

# EDUCAÇÃO NA E PARA A DEMOCRACIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE J. DEWEY E J. HABERMAS

GUILHERME PEREZ CABRAL<sup>1</sup>

*RESUMO:* O artigo tem por objetivo a reflexão sobre a educação para a democracia, no âmbito do Estado Democrático de Direito, no Brasil, fundamentando-a na filosofia social do pragmatista norte-americano John Dewey e do representante da “segunda geração” da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas. À luz do conceito de discurso e de seu potencial de aprendizagem racional, cognitiva e moral, propõe hermenêutica enriquecida do projeto constitucional de 1988, em que, superando o passado autoritário brasileiro, educação e democracia constituam experiências comunicativas indissociáveis na realização do projeto moderno de emancipação.

*Palavras-chave:* Educação. Democracia. Discurso. J. Dewey. J. Habermas.

## **EDUCATION IN AND FOR DEMOCRACY IN BRAZIL: REMARKS BASED ON J. DEWEY AND J. HABERMAS**

*ABSTRACT:* The purpose of this article is to discuss the education for democracy, within the Brazilian Democratic Rule of Law, looking at the social philosophies of American pragmatist John Dewey and Jürgen Habermas, from the “second generation” of the Frankfurt School. This article uses the concept of discourse and of its rational, cognitive and moral learning potential to interpret the constitutional project of 1988, in which the education and the democracy, overcoming the authoritarian past of the country, can constitute inseparable communicative experiences in the realization of the modern emancipation project.

*KEYWORDS:* Education. Democracy. Discourse. J. Dewey. J. Habermas.

---

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas (SP), Brasil. E-mail: gpcabral@gmail.com  
DOI: 10.1590/ES0101-73302016153431

**L'ÉDUCATION DANS ET POUR DA LA DÉMOCRATIE AU BRÉSIL:  
REMARQUES FONDÉE SURDE J. DEWEY ET J. HABERMAS**

*RESUMÉ:* Cet article a pour but la réflexion sur l'éducation pour la démocratie, dans la démocratie, dans le cadre de l'État de droit démocratique au Brésil, fondée sur la philosophie de John Dewey, auteur du pragmatisme nord-américain, et Jürgen Habermas, qui incarne la deuxième génération de l'école de Francfort. À la lumière du concept de discours et de son potentiel d'apprentissage rationnel cognitif et moral, l'article propose une herméneutique enrichie du projet constitutionnel de 1988 dans lequel l'éducation et la démocratie peuvent surmonter le passé autoritaire brésilienne et devenir expériences de communication inséparables pour la réalisation du projet moderne émancipatoire.

*MOTS-CLÉS:* Éducation. Démocratie. Discours. J. Dewey. J. Habermas.

## Introdução

**É** sobre o chão do profundo desrespeito aos direitos humanos e da histórica inexperiência da democracia, legado do passado autoritário e enraizado no pano de fundo das relações sociais, que se edifica o projeto constitucional brasileiro de 1988. No horizonte da experiência jurídica da modernidade, institui o Estado Democrático de Direito, alicerçado em consistente sistema de direitos.

O Brasil “nasceu e cresceu dentro de condições negativas à experiência democrática” (FREIRE, 2011, p. 90). Até 1988, entre constituições outorgadas, outras meras legalidades teóricas, não havia vivenciado mais do que 60 anos de democracia formal. Conformou uma tradição política antipática à participação popular, habituada mais à usurpação do poder pelo golpe e à manipulação cínica do conceito de democracia, do que ao entendimento (WEFFORT, 1984, p. 40 e 46). Combinou o peso do aparelho governamental, polo condutor da sociedade, a uma cidadania eleitoral, com frágil engajamento na esfera pública. O cidadão sempre foi muito mais consumidor, pedinte, do que ator social, em suas relações parasitárias com o Poder Público (FAORO, 1995, p. 740 e 744). Tudo isso, numa ambiência marcada pelo não diálogo, pela verticalidade e unilateralidade das interações, pela “linguagem” da violência e da exclusão.

Não só ingênuo, seria temerário ignorar o legado desse passado pesado. Efeito da continuidade experiencial, revive na nova situação política (MOISÉS, 1995, p. 27), obscurecendo os sentidos possíveis, contidos no texto constitucional.

Temos exigido pouco para nos adjetivarmos “democráticos”: bastam algumas liberdades formais, partidos sem representatividade, eleições periódicas, o exercício isolado do voto, a escolha entre opções que o cidadão não formulou. A democracia brasileira permanece sobrecarregada pelo ingente desafio de sua consolidação.

A promulgação da Constituição não tornaria atual a intenção normatizada que os antecedentes históricos negaram. Afinal, para desenvolver “novas” ideias, só dispomos dos recursos cognitivos formados na tradição cultural em que, socialmente, constituímos nossa identidade. Disso não nos livramos facilmente. Tampouco de uma vez só (DEWEY, 2004, p. 43).

Não se reduzindo à dimensão política instituída, a experiência democrática expressa, também, uma forma de pensar, agir e conviver, que não é um dado. Não prescinde, enfim, de processos de aprendizagem (DEWEY, 1989, p. 88, 97 e 101; MOISÉS, 1995, p. 55 e 77).

