

O déficit democrático de Dewey: educação e democracia revisitadas¹

Dewey's democratic deficit: education and democracy revisited²

Gert Biesta*

A educação escolar é apenas uma agência educacional de muitos e, no melhor dos casos, é, em alguns aspectos, uma força educacional menor (DEWEY, 1987a, p. 414).

Resumo

O ensaio baseia-se na interpretação de textos de Dewey e em parte da literatura secundária especializada. Defende a posição, não muito usual entre seus especialistas, de que não é a concepção política, mas a social e moral de democracia que sustenta o modo como o pedagogo americano pensa a relação entre democracia e educação. Este “primado moral” origina-se da forte herança que *Democracia e Educação* recebe da moderna tradição alemã da *Bildung*. Embora sua noção de educação democrática não verse especificamente nem sobre democracia, nem sobre educação, a forte influência daquela tradição possibilita-lhe ver a educação como processo de formação por meio do envolvimento com a cultura. Desse modo, o nexos justificado entre educação e cultura permite a Dewey compreender sua teoria da educação como teoria da socialização, oferecendo-lhe também as ferramentas conceituais para tratar da democracia como forma de vida. Em síntese, ao focar no primado moral da ideia de educação democrática, o ensaio permite recuperar o “elo perdido” na trajetória intelectual do próprio Dewey e desaparecido por grande parte de seus intérpretes.

Palavras-chave: *Bildung*. Cultura. Democracia. Educação. Eu moral.

Abstract

This essay is based on the interpretation of Dewey's texts and part of the specialized secondary literature. It defends the position, not very usual among Dewey specialists, that, rather than the political conception, it is the social and moral conception of democracy that underpins how the American pedagogue thinks the relation between democracy and education. This “moral primacy” stems from the strong heritage that *Democracy and Education* received from the modern German tradition of *Bildung*. Although his notion of democratic education does not specifically address democracy or education, the strong influence of that tradition makes it possible to see education as a process of formation through engagement with culture. In this way, the justified link between education and culture not only allows Dewey to understand his theory of education as a theory of socialization, but also provides him with the conceptual tools to treat democracy as a way of life. In summary, by focusing on the moral primacy of the idea of democratic education, the essay allows recovering the “missing link” in Dewey's intellectual trajectory, which goes unnoticed by most of his interpreters.

Keywords: *Bildung*. Culture. Democracy. Education. Moral self.

Recebido em 05/07/2017 – Aprovado em 03/11/2017

* Professor da Brunel University de Londres, Reino Unido. Dentre suas várias publicações, destaca-se o livro *Para além da aprendizagem*, pela Editora Autêntica. E-mail: gert.biesta@brunel.ac.uk

Introdução

Em seu ensaio de 2008, *Speculation on a missing link: Dewey's democracy and schools*, Lynda Stone (2008) faz a afirmação interessante de que, apesar do “*status icônico*”³ de Dewey no campo, a conexão entre democracia e educação, mais especificamente, entre democracia e educação escolar, pode não ser tão forte quanto as representações e as referências ao trabalho de Dewey presumem. Com base numa revisão de cerca de trinta publicações de Dewey, Stone (2008) conclui que o interesse de Dewey se estende para a democracia e para as escolas, mesmo que ele não estabeleça entre elas relações diretas ou conceituais. Ainda de acordo com Stone (2008), o interesse de Dewey assume duas formas proeminentes: a primeira diz respeito ao foco na democracia política em tempos de crise nacional; a segunda, refere-se ao foco em democracia e educação mais amplamente do que em escolas, principalmente escrevendo sobre os processos psicológicos e sociológicos no contexto do desenvolvimento infantil.

Em um ensaio sobre as relações entre democracia e educação, Jürgen Oelkers também observa que os pontos de vista de Dewey sobre como a educação deve se relacionar com a democracia são de fato “inesperadamente pouco claros” (OELKERS, 2000, p. 16); e, de acordo com ele, tais pontos de vista também são insuficientes, porque “a democracia não pode ser definida apenas como uma *forma de vida* e [...] a educação não pode simplesmente ser sua correlação” (OELKERS, 2000, p. 5, grifo do autor).

As observações de Stone sobre o aparente “elo perdido” entre democracia e educação no trabalho de Dewey e as preocupações de Oelkers sobre a falta de clareza na conexão levantam algumas questões importantes sobre a *substância* das ideias de Dewey – o que, portanto, gostaríamos de enfatizar é uma questão completamente diferente daquela sobre o *status* de Dewey, a respeito do qual admitiremos que ele desempenhou um papel fundamental em colocar a questão da relação entre democracia e educação nas agendas intelectual e política. Isso requer algum trabalho reconstrutivo, não menos importante, porque o livro em que muitos esperariam encontrar respostas claras – *Democracy and Education* (1966), obra de Dewey publicada pela primeira vez em 1916 –, na verdade, “traz poucas” respostas, como Alan Ryan (1995, p. 81) colocou.

A seguir, tentaremos tal reconstrução das ideias de Dewey, fazendo uma distinção entre as ideias em si e a lógica que Dewey lhes ofereceu. Com relação às ideias, argumentamos que há uma *continuidade* notável no pensamento de Dewey, ao passo que, no que diz respeito à lógica, existem *descontinuidades* interessantes, que estão particularmente ligadas à mudança que Dewey fez “do absolutismo para

o experimentalismo” – ou, em termos mais precisos, à mudança do idealismo para o nacionalismo cultural, como ele o chamou em um ensaio autobiográfico de 1930 (DEWEY, 1984).⁴ A questão-chave que levantamos é se o segundo enquadramento do relato de Dewey sobre a relação entre democracia e educação é realmente útil. Estamos inclinados a argumentar que não é esse o caso e que a posição anterior de Dewey, porque mais explicitamente normativa, pode ser realmente uma maneira mais desejável de fundamentar o “projeto” democrático de educação – não apenas no tempo de Dewey, mas também hoje.

Vinculando democracia e educação: o argumento moral

Enquanto muitos autores que escrevem sobre os pontos de vista de Dewey sobre democracia e educação voltam-se para o 7º capítulo – “O democrático da educação” – de *Democracy and Education* (1966), que, de acordo com Ryan, “sempre foi visto como uma declaração privilegiada da compreensão de Dewey tanto da democracia quanto da educação” (1995, p. 183), desejamos seguir uma pista sugerida por David Hansen, em um capítulo chamado “Livro de Dewey do eu moral” (HANSEN, 2006). Nele, Hansen dirige nossa atenção para a última frase de *Democracy and Education*, em que Dewey escreve: “O interesse em aprender a partir de todos os contatos da vida é o interesse moral essencial” (1966, p. 360). À primeira vista, pode parecer estranho que Dewey termine um livro chamado *Democracy and Education* com uma frase como essa. Hansen pergunta:

Por que Dewey conclui sua longa investigação sublinhando as ideias de interesse, aprendizado e moral, especialmente levando em conta que outros conceitos, como o crescimento, a experiência e a democracia, avultam no livro? Por que ele nos legou, como seu ato de despedida, uma imagem do eu moral? (2006, p. 167).

