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Aautêntica, Belo Horizonte.
- BROWN, W. (2009) "Nous sommes tous démocrates à present", in AGAMBEN, G. et al. *Démocratie, dans quel état?* La Fabrique, Paris.
- CASARA, R. R. R. (2017) *Estado pós-democrático, neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. 2ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- CROUCH, C. (2004) *La posdemocracia*. Taurus, Madrid.
- DALBOSCO, C. A. (2016) *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. Loyola, São Paulo.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. (2016) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo, São Paulo.
- DEWEY, J. (1959) *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4.ed. Nacional, São Paulo.
- DURKHEIM, E. (2009) *Educação e sociologia*. Edições 70, Lisboa.

- HONNETH, A. (2013) Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas*. Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 544-562, set.-dez. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529>
- HONNETH, A. (2014) *El derecho de la libertad*. Katz, Buenos Aires.
- HONNETH, A. (2017) in DOBON, F. J.; HERZOG, B.; MARTINS, M. R. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70297>. Acesso em 03.03.2018.
- KANT, I. (1999) *Sobre a pedagogia*. Unesp, São Paulo.
- KLEIN, N. (2008) *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- KRAWCZYK, N. (2018) Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. Disponível em: <https://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/> Acesso em 09.09.2018.
- LAVAL, C. (2004) *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta, Londrina.
- LIMA, L. C. (2012) *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'*. Cortez, São Paulo.
- PIKETTY, T. (2014) *O Capital no Século XXI*. Intrínseca, Rio de Janeiro.
- PIKETTY, T. (2015) *A economia da desigualdade*. Intrínseca, Rio de Janeiro.
- RANCIÈRE, J. (2014) *O ódio à democracia*. Boitempo, São Paulo.
- ROUSSEAU, J.-J. (2010) *Du contrat social*. Gallimard, Paris.
- SANTOS, B. S. (2003) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- SENNETT, R. (2006) *A corrosão do caráter*. 11 ed. Record, Rio de Janeiro.
- VASCONCELOS, M. C. C. (2017) "Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?" en *Pro-posições*. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago, 122-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0122.pdf>. Acesso em 03.03.2019.
- VON MISES, L. (2017) *As seis Lições*. LVM Editora, São Paulo.
- WERLE, D.; MELO, R. (2007) "Introdução: teoria crítica, teorias da justiça e a reatualização de Hegel", in HONNETH, A. *Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel*. Esfera Pública, São Paulo.