É nesse cenário que o presente artigo — breve síntese de tese de doutorado, apresentada ao Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Universidade de São Paulo — analisa o papel da educação para a consolidação da democracia, no Brasil. Apreendendo a Constituição como um projeto dinamicamente inacabado de sentido (HABERMAS, 2011, p. 119), busca contribuir para uma hermenêutica jurídica ampliada e enriquecida de conteúdo.

Para tanto, pauta a discussão no diálogo entre dois referenciais teóricos: a filosofia reconstruída de John Dewey (1859-1952), um dos principais nomes do pragmatismo norte-americano, e a teoria crítica de Jürgen Habermas (1929), expressão da “segunda geração” da Escola de Frankfurt.

A despeito das diferenças entre as tradições em que se inserem, é notável a confluência no pensamento dos autores. Falando do interior da modernidade, revisitam criticamente seu projeto emancipatório, consolidado na filosofia iluminista, de progresso infinito, material e moral, da humanidade, por meio da razão. Diagnosticam a realização deformada da razão, na história, reduzida a uma perspectiva solipsista, orientada ao controle cognitivo-instrumental sobre o mundo (e sociedade), em que tudo é reificado. Denunciam os descaminhos do progresso técnico-científico que se desligou do desenvolvimento moral, permitindo e fornecendo instrumental às barbáries, irracionais e imorais, de que fora palco o Século XX (DEWEY, 1991, p. 175; HABERMAS, 2002, p. 438).

Mantêm, contudo, a aposta na emancipação da humanidade, pela razão, relida, agora, numa abordagem da filosofia da linguagem, orientada à práxis. Compreendem a linguagem como *medium* social da formação da individualidade e, como lugar da racionalidade, o critério último da construção do conhecimento e da moralidade (DEWEY, 2004, p. 21; HABERMAS, 2002, p. 447).

Apoiada na práxis do discurso e não prescindindo, por isso, da presença de seus exigentes pressupostos — isto é, atores com competência e disposição comunicativa, numa situação dialógica ideal (FREITAG, 1989, p. 37; HABERMAS, 2011, p. 09) — a democracia é definida como a experiência social, racional e moral-cognitivista da autonomia, em que pode ser atualizado o projeto de emancipação.

Sem metahistória. A consolidação democrática somente se realiza a partir de sua própria experiência, pelos sujeitos históricos. E, para essa tarefa, a educação descortina-se como momento fundamental, ainda que não exclusivo.

Pensar a educação para a democracia, a partir de Dewey e Habermas, implica uma filosofia da ação, na democracia, que não negligencia a tarefa extremamente complexa e delicada, diante de si, num cenário de continuidades históricas desfavoráveis. Tudo isso, porém, sem fazer da exigência excessiva uma “forma sublime de sabotagem” (ADORNO, 1996). Não há dúvida, a educação tem limitações. Porém, se, sozinha, ela não resolve o problema, é certo, também, que, sem ela, não há solução (SCHILLING, 2010).

## Modernidade, democracia e educação na Constituição de 1988

A Constituição Federal de 1988 integra as linhas do projeto emancipatório da modernidade. Apreendendo o ser humano como valor-fonte da experiência jurídica (LAFER, 1988, p. 19), resguarda duas ideias fundamentais do direito moderno: a soberania do povo e os direitos humanos (HABERMAS, 2012a, p. 133).

A primeira delas é afirmada logo no dispositivo inaugural, após a instituição da República Federativa do Brasil como Estado Democrático de Direito: todo o poder emana do povo, sendo por ele exercido diretamente ou por representantes eleitos. O texto rompe, dessa maneira, com a tradição constitucional brasileira que, desde 1934, restringia a democracia ao modelo representativo de exercício do poder em nome do povo. Estabelece, em seu lugar, o regime democrático semidireto. Combina a representação — com a eleição periódica de representantes — e mecanismos de participação direta na definição de políticas, destacando, aqui, a iniciativa popular de projetos de lei, o plebiscito e o referendo (BENEVIDES, 2003, p. 18 e 19).

O Estado Democrático de Direito, assim concebido, é alicerçado, então, em vigoroso sistema de direitos. Incorpora, de forma robusta, as três dimensões dos direitos humanos, afirmados na modernidade, reconhecendo extensas propriedades que constituem o ser humano como pessoa. Assegura direitos e liberdades individuais (vida, privacidade, propriedade, igualdade, liberdade de pensamento e de expressão, dentre outros). Garante direitos sociais à saúde, moradia, trabalho, educação, etc. Protege direitos transindividuais à preservação da cultura, ao desen-

volvimento científico e tecnológico, ao meio ambiente equilibrado. Estabelece os direitos de participação política.

Projeta-se a emancipação, que, ambientada na democracia e apoiada nos direitos fundamentais, resguarda a formação racional da pessoa, assegurando-lhe, ao mesmo tempo, para sua constituição plena, como sujeito histórico capaz, a participação na vida social e política. Direciona, destarte, uma práxis de autolegislação, na qual os sujeitos de direito movem-se num *medium* jurídico do qual são, também, autores (HABERMAS, 2012a, 159).

A educação, como direito social fundamental, adquire papel destacado, sendo tratada com grande desvelo na Constituição. Visa, nos termos do Art. 205, ao pleno desenvolvimento da pessoa, à qualificação para o trabalho e ao preparo para o exercício da cidadania, voltando-se, ante esse último escopo, à promoção da experiência democrática (RANIERI, 2009, p. 380). No âmbito do Estado Democrático de Direito, está prevista, constitucionalmente, a educação para a democracia.