A resposta que Hansen dá a essas questões é que, para Dewey, o “modo associativo de interação humana [...] apoia de todas as formas possíveis o crescimento de cada ser humano, e, ao mesmo tempo, tal modo também extrai de cada ser humano o melhor que ele ou ela pode fornecer aos outros” (HANSEN, 2006, p. 167-168). Nessa formulação concisa, podemos encontrar, em poucas palavras, não apenas os pensamentos de Dewey sobre a relação entre o eu e a sociedade, a que podemos nos referir como uma concepção social do eu (BIESTA, 2007), mas também a sugestão de uma “qualidade” particular do social – uma qualidade que Dewey definirá como “democrática” – e uma “qualidade” particular do eu, à qual Dewey se referirá como “moral”. Portanto, concordamos com Hansen que a ideia do eu moral está no cerne da concepção de Dewey de educação democrática, e é por isso que a

sugestão de Hansen de se referir à obra *Democracy and Education* como “o livro de Dewey do eu moral” é bastante apropriada.

A sugestão de que a abordagem de Dewey da questão da democracia e da educação baseia-se na visão do eu moral – portanto, para resumir, a base para a concepção de Dewey de democracia é moral e não política, um tema que retomaremos adiante, neste ensaio –, também é apresentada por Matthew Festenstein (1997), em sua reconstrução do pensamento político de Dewey. De fato, Festenstein argumenta que a teoria política de Dewey se baseia em sua filosofia moral e que, no cerne de sua “teoria da vida moral”, encontramos uma “concepção teleológica do autodesenvolvimento humano como intrinsecamente social e cooperativo” (FESTENSTEIN, 1997, p. 12). Essa concepção “aponta para a sua teoria política por sua conclusão, uma vez que levanta a questão de como o autodesenvolvimento de cada um é compatível com o autodesenvolvimento de todos” (FESTENSTEIN, 1997, p. 12). Festenstein também mostra como a “teoria moral e psicológica” de Dewey – sua concepção social do eu – “molda sua descrição da liberdade positiva como a expressão da individualidade disciplinada e criativa, na forma de uma ordem social que promove a individualidade em todos” (FESTENSTEIN, 1997, p. 12-13). Isso exige “um escopo mais extenso para a ação social em relação àquilo que se pode encontrar naquele individualismo que Dewey considera ser ‘a tradição falida do liberalismo *laissez-faire*’” (FESTENSTEIN, 1997, p. 13).

A ideia de que “o objetivo da ação social é a libertação das capacidades humanas para o seu pleno desenvolvimento” (FESTENSTEIN, 1997, p. 72) permeia a maior parte do, se não todo o, pensamento de Dewey sobre a democracia e o papel da educação nela. No último parágrafo de *Democracy and Education*, por exemplo, ele escreve que: “toda a educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente na vida social é moral [porque essa educação] forma um caráter que não apenas faz a ação particular socialmente necessária, mas também uma ação que está interessada nesse ajuste contínuo que é essencial para o crescimento” (DEWEY, 1966, p. 360). Isso requer uma forma de educação em que:

O aprendizado é o acompanhamento de atividades ou ocupações contínuas que têm um objetivo social e utilizam os materiais de situações sociais típicas [para], sob tais condições, a escola tornar-se uma forma de vida social, uma comunidade em miniatura e em estreita interação com outros modos de experiência associada além dos muros da escola (DEWEY, 1966, p. 360).

Isso pode ser lido como um breve resumo das ideias-chave da Escola Laboratório de Dewey.

Embora Dewey se concentre fortemente no crescimento do eu moral, Carr e Hartnett argumentam que isso não deve ser lido de forma inteiramente indivi-

dualista, mas, sim, entendido como um “processo dinâmico e dialético de auto-transformação e mudança social” (CARR; HARTNETT, 1996, p. 59). É um processo “pelo qual os indivíduos, ao longo da reestruturação de sua sociedade, refazem a si próprios”, razão pela qual, para Dewey, “o indivíduo e a sociedade não são nem separados, nem distintos, [mas] são ambos elementos dentro de um único processo de crescimento” (CARR; HARTNETT, 1996, p. 59).

Educação como *Bildung*

Antes de iniciar a discussão sobre algumas das “raízes” dos pontos de vista de Dewey em seu trabalho anterior, gostaríamos de destacar um ponto importante sobre o que podemos chamar de características estruturais de sua abordagem e, mais especificamente, de sua abordagem e compreensão de educação. A sugestão que desejamos fazer neste trabalho é que a compreensão de Dewey da educação se encaixa na tradição alemã da *Bildung*, que, por sua vez, remonta à ideia grega de *paideia*. No contexto grego, *paideia* representava um amplo processo de cultivo da pessoa em relação à virtude (*ἀρετή*) e, mais especificamente, à virtude *cívica*. *Paideia* foi concebida como o tipo de educação que levaria os seres humanos à sua verdadeira forma – isto é, a alcançar a “excelência” no que era considerado distintamente humano –, o que, para Platão e Aristóteles, era a capacidade de razão (o homem como um “animal racional”, na formulação de Aristóteles). *Paideia* estava confinada a homens livres, a fim de ampliar sua liberdade como cidadãos, e, portanto, estava em oposição à educação destinada a trabalhadores manuais e artesãos, a *banauoi* (*βάνανσοι*). *Paideia* era uma educação que exigia tempo livre e *scholē* (*σχολή*), no lugar de estar ligada ao domínio do trabalho e da produção.⁵

Existe uma linha clara, embora não direta ou ininterrupta, entre *paideia* e *Bildung*, na medida em que ambas articulam um interesse na formação da pessoa e, portanto, na compreensão da educação que não trata apenas de treinamento e adaptação. Na abordagem neo-humanista de Wilhelm von Humboldt, *Bildung* passou a ser entendida como um processo de autoformação – *Selbstgestaltung* (*Selbstbildung*) –, por meio da interação dialética do indivíduo com a cultura e a sociedade. Isso não só levantou as questões sobre quais aspectos da cultura e da sociedade eram suficientemente valiosos para a “real” ou “verdadeira” *Bildung* ocorrer – e, nesse aspecto, Von Humboldt via favoravelmente a antiguidade grega e romana (BALLAUFF; SCHALLER, 1970) –, mas também levantou a questão sobre o papel do indivíduo no processo da *Bildung*, destacando, assim, que *Bildung* não é um processo “cego”, no qual os indivíduos simplesmente adotam as formas culturais e sociais existentes de fazer e ser, mas deve ser compreendida como um processo

“*reflexivo*” – ou seja, um processo no qual o indivíduo estabelece uma relação entre a cultura e a sociedade existentes e, mais importante, desenvolve uma posição em relação à cultura e à sociedade existentes (KRON, 1989, p. 66). A esse respeito, a *Bildung* emergiu como um processo que sempre envolve o julgamento avaliativo da cultura e da sociedade existentes. Ambos os aspectos retornam no trabalho dos autores do século XX, como Heinz-Joachim Heydorn e Wolfgang Klafki. Klafki não apenas destacou, de forma mais explícita, que *Bildung* deve ser entendida como um processo de “dupla revelação” – isto é, a revelação do “eu” e do “mundo” (KLA-FKI, 1969); ao contrário de muitas abordagens da *Bildung*, ele também a orientou mais explicitamente para a ideia de emancipação, aumentando, assim, sua dimensão política (KLAFKI, 1964, 1986; HEYDORN, 1972).

Essas observações são feitas para mostrar que a maneira como Dewey aborda a questão da democracia e sua conexão com a educação não se sustenta sozinha. Em vez disso, ela se encaixa bem com uma tradição de longa data, em que a educação é vista como um processo de formação do indivíduo por meio da interação com a sociedade e a cultura. Dois pontos são importantes destacar. Um deles é que, uma vez que vemos que o pensamento de Dewey sobre a relação entre democracia e educação basicamente segue uma *lógica educacional* – isto é, a lógica da *Bildung* –, e não a lógica política, torna-se mais fácil entender por que a formação da moral desempenha papel fundamental na sua abordagem. O outro ponto – que talvez seja mais facilmente compreendido por aqueles que têm conhecimento do desenvolvimento da educação como um campo no contexto da língua alemã (BIESTA, 2011) – é que a visão de Dewey sobre a educação é em termos de uma teoria da *Bildung* e não de uma teoria de *Erziehung*. Seu interesse, portanto, reside mais na “qualidade” educativa – ou formativa – da cultura e da sociedade do que na dinâmica e em complexidades das relações entre educadores e educandos. Isso pode explicar por que é um pouco difícil, por exemplo, encontrar uma descrição clara, no trabalho de Dewey, sobre o papel, a posição e o trabalho do professor (BIESTA; STENGEL, no prelo).

Com isso em mente, retomaremos a reconstrução dos pontos de vista de Dewey sobre educação e democracia.

Da ética da democracia à democracia e à educação

Em *Democracy and Education* não é a primeira vez que Dewey desenvolve suas ideias sobre a democracia e o papel da educação nela, e é neste ponto que tocamos na notável *continuidade* nas ideias de Dewey. Em um ensaio publicado pela primeira vez em 1888, intitulado *The ethics of democracy*, já podemos encontrar

um esboço de muitas das ideias que Dewey manteria ao longo de sua carreira, incluindo o referencial que ele usaria para defender a íntima conexão entre democracia e educação. No ensaio, ele argumenta, por exemplo, que “conceitualmente [...] a democracia se aproxima mais do ideal de toda organização social; aquela em que o indivíduo e a sociedade são orgânicos um para o outro” (DEWEY, 1969, p. 237).

Dewey chega a essa conclusão por meio de uma discussão sobre a ideia de sociedade como um organismo. No entanto, ele critica, sim, a “teoria alemã, que, apesar de reconhecer professadamente a concepção orgânica, afasta-a de sua importância [...] dando um sentido fisiológico ao termo” (DEWEY, 1969, p. 235-36). Dewey defende uma concepção do organismo como “uma concepção completamente recíproca”, sugerindo que a sociedade humana “representa um organismo mais perfeito” do que o corpo animal, porque, no corpo animal, as partes são “absorvidas no [todo]”, para que elas não possam “assumir a aparência de vidas independentes” (DEWEY, 1969, p. 237). Dewey contrasta, assim, a ideia de “um individualismo de caráter numérico” (1969, p. 248) com a ideia do homem como “essencialmente um ser social” (1969, p. 232). Ele relaciona isso com a sua crença em democracia como “um ideal ético” (1969, p. 248); em outras palavras, o ideal que expressa como a nossa individualidade acontece por meio de nosso envolvimento com o social.

Ao contrário de Henry Maine, cujo livro *Popular Government* fornece o ponto de partida para o ensaio de Dewey, este acredita que a democracia não é “apenas uma forma de governo” (DEWEY, 1969, p. 239). A democracia é uma forma de governo “apenas porque é uma forma de associação moral e espiritual” (DEWEY, 1969, p. 240); e, além disso, baseada na “responsabilidade pessoal [e na] iniciação individual” (DEWEY, 1969, p. 243), em “um individualismo de liberdade, de responsabilidade, de iniciativa para e o ideal ético” (DEWEY, 1969, p. 244). No final de seu ensaio, Dewey admite que sua posição é uma forma de idealismo – a qual ele transformaria mais tarde em uma forma de “naturalismo cultural” (DEWEY, 1938), que foi mais uma reformulação do pensamento idealista do que uma saída dele (DEWEY, 1984) –, acrescentando que “o melhor teste de qualquer forma de sociedade é o ideal que ela propõe para as formas de sua vida e o grau em que realiza esse ideal” (DEWEY, 1969, p. 249).

Quando avançamos para 1916, o ano em que a obra *Democracy and Education* foi publicada, encontramos uma descrição da “concepção democrática da educação” que, em muitos aspectos, é idêntica ao que Dewey tinha escrito 28 anos antes. É central na discussão sobre “o ideal democrático” (DEWEY, 1966, p. 86) a afirmação de Dewey de que “a democracia é mais do que uma forma de governo; ela é principalmente um modo de vida em sociedade, de experiência conjunta comunicada” (DEWEY, 1966, p. 87). Como Dewey caracteriza a própria educação como “uma

função social, assegurando direção e desenvolvimento nos imaturos através da sua participação na vida do grupo ao qual pertencem” (DEWEY, 1966, p. 81) – o que, como mostramos, é claramente uma descrição da educação como *Bildung*, isto é, a formação por meio do envolvimento com a sociedade e a cultura –, a questão que se torna central para avaliar a qualidade da educação e seus “efeitos” é a qualidade da própria vida social. Afinal, de acordo com o argumento de Dewey, não é qualquer arranjo social, não é qualquer modo de participação que terá efeitos benéficos sobre aqueles que participam dele – “daí”, escreve ele, “a necessidade de uma medida pelo *valor* de todo e qualquer modo de vida social” (1966, p. 83, grifo nosso).

Dewey sugere que, em qualquer grupo social, “mesmo em um grupo de laços, encontramos algum interesse em comum e encontramos uma certa interação e relações de cooperação com outros grupos” (1966, p. 83). Disso, derivam duas questões que formam seu “padrão” para julgar a qualidade da vida social: “Quão numerosos e variados são os interesses que são conscientemente compartilhados?” e “Quão plena e livre é a interação com outras formas de associação?” (DEWEY, 1966, p. 83). Por que esses aspectos da vida social são importantes? A resposta de Dewey é simples e clara. Eles são importantes porque resultam em “uma maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem que responder” e, assim, “asseguram uma libertação de poderes que permanecem reprimidos enquanto as incitações à ação são parciais” (DEWEY, 1969, p. 87). Em outras palavras, eles resultam em *crescimento* – ou, nos termos de Dewey, na “libertação da capacidade individual em um crescimento progressivo direcionado a objetivos sociais” (DEWEY, 1966, p. 99).

Para Dewey, o padrão para a qualidade *educativa* da vida social é, portanto, ao mesmo tempo, o padrão para a qualidade *democrática* da vida social. Conforme escreve o autor:

Os dois elementos em nosso critério apontam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e mais variados pontos de interesse comum compartilhados, mas [também] uma maior confiança no reconhecimento de interesses mútuos como fator de controle social. O segundo significa não apenas uma interação mais livre entre os grupos sociais [...], mas também a mudança nos hábitos sociais – seu reajuste contínuo através do encontro das novas situações produzidas por interação variada. E esses dois traços são precisamente o que caracteriza a sociedade democraticamente constituída (1966, p. 86-87).

Enquanto uma “sociedade indesejável” é aquela que “estabelece interna e externamente obstáculos à livre interação e à comunicação da experiência”, uma sociedade democrática “prevê a participação no bem de todos os seus membros em igualdade de condições”; também assegura o “reajuste flexível de suas instituições através da interação das diferentes formas de vida em sociedade” (DEWEY, 1966, p. 99).