## A in experiência da democracia no Brasil

O projeto constitucional, porém, é arremessado no curso de uma história de in experiência da democracia. Contrapõe-se aos 20 anos de Ditadura Militar que, mais uma vez, institucionalizara relações autoritárias entre o Estado e a sociedade, renovando padrões de interação pautados no não diálogo, na repressão, no emprego imediato da violência.

Não obstante o inegável valor como “marco jurídico da transição democrática, bem como da institucionalização dos direitos humanos no país” (PIOVESAN, 2003, p. 328), a Constituição não pode antecipar a vida social ainda não experimentada. A experiência da democracia e dos direitos humanos não se promulga com leis.

O Brasil tem vivenciado progressos significativos nos campos econômico, social e político. Ocupa a posição de sétima maior economia do mundo. Experimentou sensíveis avanços no campo dos direitos fundamentais, elevados ao *status* de política pública, com os Planos Nacionais de Direitos Humanos (PIOVESAN, 2003, p. 346). Atualiza inegável estabilização dos procedimentos político-eleitorais, não tendo sido acometido, até agora, por tentativas golpistas de usurpação do poder.

Porém, a democracia brasileira sofre, ainda, em sua incipiente experiência, com graves e históricos problemas.

De um lado, o reconhecimento do amplo rol de direitos é contraposto à facticidade de sua ineficácia e sistemático desrespeito. O país carrega os infortúnios da aguda desigualdade e exclusão social; da extrema pobreza; da violência; da oferta inadequada de serviços públicos como saúde, saneamento básico e educação.

De outro, na vivência política, prevalece o patronato governamental, que persiste sobranceiro e alheio à sociedade civil (FAORO, 1995, p. 739 e 747). A colagem patrimonialista ao poder e seu exercício não dialógico, com traços populistas e paternalistas, mais ou menos acentuados (CARVALHO, 2010, p. 221), renovam a antipatia à ampliação e ao fortalecimento dos procedimentos democráticos. Vivemos menos a horizontalidade da linguagem, mais a formalidade democrática, coabitando com padrões de conduta unilateralizados e verticalizados.

O esvaziamento da esfera pública reduz a participação política ao exercício isolado do voto, decaída no eleitorismo. O poder que emana do povo permanece a ele ligado, muito mais, na retórica política cínica e autolegitimadora, dele se descolando, em seu exercício irresponsável pelos agentes governamentais (WEFFORT, 1984, p. 53; MOISÉS, 1995, p. 35; BENEVIDES, 2003, p. 25).

Faz-se presente o dilema legitimatório que opõe à “fraqueza da sociedade civil e da esfera pública” a primazia do poder ilegítimo, delas desvinculado, de modo que a comunicação pública segue o fluxo invertido (HABERMAS, 2011, p. 121 e 122).

Num ciclo vicioso, a sociedade brasileira experiencia um processo perverso. A precariedade dos direitos humanos, intimamente ligada à inexperiência da democracia, prejudica o enriquecimento da experiência democrática. Prejudica, assim, a experiência que, alicerçada nos direitos humanos, constitui, ao mesmo tempo, o mecanismo fundamental para o reconhecimento, ampliação e concretização desses direitos.

Eis o lugar do qual se fala, a ambiência sobrecarregada de tarefas democratizantes herdadas do passado “inexaurível, pesado, sufocante” (FAORO, 1995, p. 748). É nela que se vive e revive os sentidos jurídico-constitucionais, construindo em versões discursivas os objetos sobre os quais se discorre (HESPANHA, 2009, p. 657; BITTAR, 2010, p. 142).

Contudo, se a inexperiência que conforma e empobrece o conteúdo da democracia, no Brasil, é fruto de um *continuum* histórico-cultural, a experiência enriquecida, na moldura jurídico-constitucional de 1988, também *pode ser*. Ainda que sem metanarrativa a predizer ou determinar o sentido da história.

A democracia, como prática que “não foge à história” (HABERMAS, 2011, p. 122), depende, fundamentalmente, da atuação dos sujeitos históricos. A questão que se coloca é a da medida de nossa impotência. Em que ponto deve alquebrar-nos em conformismo; até que ponto desautoriza ao movimento crítico em direção a uma experiência melhor.

## A filosofia social de J. Dewey e de J. Habermas

Conceber a educação para a democracia, à luz das filosofias sociais de Dewey e de Habermas não foge do horizonte de experimentação jurídica, aberto

pela Constituição. Certamente, alinha-se a ele muito mais do que as heranças autoritárias que insistem em perverter seu sentido.

O pensamento de Dewey descortina-se a partir da proposta pragmatista de reconstrução da filosofia moderna. Propugna o enfrentamento e solução racional e comunicativa dos conflitos concretos, sociais e morais, que angustiam a humanidade. Para tanto, incorpora, da ciência, sua qualidade de uma disposição, um hábito investigativo, metódico, experimental e falibilista, atualizando-a numa perspectiva intersubjetiva, de busca cooperativa da verdade — e, também, do justo (JOAS, 1993, p. 19; DEWEY, 1989, p. 111).

Destacam-se, em sua filosofia reconstruída, três formulações fundamentais que embasarão suas ideias políticas e sua pedagogia progressiva. A teoria da experiência, concebida como a interação contínua entre o sujeito e o ambiente. Nesse *continuum*, que reflete o conteúdo da existência humana, o modo como a experiência vai se configurando historicamente, dentro de uma tradição cultural, direciona o horizonte de possibilidades experienciais do sujeito, que, então, reage sobre o ambiente do qual emergiu (TEIXEIRA, 1980, p. 115; DEWEY, 2004, p. 49). É na experiência que se desenvolve e é aplicada a faculdade do pensar: a operação, eminentemente prática, de solução de problemas com que a pessoa se depara, valendo-se dos conhecimentos e competências anteriormente adquiridos (DEWEY, 1997, p. 12). Nesse processo experiencial, em que pensar e agir se tornam habituais, tem lugar o crescimento cognitivo e moral do indivíduo, composto por três níveis de conduta: pré-convencional, convencional (heterônomo) e pós-convencional (autônomo). Esse último representa, para Dewey, o estágio no qual o sujeito se habilita ao pensar inteligente, na linha da disposição científica e comunicativa que funda sua reconstrução filosófica. Consegue, por si, atribuir sentidos à experiência, distanciando-se criticamente das convenções a que estava preso no estágio anterior, da heteronomia. Pode, assim, exercer a autonomia intersubjetivamente compreendida, atuando inteligentemente na direção de sua experiência e na solução, racional e cooperativa, de conflitos em seu curso (DEWEY, 1980, p. 52; DEWEY, 2008, p. 12).

As confluências com a filosofia crítica habermasiana chamam a atenção. Na teoria da ação comunicativa, o Habermas apresenta conceito ampliado e enriquecido de racionalidade imanente à práxis do diálogo, do discurso, em que, orientados ao entendimento mútuo, os participantes “tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos” (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Ambientada na comunicação, a racionalidade corresponde à disposição de sofrer crítica e à capacidade de fundamentar, com razões, as pretensões de validade trazidas em nossas falas e ações — a verdade de fatos no mundo objetivo; a correção de normas que compõem o mundo social; e a sinceridade na expressão da subjetividade (HABERMAS, 2012b, p. 45 e 193). A racionalidade não demanda a verdade de um saber; apenas, sua aceitabilidade:

Quem compartilha concepções que se revelam falsas não é *eo ipso* irracional; irracional é quem defende suas opiniões dogmaticamente, se prende a elas mesmo vendo que não pode fundamentá-las. Para qualificar uma opinião como racional basta que, no contexto de justificação dado, ela possa por bons motivos ser tida como verdadeira, ou seja, racionalmente aceita (HABERMAS, 2009, p. 104).

O discurso, nutrido dessa racionalidade, representa, para Habermas, o estágio mais elevado de desenvolvimento moral — a autonomia pós-convencional — que, concebido a partir do modelo do psicólogo pragmatista norte-americano L. Kohlberg, retoma, por essa via, a teoria deweyana (KOHLBERG, 1992, p. 03 e 04; HABERMAS, 2003, 164 e 193).

Na mudança da perspectiva da filosofia da consciência para a da linguagem, os dois referenciais apostam no inesgotável potencial emancipatório inerente à práxis do discurso.

Apoiando-se na psicologia social de G. H. Mead, veem a linguagem como o lugar da constituição social da individualidade e da mente humana, como experiência de si, que se efetiva indiretamente, intermediada pelo outro. O “solilóquio é o resultado e o reflexo da conversação com os outros”. A personalidade emerge como me, isto é, a estrutura convencional fruto da socialização, constituída pelo “conjunto organizado das atitudes dos outros que o sujeito assume”. É a partir dessa moldura que a pessoa reage, na expressão de si mesmo, como eu (DEWEY, 1980, p. 31; MEAD, 1992, p. 175, 197 e 200).

A linguagem a partir da qual se forma a identidade (eu), sem perder a referência ao grupo social (nós), atualiza-se, ao mesmo tempo, como o lugar da construção cooperativa da verdade e da moral. Isso, num compartilhar em que “os significados são ampliados, aprofundados e consolidados no sentido da participação” (DEWEY, 1980, p. 51). No discurso, a suscetibilidade de crítica e a exigência de fundamentação tornam os saberes passíveis de correção (HABERMAS, 2012b, p. 49 e 57), “sujeitos a reconsideração e a revisão; são readaptados para que enfrentem as exigências da conversação” (DEWEY, 1980, p. 29). Os horizontes de sentido se ampliam e, cada vez, imbricam-se, superando os equívocos do solilóquio e os particularismos semânticos do contexto em que se está imerso (HABERMAS, 2009, p. 71). Tudo isso, no âmbito de uma interação dialógica, isenta de violência, em que o comum acordo “precisa, ao fim e ao cabo, sustentar-se sobre razões”. Consuma o uso da linguagem, em seu *modus* original, orientado ao entendimento (HABERMAS, 2012b, p. 47 e 500; HABERMAS, 2012a, p. 191).

Concebidas, sob a base da linguagem e do entendimento, educação e democracia vão compor, em Dewey e Habermas, experiências comunicativas indissociáveis, uma pressupondo e enriquecendo a outra, na realização do projeto moderno emancipatório revisitado.