Nesse contexto, é relativamente fácil entender por que Dewey enfatiza a escola como uma “sociedade embrionária” – uma ideia que apresentou pela primeira vez em sua publicação de 1899, *The school and society* (DEWEY, 1990, p. 18) –, pois somente quando a escola atender ao “padrão” democrático para a qualidade da interação social é que contribuirá para o crescimento de todos os indivíduos que participam dela. É importante ver que Dewey não concebe isso como um processo unidirecional, no qual os indivíduos são moldados pelas qualidades particulares da situação social em que se encontram. O padrão de Dewey para a qualidade democrática da vida social não se refere apenas à pluralidade – isto é, ao número de interesses diferentes –, mas a até que ponto diferentes interesses são conscientemente compartilhados – ou seja, até que ponto os indivíduos estão conscientes do fato de que suas ações são parte de um “tecido social” mais amplo –, para que cada um “tenha que referir sua própria ação à dos outros e considerar a ação dos outros para dar sentido e direção à sua própria” (DEWEY, 1966, p. 87).

O que torna essa situação simultaneamente educativa e democrática é o fato de que os indivíduos participam ativamente da formação dos contextos e das condições que, por sua vez, os moldam (ver também FESTENSTEIN, 1997, p. 70). Para Dewey, é disso que se trata a democracia, porque, em uma democracia:

Todos aqueles que são afetados pelas instituições sociais [...] têm uma participação na produção e gerenciamento delas. Os dois fatos – que cada um é influenciado no que faz e desfruta e no que se torna pelas instituições sob as quais vive, e de que, portanto, ele deve ter, em uma democracia, uma voz para moldá-las – são o lado passivo e ativo do mesmo fato (1987b, p. 218).

O tipo de inteligência em jogo na formação das condições que moldam o seu eu é a *inteligência social*. A inteligência social é, ao mesmo tempo, um requisito e o resultado da participação na cooperação inteligente. Como Carr e Hartnett afirmam: “Ao participar desse processo, os indivíduos desenvolvem essas disposições intelectuais que lhes permitem reconstruir a si próprios e às suas instituições sociais de modos que sejam propícios à realização de sua liberdade e à remodelação de sua sociedade” (1996, p. 59).

Um déficit democrático?

As passagens anteriores oferecem uma descrição dos principais elementos das opiniões de Dewey sobre a democracia e sua relação com a educação, embora, talvez, seja mais apropriado dizer que elas fornecem uma descrição dos principais elementos das opiniões de Dewey sobre *educação* e sobre como eles se relacionam com a democracia. Afinal, a democracia só entra na “cena” porque é o ambiente

ideal para o crescimento individual, não o contrário. O que está em jogo na abordagem de Dewey da democracia é uma preocupação com o eu e, mais especificamente, uma preocupação com o eu *moral* – o eu que “não apenas faz a ação particular socialmente necessária”, mas que também está “interessado nesse ajuste contínuo que é essencial para o crescimento” (DEWEY, 1966, p. 360). Em *The public and its problems*, Dewey referiu-se a isso como um “eu individualizado” (1954, p. 150).

Partindo do pressuposto de que “os homens não são átomos não-sociais isolados, mas são homens somente quando em relações intrínsecas” (DEWEY, 1969, p. 231), Dewey procura formular o que, na primeira edição de *Ethics*, ele descreve como um “critério moral para tentar instituições sociais e suas medidas políticas” (DEWEY, 1978, p. 431), a fim de identificar as condições que possibilitam a “libertação da capacidade individual em um crescimento progressivo direcionado aos objetivos sociais” (DEWEY, 1966, p. 99). Esse critério aparece em *Democracy and Education* na forma das duas questões que compõem o padrão para julgar a qualidade da vida social. O que é peculiar nesse padrão é que ele não apenas denota a qualidade *democrática* da vida social, mas, ao mesmo tempo, denota sua qualidade *educativa*, e as duas são realmente mais difíceis de desemaranhar do que pode parecer.

Desejamos tirar duas conclusões dessa discussão: uma que levanta um problema para a teoria de Dewey sobre a *educação* democrática e outra que levanta um problema para sua concepção de *democracia*. Para começar, a primeira: podemos dizer que, mais do que articular um programa educacional para a democracia, ou um programa de educação democrática, Dewey destaca a *função* educativa da vida democrática – isto é, o fato de que a vida democrática “real” sempre tem um “impacto” educativo. Dando um passo adiante, gostaríamos de sugerir que, no trabalho de Dewey, a relação entre a democracia e a educação, na verdade, não é uma relação empírica, em cujo caso nós poderíamos fazer as seguintes perguntas: que tipo de educação poderíamos precisar para que a democracia floresça? Ou qual o impacto dos arranjos democráticos na educação daqueles que participam neles? Em vez disso, é mais como uma relação conceitual – ou seja, uma relação estabelecida por meio da definição de conceitos. Afinal, na maneira de pensar de Dewey, poderíamos dizer que, se a vida social é educativa – o que significa que ela torna possível o crescimento do eu moral –, devemos chamá-la de democracia, assim como podemos dizer que a vida social é democrática quando torna possível o crescimento.

Se olharmos a relação entre democracia e educação dessa maneira, começamos a entender por que, na realidade, há relativamente pouco no trabalho de Dewey relacionado à questão de como devemos educar *para* a democracia. Essa é uma maneira de entender a ideia de Stone sobre o “elo perdido” entre as duas – embora

Dewey talvez pudesse contestar que essa é uma questão que não faz muito sentido dentro de seu “universo” teórico. Tudo isso também ajuda a compreender por que Dewey realmente não parece ter uma teoria sobre educação democrática e seu funcionamento, já que tal teoria especificaria precisamente vínculos empíricos e não conceituais entre os domínios da educação e da democracia.

Contudo, não há repercussões apenas para a teoria da educação democrática. Também desejamos sugerir que nossa reconstrução destaca um problema com a concepção de Dewey da própria democracia e, mais especificamente, com sua justificativa. Quando perguntamos por que a democracia é boa – isto é, quando perguntamos por que é uma forma mais desejável de existência humana do que outras –, a resposta que se segue dos pontos de vista de Dewey é que a democracia é boa porque torna o crescimento possível. A democracia é, em outras palavras, o “modo” de vida social que nos empresta “o poder de ser um eu individualizado fazendo uma contribuição distintiva e desfrutando a seu modo os benefícios da associação” (DEWEY, 1954, p. 150). Se for pressionado, Dewey terá que conceder que a resposta à questão de saber por que a democracia é boa só pode ser que a democracia é boa porque é boa *para nós*. Isso significa, no entanto, que, para Dewey, a democracia não representa, por si só, um modo preferido de existência. Ela simplesmente é essa forma de vida social que torna a individualidade – e talvez devamos dizer a individualidade “deweyana”, que sempre é individualidade em relação – possível. Isso mostra, no entanto, que a justificativa de Dewey da democracia é instrumental e não intrínseca. A democracia, como Festenstein (1997) também mostra, não aparece nos escritos de Dewey como um projeto *político* desejável, mas como sendo o tipo de “configuração social” que permite um crescimento ótimo para o maior número de pessoas. E pode-se argumentar, por meio de um experimento de pensamento, que, se uma maneira diferente tornasse possível o crescimento ideal para o maior número de pessoas, Dewey não teria realmente um argumento sobre por que nós precisamos manter a democracia.