## Modelo discursivo de democracia

Alicerçada no discurso, a democracia constitui, para os autores, a experiência social, racional e moral-cognitivista, que se efetiva como práxis de autolegislação, autonomia (DEWEY, 1991, p. 17 e 35; HABERMAS, 2007, p. 278). Como tal, exige que os cidadãos superem a condição de meros sujeitos de direito e assumam também o papel de autores da ordem jurídica, entendendo-se quanto aos “direitos aos quais desejam submeter-se como destinatários” (HABERMAS, 2012a, p. 159 e 163).

Consolida um processo bastante ampliado de encaminhamento, enfrentamento e solução racional, cooperativa e conjunta de problemas comuns e, nessa extensão, um processo de formação discursiva da opinião e da vontade; de deliberação e tomada de decisões coletivas (DEWEY, 1991, p. 27, 28 e 35; HABERMAS, 2011, p. 22 e 45; HONNETH; FARRELL, 1998, p. 774).

A democracia, por isso, envolve mas não pode ser expressa apenas em termos de instituições políticas (DEWEY, 1989, p. 97). Não dispensa o mínimo procedimentalista da democracia política e, nesse sentido, a institucionalização de direitos e procedimentos próprios ao jogo democrático, como as liberdades individuais, o sufrágio universal, a regra da maioria e a periodicidade eleitoral para os cargos políticos (BOBBIO, 1992, 37). Contudo, torna-se elementar o hábito comunicativo de pensar, agir e conviver e, com ele, a práxis social de “debate, discussão e persuasão”, que precede as instituições político-democráticas e se realiza com seu amparo (DEWEY, 1991, p. 208; HABERMAS, 2011, p. 27).

Atualiza-se, destarte, num fluxo comunicacional ancorado na esfera pública, protagonizada pela sociedade civil. Nela, são vivenciados e retomados processos de identificação, elaboração, debate, tratamento e encaminhamento de problemas cotidianos; de luta por reconhecimento e convencimento de pretensões; de tomada de posição e articulação de demandas; de construção de opiniões públicas e de soluções compartilhadas (HABERMAS, 2011, p. 24 e 41).

Passando por esse filtro discursivo, o fluxo comunicacional desemboca no sistema político, composto pelos órgãos governamentais legislativos, executivos e judiciários, onde os problemas elaborados e interpretados publicamente recebem tratamento institucional, pela linguagem do direito. Trata-se, nessa medida, de uma dimensão importante, mas, fundamentalmente, vinculada e instrumental. No oposto da configuração histórico-política brasileira, o governo não ocupa o lugar do todo, nem mesmo o papel central. Não conforma, não se impõe, não esvazia a esfera pública. Emerge, justifica-se e se legitima em razão dessa experiência comunicativa precedente. O nível discursivo do debate público, estruturado dentro do Estado de Direito, passa a representar “a variável mais importante” da democracia (DEWEY, 1991, p. 69 e 146; HABERMAS, 2011, p. 28, 45 e 92).

Destaca-se, assim, na definição da democracia, a complexa e conflituosa rede comunicativa intermediária entre as biografias individuais e grupos privados e a formação da vontade institucional. Ela não se confunde com a sociedade econômica liberal, individualista, cujo paradigma é o mercado capitalista e na qual a ideia do todo não diz mais que a somatória disforme de indivíduos atomizados que lutam separadamente por seus fins egoístas e incongruentes. Tampouco pode ser identificada com uma ambiência homogênea de um corpo social quase que orgânico, cuja auto-organização política poderia se renovar, diretamente, com respaldo num consenso ético entre seus membros (HONNETH; FARRELL, 1998, p. 767; HABERMAS, 2011, p. 19).

A democracia não prescinde da participação do cidadão, no debate público que, ao rechaçar a violência, o uso parasitário da linguagem (o engodo, a coação, a ameaça), não se consolida, por isso, em unanimidades espontâneas; não nega o dissenso, a pluralidade de vozes, o conflito. Diz Habermas: “A controvérsia em torno de normas permanece arraigada, mesmo quando é conduzida com meios discursivos, na ‘luta pelo reconhecimento’” (HABERMAS, 2003, p. 128; HABERMAS, 2012b, p. 48).

Com o discurso, a experiência democrática abre caminho para entrada da racionalidade na política e no direito. Afinal, quanto maior o número de participantes competentes, incluídos na conversação, e a qualidade dessa participação, maiores as chances de respostas inteligentemente construídas aos problemas sobre os quais se debruça (HONNETH, 1998, p. 773 e 775; HABERMAS, 2011, p. 247). Fica definida a relação próxima, urdida na linguagem, entre política, direito, razão e moral.

Eis o modo como se descortina, no cenário pós-metafísico, a democracia como a ambiência da emancipação: a metafórica sociedade sem pai, afirmada por Kelsen, com base na teoria freudiana (KELSEN, 2000, p. 189). Concebida discursivamente, corresponde à horizontalidade e à bilateralidade que podem romper com a verticalidade e a unilateralidade não dialógica e autoritária que marcaram a história política brasileira, persistindo abaixo da forma democrática. Firmando-se como o lugar da autonomia, compreendida intersubjetivamente, a democracia assume um teor revolucionário: subverte a concepção tradicional de poder, que “desce do alto para baixo” (BOBBIO, 1987, p. 64).

## Os exigentes pressupostos comunicativos da democracia

A centralidade do discurso, na definição da democracia, torna necessária a presença, de modo cada vez mais pleno, de seus exigentes pressupostos comunicativos.