A chave de tudo isso é a compreensão de Dewey sobre a individualidade humana – à qual nos referimos como a teoria de Dewey sobre o eu moral. Ao contrário do que faz o liberalismo clássico, no qual o envolvimento com os outros sempre seria visto como uma possível restrição da nossa liberdade, Dewey articula a posição de que é somente por meio do envolvimento com os outros que podemos nos tornar um “eu individualizado”.⁶ É desse ponto de partida – que Dewey continua a defender e articular ao longo de sua carreira, por exemplo, em livros como *The public and its problems* (1954), *Individualism old and new* (1930) e *Liberalism and social action* (1935) – que Dewey constrói sua concepção de educação e, dentro dela, sua concepção de democracia. Embora a estrutura e a “lógica” de seu argumento sejam,

portanto, bastante claras, a justificativa da posição de Dewey permanece mais problemática, porque, como argumenta Festenstein, Dewey expressa uma “preferência moral” sobre como devemos entender a individualidade humana, e expressar essa preferência moral é “incompatível com sua própria ênfase na pluralidade de bens e ideais em geral nas sociedades modernas”. A esse respeito, eles expressam “simplesmente uma opinião diferente” (FESTENSTEIN, 1997, p. 99).

Enquanto aqueles que compartilham a “preferência moral” de Dewey – isto é, sua concepção de individualidade – podem ser convencidos pela forma como ele vincula isso com seus pontos de vista sobre educação e democracia, aqueles que não compartilham seus pontos de vista sobre a individualidade humana – ou porque eles optam por uma visão mais tradicionalmente liberal ou por, digamos, uma compreensão religiosa ou espiritual do eu – provavelmente não serão convencidos. Isso não indica apenas uma fraqueza na justificativa de Dewey. Podemos até mesmo concluir que indica um “déficit democrático” em sua concepção. Antes de tirar conclusões do que isso pode significar para a nossa apreciação do trabalho de Dewey hoje, há mais um passo que gostaríamos de dar. Ele relaciona-se com a justificativa mais ampla que Dewey fornece para sua posição, a qual, como concluímos, fornece uma “abertura” pequena, mas ainda assim significativa, na discussão proposta até agora.

Do absolutismo ao experimentalismo

Mostramos como Dewey, no início da carreira, expressou suas ideias sobre democracia e educação dentro de um referencial idealista. A democracia aparece como um ideal ético que expressa “o ideal de toda organização social; aquela em que o indivíduo e a sociedade são orgânicos um para o outro” (DEWEY, 1969, p. 237). Partindo da afirmação de que o homem é “essencialmente um ser social” (DEWEY, 1969, p. 232), Dewey argumenta que a realização de nossa individualidade é o resultado do nosso envolvimento com a vida social e nunca pode aparecer fora dela. A ideia, para colocá-la em termos mais hegelianos, é que a realização da liberdade ocorre por meio do nosso envolvimento com a vida social na sua forma ideal. Dewey se refere a essa forma ideal como “democracia”; no entanto, ele não apenas rejeita explicitamente a redução da democracia a “uma mera forma de governo”, mas também, podemos até dizer, expande tanto a ideia de democracia que ela se torna equivalente à vida social em geral, em vez de denotar uma organização política particular da vida social.

O que interessa a Dewey é a qualidade da vida social que torna possível a realização da liberdade. O fato de que a realização da liberdade também é funda-

mental para os interesses educacionais explica por que, para ele, a democracia e a educação se encaixam uma na outra. Embora Dewey faça um esforço para mostrar que essa concepção de democracia como a forma ideal da vida social incorpora os valores da liberdade e da igualdade, seu interesse pela democracia permanece em um nível geral e está muito menos relacionado com as complexidades da política democrática. Festenstein enfatiza esse ponto um pouco mais quando escreve que: “Dewey não atribui um valor particular à participação política: seu ideal de vida em sociedade objetiva delinear os princípios constitutivos da vida social como tais, e não os princípios que definem a esfera política” (1997, p. 95).

A linguagem que Dewey usa mais tarde em sua carreira é notavelmente similar à forma como ele expressou suas ideias anteriormente. Em *The public and its problems* (1954), para dar mais um exemplo, ele escreve que “considerada como uma ideia, a democracia não é uma alternativa a outros princípios da vida em sociedade. É a própria ideia de comunidade” (1954, p. 148). Dewey parece um pouco mais cauteloso aqui do que foi em 1888, quando acrescenta que essa concepção de democracia “é um ideal no único sentido inteligível de um ideal: a saber, a tendência e o movimento de algo que existe levado até seu limite final, visto como completo, aperfeiçoado” (DEWEY, 1952, p. 148). No entanto, como “as coisas não alcançam tal realização e, na realidade, são distraídas e sofrem interferências, a democracia nesse sentido não é um fato e nunca será” (DEWEY, 1952, p. 148).

Contudo, Dewey argumenta que a “ideia ou o ideal da comunidade apresenta [...] as fases atuais da vida em sociedade à medida que são liberadas de elementos restritivos e perturbadores e são contempladas como tendo atingido seu limite de desenvolvimento” (DEWEY, 1952, p. 148-149). Isso significa que:

[...] sempre que houver uma atividade conjunta cujas consequências sejam consideradas boas por todas as pessoas singulares que participam dela, e em que a realização do bem seja de modo a efetuar um desejo energético e um esforço para sustentá-lo apenas porque é um bem compartilhado por todos, há uma comunidade (DEWEY, 1952, p. 149).

E é “a consciência clara de uma vida comunal, em todas as suas implicações [que] constitui a ideia de democracia” (DEWEY, 1952, p. 149.). Nesse contexto, “a liberdade é essa libertação segura e a realização de potencialidades pessoais que ocorrem apenas em uma associação rica e múltipla com os outros: o poder de ser um eu individualizado fazendo uma contribuição distintiva e gozando à sua maneira dos frutos da associação” (1952, p. 150). A igualdade, enquanto isso, “denota a parcela desimpedida que cada membro individual da comunidade tem nas consequências da ação associada” (DEWEY, 1952, p. 150).

Apesar de a linguagem permanecer constante – e de, até certo ponto, ser bastante difícil ler essa passagem a não ser por uma lente hegeliana –, o referencial

geral e a lógica do filosofar de Dewey se afastaram claramente de seu “absolutismo” anterior em direção ao que ele caracterizaria, em seu ensaio autobiográfico de 1930, como “experimentalismo” – embora experimentalismo com um “depósito” hegeliano claro (ver DEWEY, 1984). No “naturalismo cultural” de Dewey (DEWEY, 1938), baseado no darwinismo e fortemente influenciado pelas ideias de William James (DEWEY, 1930), o ser humano (re)aparece como um “organismo aculturado”. A própria aculturação é entendida como o resultado da participação ou, com um termo que se torna central na filosofia posterior de Dewey (BIESTA, 2006), como um processo de comunicação, no qual a comunicação é compreendida em termos práticos – isto é, como o “fazer algo em comum em pelo menos dois centros de comportamento diferentes” (DEWEY, 1958, p. 178), algo que Dewey entende como o resultado da coordenação de ação bem-sucedida entre dois ou mais organismos humanos.

O espírito, a consciência, o pensamento, a subjetividade, o significado, a inteligência, a linguagem, a racionalidade, a lógica, a inferência e a verdade são todos vistos como resultados dessa participação e não como sua condição. Em *Experience and nature* (1958), publicado pela primeira vez em 1925 e revisado em 1929, Dewey escreve que “o mundo da experiência interior depende de uma extensão da linguagem que é uma produção e operação social” (DEWEY, 1958, p. 173), o que significa que “eventos psíquicos [...] têm linguagem para uma das suas condições” (DEWEY, 1958, p. 169). A própria linguagem é apresentada como “uma função natural da associação humana”, e suas consequências “reagem a outros eventos, físicos e humanos, dando-lhes significado ou relevância” (DEWEY, 1958, p. 173). Não ver isso, Dewey argumenta, levou à “tensão subjetivista, solipsista e egoísta no pensamento moderno” (DEWEY, 1958, p. 173). No entanto, para Dewey, “o solilóquio é o produto e reflexo de conversar com os outros; comunicação social, não um efeito do solilóquio” (DEWEY, 1958, p. 170). Isso significa, em última análise, que a “comunicação é uma condição da consciência” (DEWEY, 1958, p. 187), assim como a inteligência e o significado são “consequências naturais da forma peculiar que a interação às vezes assume no caso dos seres humanos” (DEWEY, [1929] 1958, p. 180).

Embora o referencial filosófico para o pensamento de Dewey seja completamente “revisado”, o novo referencial darwinista denominado “naturalismo cultural” ainda permite que Dewey argumente que só nos tornamos quem somos por meio da participação em um grande todo – ao qual Dewey se refere agora como “cultura”. Nesse novo referencial, a democracia ainda é um modo de vida comum desejável, porque proporciona ao organismo humano as mais amplas oportunidades de crescimento. E é por intermédio disso que nos tornamos um eu individualizado.

Como o naturalismo cultural de Dewey permite “movimentos” quase idênticos ao seu idealismo absoluto anterior, há pouca mudança na estrutura de seu pensamento – e somente, pode-se dizer, na “embalagem”, ou seja, no referencial filosófico subjacente. O que muda, no entanto, é a justificativa para a forma democrática de vida e a explicação de sua função educativa; neste ponto, em nossa opinião, encontramos um problema adicional com a posição de Dewey. Enquanto o referencial idealista da democracia e sua função educativa expressaram uma preferência normativa específica – ou, como sugerimos, com Festenstein, moral –, a mudança de Dewey do absolutismo para o experimentalismo parece levar a uma situação em que o “caso” da democracia se torna científico – ou seja, baseado numa visão darwinista de mundo. Mais uma vez, para aqueles que acreditam nessa visão de mundo, nada muda realmente. Mas, para aqueles que têm dúvidas sobre isso, o caso da democracia torna-se ainda mais difícil de aceitar. A democracia não é mais delineada como uma preferência moral com a qual alguém pode discordar, mas fica presa a uma discussão muito mais complicada sobre a verdade da visão de mundo darwinista.⁷

Antes de passar às nossas conclusões, há mais um ponto que desejamos adicionar à discussão, que tem a ver com a questão de como devemos realmente entender o naturalismo cultural de Dewey e seu recurso mais amplo à visão de mundo darwinista. Uma leitura é dizer que Dewey acreditava nessa visão de mundo – isto é, ele a considerava verdadeira e, portanto, tornou-a a base para sua filosofia. Por esse motivo, autores como Max Horkheimer (1992) podem ter razão ao acusar Dewey de cientificismo. Porém, essa leitura baseia-se na ideia de que a visão de mundo darwinista é verdadeira, isto é, que é uma representação adequada e correta do mundo “lá fora”. No entanto, tal compreensão da verdade está claramente em desacordo com a compreensão de Dewey sobre o conhecimento e sua relação com a realidade e sua crítica mais ampla da “teoria do conhecimento do espectador”. Isso sugere que a situação pode ser um pouco mais complicada ou mais interessante – do que uma compreensão realista do naturalismo cultural de Dewey poderia indicar. Para apreciar a abertura que pode surgir aqui, precisamos dar uma breve olhada no “projeto” filosófico e político de Dewey.

Superando a “crise na cultura”

O ponto que gostaríamos de abordar é muitas vezes esquecido em discussões sobre Dewey, tanto por seus críticos quanto por seus admiradores. Ele tem a ver com o que podemos chamar de a questão mais pragmática de todas: qual é o problema e, mais especificamente, qual é o problema ao qual o trabalho de Dewey

está respondendo? (BIESTA, 2009). Quando, aos quase 80 anos de idade, Dewey analisou sua carreira, concluiu que o propósito principal de seus escritos tinha sido reintegrar o “conhecimento e a atividade no referencial geral da realidade e dos processos naturais” (DEWEY, 1991, p. 80). Dewey sentiu que isso era necessário para responder efetivamente ao que via como uma “crise” na cultura moderna, uma crise que tinha surgido como resultado do impacto da ciência moderna na sociedade.

A ciência moderna, de acordo com a observação de Dewey, mudou completamente nossa compreensão do mundo em que vivemos. Ela nos deu uma visão do mundo como uma máquina ou, nas suas palavras, “uma cena de partículas físicas indiferentes que atuam de acordo com as leis matemáticas e mecânicas” (DEWEY, 1960, p. 33). A ciência moderna, portanto, “despojou o mundo das qualidades que o tornaram bonito e agradável aos homens” (DEWEY, 1960, p. 33). De acordo com Dewey, o impacto problemático dessa mudança no mundo da vida cotidiana é principalmente o resultado de como a visão de mundo científica foi *interpretada*, nomeadamente, como uma descrição precisa ou “verdadeira” da realidade como realmente é. Assim que consideramos o que é conhecido como a descrição do que é real ou, mais concretamente, assim que tomamos o conhecimento produzido pela ciência como o relato final de como o mundo é realmente –, todas as outras dimensões da vida humana, tais como a prática, a estética, a ética e a religiosa, só podem ser vistas como reais se elas, de alguma forma, puderem ser reduzidas ou remontarem ao que é revelado por meio da ciência.

Segundo Dewey, ao assumirmos que o conhecimento científico fornece a “norma” para o que é real, outros aspectos de nossas vidas são relegados ao domínio subjetivo. Nos termos de Dewey: “Quando os objetos reais são identificados [...] com os objetos do conhecimento, todos os objetos afetivos e volitivos são inevitavelmente excluídos do mundo ‘real’ e são obrigados a encontrar refúgio na privacidade de um sujeito ou espírito que está passando pela experiência” (DEWEY, 1958, p. 30). O “efeito líquido e prático” disso é a crença de que a ciência existe apenas nas coisas que são mais distantes de qualquer preocupação humana significativa, de modo que, à medida que abordamos questões e interesses sociais e morais, “somos obrigados ou a abdicar da esperança de orientação de conhecimento genuíno ou a comprar autoridade e títulos científicos à custa de tudo o que é distintamente humano” (DEWEY, 1991, p. 51).

O argumento de Dewey era que nossa interpretação da visão de mundo da ciência moderna como uma descrição de como o mundo realmente é resultou em duas realidades igualmente não atraentes: a racionalidade “desumana” da ciência moderna ou a irracionalidade “humana” da vida cotidiana. De acordo com Dewey,

esse dilema está no cerne da crise na cultura moderna, o que significa que, para ele, a crise deve, antes de tudo, ser entendida como uma crise de racionalidade.

O fato de que Dewey relacionou a crise na cultura moderna com uma *interpretação* específica da visão de mundo da ciência moderna não deve ser lido como a sugestão de que essa crise é apenas um problema teórico e não tem nada a ver com os problemas práticos urgentes da vida contemporânea. Pelo contrário, Dewey queria enfatizar que a “hegemonia” da racionalidade científica e da visão de mundo científica – isto é, a situação em que se supõe que a racionalidade apenas diz respeito aos “fatos duros” da ciência, e não a valores morais, sentimentos, emoções e assim por diante – torna quase impossível encontrar uma solução adequada para esses problemas, uma vez que a situação em que nos encontramos é aquela em que a racionalidade restringe-se a fatos e meios, enquanto os valores e os fins são, por definição, excluídos da deliberação racional.