Demanda uma ambiência de tomada de decisões que se aproxime, tanto quanto possível, de uma situação dialógica ideal. Isto é, um espaço público que,

imunizado contra violência e desigualdade, possibilite o *acesso* dos cidadãos ao discurso, com iguais chances de contribuir para o debate, excluindo-se toda coação, “com exceção da coação do argumento melhor (o que implica também a desativação de todos os motivos, exceto a da procura cooperante pela verdade)”. Lembra Habermas, a situação ideal de fala remete às condições de simetria das quais todos nós nos supomos aproximados satisfatoriamente, no cotidiano, quando ingressamos num diálogo. Não há outro fundamento racional que justifique o fato de que, apesar de tudo, ainda conversamos (HABERMAS, 2012b, p. 61, 63 e 91).

Exige, também, como resultado de um processo educativo de desenvolvimento da capacidade cognitiva e moral, a competência e disposição comunicativa dos cidadãos. A pessoa deve não só estar apta mas também habituada, motivada à participação racional nos processos discursivos de solução conjunta dos conflitos sociais.

À competência para se comunicar, prestando contas publicamente de seus planos de ação, soma-se, nesse sentido, o hábito, a disposição para ingressar na argumentação, fazendo uso da liberdade comunicativa: a liberdade que, superando a significação individualista negativa — a mera retirada de entraves físicos — somente tem sentido no âmbito de uma relação intersubjetiva (DEWEY, 1991, p. 150), atualizando-se sempre “entre atores que desejam entender-se” (HABERMAS, 2012a, p. 156).

A democracia, enfim, não obriga (nem pode) o processo comunicativo do qual se alimenta. Compete aos cidadãos decidir “se vão passar pela mudança de perspectivas que os faça sair do círculo dos próprios interesses e passar para o entendimento sobre normas capazes de receber o assentimento geral, se vão ou não fazer um uso público de sua liberdade comunicativa” (HABERMAS, 2012a, p. 167).

## Diretrizes de uma educação na e para a democracia no Brasil

No cenário em que aos exigentes pressupostos comunicativos opõe-se a in experiência democrática, aclara-se a significância da educação como mecanismo fundamental, embora não exclusivo, para a consolidação da democracia.

A democracia está indissociavelmente vinculada a processos de aprendizagem que precisam ser atualizados em sua própria experiência, com todos seus vícios e imperfeições.

O fim do “tempo das revoluções sistêmicas” (BAUMAN, 2001, p. 12) sinaliza a abertura da filosofia aos ensinamentos da psicologia social: não se pode mais negligenciar a força das experiências na formação dos hábitos de pensar, agir e conviver, por meio dos quais tais experiências podem ser transformadas, recorrendo-se justamente aos aprendizados e instrumentos por meio dela construídos. É temerário insistir, sem mais, na crença em transformações profundas e de uma só vez, criando a nova ordem social, a partir de uma *tabula rasa* (DEWEY, 1991, p. 162).

Não dá para pensar em democracia, sem a educação. E pensar a educação para a democracia é pensar a educação na democracia.

Para sua fundamentação, a pedagogia progressiva de Dewey e a filosofia social habermasiana oferecem importantes contribuições. É bem verdade que Habermas não possui uma reflexão acabada sobre o assunto. No entanto, a teoria do agir comunicativo e a releitura do processo de desenvolvimento da consciência moral, à luz de uma ética do discurso, permitem a referência, sem nenhum desconforto, a uma pedagogia da ação comunicativa (BOUFLEUER, 2001). E aludidos elementos justificadores de uma proposta educacional por ele não afirmada diretamente, aproximam-se significativamente do pensamento deweyano, onde se encontram mais profundas e diretas reflexões sobre o tema.

Sob esse referencial, toma-se a educação como o processo de constituição social da individualidade, orientado ao desenvolvimento pleno da pessoa, no desenrolar experiencial e no desabrochar intelectual e moral, a partir de sua reflexão e interação no mundo.

Remete ao crescimento que tem lugar na contínua ampliação e enriquecimento das experiências, reciprocamente referidas ao mundo subjetivo do educando e ao universo exterior, nele refletido. Na interação com o ambiente, mediada pela linguagem, o sujeito reorganiza permanentemente seus recursos intelectuais. Pode expandir e aprofundar o significado de suas experiências. Pode, então, desenvolver a habilidade de um melhor controle, aproveitamento e direção do curso das experiências subsequentes, em termos comunicativos, cognitivos e morais (DEWEY, 1916, p. 63, 89 e 90).

Pode, enfim, desenvolver competências e hábitos de pensar, agir e conviver, dispondo-se ao discurso como *instância* de solução de problemas enfrentados no percurso experiencial e de construção cooperativa do saber. Em termos morais, o educando atravessa a heteronomia convencional e alcança o estágio da autonomia pós-convencional, referido à práxis discursiva. Capacita-se, enfim, à intersubjetividade que marca a experiência democrática.

A educação adquire, portanto, um sentido bastante ampliado, referida ao tecido inesgotável de experiências comunicativas que compõem a vida (TEIXEIRA, 1980, p. 115). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, abrange os processos formativos que ocorrem em todos os âmbitos da convivência: na vida familiar e privada; no trabalho; no envolvimento em movimentos populares e em associações da sociedade civil; na atuação política, na vida cultural; no lazer; e, também, na escola.