O que torna tudo isso ainda mais urgente, segundo a argumentação de Dewey, é o fato de que a vida moderna é o que é, em grande parte, por causa da “incorporação da ciência ao mundo do bom senso” (DEWEY, 1991, p. 81). Somos, afinal, constantemente confrontados com seus produtos e resultados, particularmente por meio da onipresença da tecnologia em nossas vidas. Isso parece “provar” reiteradas vezes a verdade sobre a qual o conhecimento científico se baseia, é por isso que Dewey afirmou que o mundo da experiência cotidiana “é uma casa dividida contra si própria” (DEWEY, 1991, p. 84).

A questão-chave é se a interpretação da visão de mundo científica como uma descrição de como a realidade é realmente é inevitável. De acordo com Dewey, não é esse o caso. Para sua argumentação, é central a afirmação de que a interpretação da visão de mundo científica como uma descrição objetiva do mundo “lá fora” é o resultado da aplicação de uma epistemologia antiga – que se originou na filosofia grega – às descobertas da ciência moderna. Embora talvez essa fosse a única opção disponível no momento em que a ciência moderna surgiu, não era uma opção inevitável. No entanto, o caminho que não foi tomado na época era perguntar o que aconteceria com nossa compreensão do conhecimento e da realidade se, ao invés de aplicar uma compreensão do conhecimento anterior à ascensão da ciência moderna, tivéssemos baseado nossa compreensão do que saber significa da maneira que a própria ciência moderna se envolveu com o mundo para obter conhecimento sobre ele – ou seja, por meio da intervenção e da experimentação.

Foi isso que Dewey fez, tornando o método experimental o referencial dentro do qual ele desenvolveu suas ideias sobre conhecimento, realidade e verdade. Embora isso possa ser visto, numa leitura superficial, como uma rendição da filosofia à ciência – que é exatamente como Horkheimer define “cientificismo” –, não foi aí que

Dewey chegou. Ele mostrou que, se tomamos os pressupostos da ciência moderna sobre o conhecimento e como chegar a conhecer seriamente, nós temos que chegar à conclusão de que o conhecimento assim gerado é precisamente *não* uma representação de um mundo independente de nossas ações, mas sim uma descrição da relação entre nossas ações (experimentais) e as consequências que derivam delas. Isso, em poucas palavras, é como Dewey concebe o conhecimento. Em vez de a ciência nos dar a última descrição do que a realidade é realmente, Dewey mostra que a maneira experimental de gerar conhecimento característica da ciência moderna move o conhecimento do domínio da certeza para o domínio da possibilidade – isto é, o conhecimento científico não nos proporciona nada mais, mas, é claro, também nada menos, que as possíveis relações entre nossas ações e as consequências que se seguem. Embora ter esse conhecimento possa ser muito útil quando procuramos controlar o mundo – tanto no domínio físico quanto social –, não significa que isso seja tudo o que há para dizer sobre nossas vidas e o mundo em que as vivemos.

Ao invés de cientificismo, essa leitura realmente mostra que a filosofia de Dewey oferece uma das críticas mais efetivas ao cientificismo e, portanto, à hegemonia da ciência moderna. Em vez de ter que conceder que a ciência e sua visão de mundo são o árbitro final de tudo o que devemos acreditar sobre nossas vidas e sobre nós mesmos, ela se torna uma das maneiras possíveis de entender as relações entre ações e consequências – útil nos domínios em que ela importa, mas totalmente irrelevante em outros. Portanto, em vez de ver a filosofia de Dewey sucumbindo à hegemonia da racionalidade científica, seu “projeto” pode de fato ser compreendido como uma tentativa de restaurar a racionalidade a todos os aspectos da vida humana – isto é, de restaurar a racionalidade e a realidade a “tudo que é distintamente humano” (DEWEY, 1991, p. 51).

Não desejamos afirmar que isso resolve todos os problemas com a concepção de democracia de Dewey e seus pontos de vista sobre a educação democrática. Mas cremos que é importante abordar a filosofia de Dewey de uma maneira pragmática e não cometer o erro de ler sua filosofia em termos das próprias opiniões sobre o conhecimento e a realidade que ele buscou questionar. Quando fazemos isso, podemos ver que o envolvimento de Dewey com a visão de mundo científica é mais complexo e mais sofisticado do que parece, e que o seu projeto filosófico subjacente e, como gostaríamos de sugerir, em última instância, seu projeto político são precisamente superar a hegemonia da ciência moderna e sua racionalidade (instrumental).⁸ Talvez até pudéssemos dizer, portanto, que Dewey procurou democratizar a própria racionalidade.

Comentários finais: o elo perdido revisitado

Nas páginas anteriores, tentamos mostrar que os pontos de vista de Dewey sobre a relação entre educação e democracia permaneceram bastante constantes ao longo de sua carreira, embora, no início, fossem articulados na linguagem do idealismo absoluto antes de serem reformulados no âmbito do naturalismo cultural. Uma maneira de resumir o que tentamos dizer neste ensaio é que a concepção de Dewey de educação democrática não é nem sobre democracia, nem sobre educação. Isso talvez seja um pouco duro, mas não totalmente fora da questão. No que diz respeito à educação, é importante ressaltar que Dewey vê a educação principalmente como um processo de formação por meio do envolvimento com a cultura. Em inglês, podemos nos referir a isso como uma teoria da socialização; em alemão, como sugerimos, como uma teoria de *Bildung*.

Tendo sido delineados alguns dos princípios fundamentais da ideia de *Bildung*, é notável o quão bem as visões de Dewey sobre a educação democrática se encaixam nela. Dizer que a teoria de Dewey da educação democrática, na verdade, não é uma teoria da educação torna-se possível com base na distinção na língua alemã – e dentro do pensamento educacional, conforme se desenvolveu no mundo de língua alemã – entre *Bildung* e *Erziehung*, em que o primeiro termo se refere a uma teoria geral da aculturação, e o segundo, às ações intencionais de um educador para promover “qualidades” particulares nos educandos, com o objetivo final de promover sua liberdade e sua independência. Tal discurso está bastante ausente nos escritos de Dewey sobre educação, incluindo seus escritos sobre educação democrática. Embora a distinção entre *Bildung* e *Erziehung* possa parecer um pouco estranha aos mais familiarizados com os conceitos e conceituações da educação conforme eles evoluíram na língua inglesa, a distinção sugere duas abordagens bem diferentes da educação e do que significa educar. No mínimo, ela ajuda a mostrar que há mais educação que o referencial que subsidia a descrição de Dewey.

A razão pela qual estamos destacando a influência da tradição da *Bildung* no pensamento de Dewey – e o ponto que precisa ser abordado em outra oportunidade é como essa influência pode ser explicada, o “depósito” hegeliano no trabalho de Dewey é definitivamente um contendor nesse ponto – é que ela mostra, de forma bastante “elegante”, como a democracia emerge no seu pensamento. Para Dewey, a democracia é simplesmente a descrição do tipo de ambiente social que proporciona as condições ideais para a aculturação ou, no vocabulário de Dewey do nacionalismo cultural, as condições ideais para o crescimento. Colocando assim, podemos ver que, nesse sentido particular, o que emergiu como “democracia” no trabalho de Dewey tem pouco a ver com a democracia como um projeto explicitamente *político*.

Uma maneira de argumentar é que a descrição da democracia de Dewey é funcionalista. Outra, que realmente se conecta melhor com o pensamento de Dewey, é pensar nela como moral, uma vez que a democracia é o contexto para o surgimento do eu moral, que, mais tarde, no trabalho de Dewey, torna-se o “eu individualizado”.

Conquanto isso não deva ser lido como uma condenação de tudo o que Dewey disse sobre democracia ao longo de sua extensa carreira, com certeza destaca que, no que diz respeito à relação entre democracia e educação, existe uma concepção de democracia em jogo que é social e moral, em vez de política (BIESTA, 2007). A esse respeito, tendemos a concordar com Stone, quando afirma que existe um “elo perdido”, embora sugerimos que não é tanto o elo entre a democracia e a educação, mas sim o elo entre a forma como a democracia é teorizada no contexto da educação, compreendida como formação-por-meio-do-envolvimento-com-a-cultura, e como a democracia é teorizada nos outros textos de Dewey, fora dos limites da educação. Se Dewey tem algo a contribuir para as discussões contemporâneas sobre democracia e educação, se explorarmos essa “outra conexão”, é algo que ainda precisa ser estudado. Sua própria descrição da conexão é, em nossa opinião, muito limitada – tanto como uma descrição da educação quanto como uma descrição da democracia – para ser relevante para o que isso pode significar para a educação e para a democracia no século XXI.

Notas

- ¹ Tradução de Ana Paula Renesto (doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Revisão de Claudio A. Dalbosco (professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo).
- ² Publicado originalmente em Higgins e Coffield (2016).
- ³ Nota da tradutora: todas as citações ao longo deste texto são traduções livres.
- ⁴ Sobre o segundo termo, ver também Dewey (1938).
- ⁵ Ver, por exemplo, Jaeger (1945).
- ⁶ Festenstein mostra que há três aspectos na noção de Dewey de “liberdade como individualidade” (1997, p. 67). O primeiro é que liberdade consiste no autocontrole inteligente. Isso se refere à “capacidade e [à] disposição de um agente para refletir sobre seus próprios objetivos e propósitos e revê-los como resultado dessa reflexão” (FESTENSTEIN, 1997, p. 67). Como Dewey disse: “prever futuras alternativas objetivas e poder, através da deliberação, escolher uma delas e, assim, pesar suas mudanças na luta pela existência futura, medem nossa liberdade” (apud FESTENSTEIN, 1997, p. 67). O segundo aspecto é articulado na ideia de que a individualidade nesse sentido forte “não é uma faculdade dada, mas depende do ambiente social apropriado para sua realização” (FESTENSTEIN, 1997, p. 69). Neste ponto, Dewey claramente difere-se do liberalismo clássico, que pensava que “para garantir a liberdade, é necessária apenas a remoção de impedimentos externos” (FESTENSTEIN, 1997, p. 69). Em terceiro lugar, a visão de Dewey da liberdade como individualidade implica “participação na formação das condições sociais da individualidade” (FESTENSTEIN, 1997, p. 70).
- ⁷ A esse respeito, ver também Biesta (2010).
- ⁸ Para mais detalhes sobre esta leitura, ver Biesta e Burbules (2003).

Referências

- BALLAUFF, T.; SCHALLER, K. *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, band II: V. 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg im Breisgau: Alber, 1970.
- BIESTA, G. J. J. "Of all affairs, communication is the most wonderful". Education as communicative praxis. In: HANSEN, D. T. (Ed.). *John Dewey and our Educational Prospect: a critical engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: SUNY Press, 2006.
- _____. Education and the democratic person: towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, v. 109, p. 740-769, 2007.
- _____. How to use pragmatism pragmatically: suggestions for the 21st century. In: RUD, A. G.; GARRISON, J.; STONE, L. (Ed.). *John Dewey at 150: reflections for a new century*. Lafayette: Purdue University Press, 2009.
- _____. "This is my truth, tell me yours". Deconstructive pragmatism as a philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*, Melbourne, v. 42, p. 710-727, 2010.
- _____. Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, New York, v. 19, p. 175-192, 2011.
- BIESTA, G. J. J.; BURBULES, N. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2003.
- BIESTA, G. J. J.; STENGEL, B. Thinking philosophically about teaching. In: GITTOMER, D.; BELL, C. (Ed.). *AREA Handbook of research on teaching*. 5. ed. Washington, DC: AERA, [No prelo].
- CARR, W.; HARTNETT, A. *Education and the Struggle for Democracy: the politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- DEWEY, J. *Individualism old and new*. New York: Miton Balch, 1930.
- _____. *Liberalism and social action*. New York: G.P. Putnam's, 1935.
- _____. *Logic: the theory of inquiry*. New York: Henry Holt, 1938.
- _____. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1952.
- _____. *The public and its problems*. Chicago, IL: The Swallow Press, [1927] 1954.
- _____. *Experience and nature*. New York: Dover, [1929] 1958.
- _____. *The quest for certainty*. New York: Putnam, [1929] 1960.
- _____. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, [1916] 1966.
- _____. The ethics of democracy. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *John Dewey: the early works, 1882-1898*. v. 1: 1882-1888. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, [1888] 1969.
- _____. Ethics. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *John Dewey: the middle works, 1899-1924*. v. 5: 1908. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, [1908] 1978.

_____. From absolutism to experimentalism. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *John Dewey: the later works, 1925-1953*. v. 5: 1929-1930. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, [1930] 1984.

_____. Education and social change. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *John Dewey: the later works, 1925-1953*. v. 11: 1935. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, [1937] 1987a.

_____. Democracy and educational administration. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *John Dewey: the later works, 1925-1953*. v. 11: 1935-1937. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, [1937] 1987b.

_____. The school and society. In: DEWEY, J. *The School and Society: the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, [1899] 1990. (An expanded edition with a new introduction by Philip W. Jackson).

_____. *Experience, knowledge, and value: a rejoinder*. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *John Dewey: the later works, 1925-1953*. v. 14: 1939-1941. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, [1939] 1991.

FESTENSTEIN, M. *Pragmatism and Political Theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

HANSEN, D. T. Dewey's book of the moral self. In: HANSEN, D. T. (Ed.). *John Dewey and our Educational Prospect*. Albany, NY: SUNY, 2006.

HEYDORN, H. J. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.

HORKHEIMER, M. *Eclipse of reason*. New York: Continuum, [1947] 1992.

HIGGINS, S.; COFFIELD, F. (Ed.). *John Dewey's education and democracy: a British tribute*. London: LoE Press, 2016. p. 149-169.

JAEGER, W. *Paideia: the ideals of Greek culture*. New York: Oxford University Press, 1945.

KLAFKI, W. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz, 1964.

_____. Zur Theorie der kategorial Bildung. In: WEBER, E. (Ed.). *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhunderts*. Bad Beilbrunn: Klinkhardt, 1969.

_____. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, v. 32, p. 455-476, 1986.

KRON, F.W. *Grundwissen Pädagogik: Zweite, verbesserte Auflage*. München/Basel: Ernst Reinhardt, 1989.

OELKERS, J. Democracy and education: about the future of a problem. *Studies in Philosophy and Education*, New York, v. 19, p. 3-19, 2000.

RYAN, A. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York; London: W. W. Norton, 1995.

STONE, L. Speculation on a missing link: Dewey's democracy and schools. *Journal of Educational Controversy*, Washington, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://cedar.wvu.edu/jec/vol3/iss1/3>>.