A experiência educativa, com tal significação, concebida sob a perspectiva da filosofia social dos dois autores, abrange as seguintes diretrizes:

- Educação dialógica. A perspectiva comunicativa da formação da personalidade e da construção do saber e da moral demanda que a experiência educativa, tal como a democrática, assuma, como paradigma, o discurso.

É a partir da experiência renovada do diálogo, em condições cada vez mais efetivas e plenas de sentido, que o sujeito em crescimento pode, internalizando-a, habilitar-se e habituar-se à sua práxis competente.

Difícilmente aprenderemos a conversar a partir de uma experiência imunizada contra o discurso. O diálogo — que, na vida democrática, assume a forma da participação cidadã — não pode ser ensinado e institucionalizado, a partir de um sentido não experimentado.

A aprendizagem há de se constituir na bilateralidade e à horizontalidade do diálogo, favorecendo uma perspectiva existencial participante, de todos os envolvidos, na medida de suas capacidades, no âmbito de um processo linguístico e hermenêutico compartilhado, em que são renovados, corrigidos e enriquecidos os sentidos das situações intersubjetivamente vivenciadas.

Note-se, ademais, que, ao se realizar no discurso, a educação que se abriu à intersubjetividade tem de se abrir, também, à interdisciplinaridade. Fixa-se o diálogo interdisciplinar como premissa filosófica e princípio da organização didático-pedagógica. Referido ao saber partilhado pelos participantes da comunicação, aparece, sob essa perspectiva, como mecanismo emancipador das “grades de disciplinas” que não conversam entre si, da cartesiana degeneração pela singularização (HABERMAS, 2003, p. 32 e 33; HABERMAS, 2009, p. 96).

- Desenvolvimento da capacidade cognitiva. Os potenciais racionais vinculados à comunicação não se realizam sem o crescimento cognitivo da pessoa que conversa. Em Dewey, isso corresponde ao desenvolvimento dos hábitos reflexivos do pensar, na linha da atitude científica, que propugna: o pensamento solucionador de problemas, de modo ativo e metódico, na condição de participante na práxis da busca cooperativa da verdade (MEAD, 1992, 308; JOAS, 1993, p. 19 e 20; DEWEY, 1989, p. 111). A inteligência, enfim, refere-se menos à quantidade de informações depositadas na mente do educando; mais à sua habilidade de resolver as dificuldades presentes em sua experiência.

Para tanto, acompanhando a perspectiva que passa por Dewey, Piaget, Kohlberg, até ser assimilada por Habermas, o crescimento cognitivo é apreendido construtivamente, no âmbito de uma aprendizagem baseada em problemas: um “processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido” (HABERMAS, 2003, p. 50).

Nele, as estruturas do pensamento se desenvolvem e se lapidam, na medida em que são sobrecarregados por problemas na experiência. Os recursos intelectuais adquiridos e aperfeiçoados em cada experiência alteram o olhar do sujeito sobre as experiências ulteriores, cada vez mais complexas. Doravante, ele se depara com novos objetos e problemas, antes não percebidos e que impõem, novamente, o reajustamento de suas perspectivas e estruturas cognitivas. Requerem novas capacidades, novos conhecimentos, cujo desenvolvimento, a partir de seu exercício, faz reiniciar, continuamente, o processo de crescimento cognitivo e de reconstrução do universo experiencial (DEWEY, 2004, p. 51; DEWEY, 2010, p. 76).

- Desenvolvimento da consciência moral. O desenvolvimento da capacidade intelectual e da competência e da disposição comunicativa, a partir do diálogo direcionado — com o pensar reflexivo — para solução de problemas, conflui ao processo de desenvolvimento moral, sob a abordagem cognitivista.

O crescimento moral é compreendido como um crescimento cognitivo que capacita e habitua o sujeito, num estágio pós-convencional, ao discurso prático sobre o valor da conduta humana. Conforme o modelo proposto por Dewey e incorporado por Habermas, na revisita a Kohlberg, corresponde a um percurso *incerto* composto de três estágios. Primeiro, a amoralidade pré-convencional da criança. Distinguindo, no mundo exterior em construção, o outro com quem interage, ela avança, aqui, ao ponto de conseguir coordenar sua ação na concretude da relação eu-tu, sem a percepção, porém, do mundo social em que estão inseridos. No estágio convencional, o sujeito ingressa no mundo social, internalizando e participando heteronomamente de seus valores e perspectivas. Finalmente, com o *continuum* experiencial de reconstrução de seus recursos mentais, a pessoa pode atingir o estágio pós-convencional da consciência moral. Distanciando-se das convenções em que se constituiu, assume, perante elas, um olhar hipotético e crítico. A moralidade descola-se das instituições internalizadas pela criança e passa a radicar procedimentalmente no discurso. Somente nele pode ser resgatada a pretensão justa das normas sociais (FREITAG, 1989, p. 36; HABERMAS, 2003, p. 156 e 195; DEWEY, 2008, p. 12).

Em Dewey e em Habermas, a autonomia moral-cognitiva, projetada pelo iluminismo, é fruto de um processo de aprendizagem. E aparece como a participação competente na intersubjetividade da linguagem em que a moralidade, tal como a verdade, é racionalmente construída (DEWEY, 1980, p. 29 e 39; HABERMAS, 2003, p. 197). Dá, assim, o sentido diretivo da educação para a democracia.

- A participação da sociedade civil na educação. A experiência educativa, por tudo isso, não pode ser tragada pelo sistema político e, com isso, coordenada pela mediação do poder, contaminada e direcionada pelas pressões e interesses do aparelho governamental. Também não pode, por

outro lado extremo, ser assimilada pela estrutura do mercado e, decodificada pelo meio dinheiro, reduzida a propriedade privada da empresa capitalista, meio para a obtenção de lucro (BOUFLEUER, 2001, p. 90; HABERMAS, 2007, p. 278; HABERMAS, 2012c, p. 330 e 587).

Nesse sentido, sobressai a atuação fundamental da sociedade civil, concebida como a base comunicativa que precede e direciona o sistema político-institucional, sem se confundir com a sociedade econômica. Cumpre-lhe, assim, além de prestar o ensino, diretamente, por meio de associações “não estatais e não econômicas”, atuar, em qualquer caso, na formulação e implantação da legislação e das políticas públicas, promovendo a “estruturação pedagógica” da educação nacional (HABERMAS, 2011, p. 22; HABERMAS, 2012c, p. 667).

## Considerações finais

À luz da filosofia social de Dewey e de Habermas, a experiência educativa consolida a democracia na medida em que promove o crescimento cognitivo e moral da pessoa, no ambiente do discurso.

Concebida a experiência democrática como forma de vida racional e moralmente autônoma, sob o discurso, a educação que promove, dialogicamente, o pleno desenvolvimento da pessoa, não se distingue daquela que prepara para o exercício da cidadania. É educação na e para a democracia, ligando indissociavelmente os objetivos previstos na Constituição. É formação para a emancipação.

Trata-se, de qualquer forma, de experiências — a educação e a democracia — que, recusando meta-histórias, não tem metagarantias de êxito. Em sua incompletude dinâmica, são potencialmente transformadoras. Mas são, também, inevitavelmente arriscadas, delicadas, frágeis. Por isso, um desafio a ser enfrentado.

## Referências

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Trad. N. R. Oliveira, B. Pucci e C. B. M. Abreu. *Educação & Sociedade*, n. 56, ano XVII, dez. 1996.

BAUMAN, Z. *A modernidade líquida*. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENEVIDES, M. V. M. *A cidadania ativa*. Referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linguagem jurídica*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BOBBIO, N. *Qual socialismo?* Discussão de uma alternativa. 2. ed. Trad. I. S. Freaza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *O futuro da democracia*. Uma defesa das regras do jogo. Trad. Marco A. Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa*. Uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DEWEY, J. *Democracy and education*. An introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 1916.

\_\_\_\_\_. *Experiência e natureza*. Trad. M. O. R. Paes Leme, A. Teixeira e L. G. Carvalho. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. *Freedom and culture*. Nova York: Prometheus Books, 1989.

\_\_\_\_\_. *The public and its problems*. Swallow Press/Ohio University Press/Athens, 1991.

\_\_\_\_\_. *How we think*. Mineola, New York: Dover Publications, 1997.

\_\_\_\_\_. *Reconstruction in philosophy*. Mineola/New York: Dover Publications, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ethics*. The Later Works 1925-1953. Volume 7. Edited by J. A. Boydston. Southern Illinois University, 2008.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Trad. R. Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

FAORO, R. *Os donos do poder*. Formação do patronato político brasileiro. 11. ed. São Paulo: Globo, 1995.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. *Tempo Social*, vol. 1, n. 2, p. 7-44, 1989.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. L. S. Repa e R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *A inclusão do outro*. Estudos de teoria política. Trad. G. Sperber, P. A. Soethe e M. C. Mota. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação*. Ensaios filosóficos. Trad. M. C. Mota. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre factibilidade e validade*. Volume 1. 2ª ed. Trad. F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Teoria do agir comunicativo*. Racionalidade da ação e racionalização social. Tomo 01. Trad. P. A. Soethe. Revisão Técnica F. B. Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Teoria do agir comunicativo*. Sobre a crítica da razão funcionalista. Tomo 02. Trad. F. B. Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012c.

- HESPANHA, A. M. *O caleidoscópio do direito*. O direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2009.
- HONNETH, A.; FARRELL, J. M. M. Democracy as reflexive cooperation: John Dewey and the theory of democracy today. *Political Theory*, vol. 26, n. 6, p. 763-783, dez. 1998.
- JOAS, H. *Pragmatism and social theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- KELSEN, H. *A democracia*. Trad. I. C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KOHLBERG, L. *La Democracia en la escuela secundaria*: educando para una sociedad mas justa. Trad. M. Oraison. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1992.
- LAFER, C. *A reconstrução dos direitos humanos*: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*: from the standpoint of a social behaviorist. Edited by C. W. Morris. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.
- MOISÉS, J. Á. *Os brasileiros e a democracia*. Bases sociopolíticas da legitimidade democrática. São Paulo: Ática, 1995.
- PIOVESAN, F. *Temas de direitos humanos*. 2. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- RANIERI, N. B. S. *O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo para o exercício da cidadania, pela via da educação*. São Paulo: USP, 2009.
- SCHILLING, F. O que cabe à educação fazer em direitos humanos? In: *VI Encontro Anual da Associação Nacional de Direito Humanos – Pesquisa e Pós-graduação*. Brasília: ANDHEP, 2010.
- TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- WEFFORT, F. C. *Por que democracia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

---

Recebido em 19 de agosto de 2015.

Aprovado em 27 de abril de 2016.