

DEWEY E A CONDIÇÃO LIMITE DA FORMAÇÃO NO QUADRO DA CRISE DA DEMOCRACIA

A. B. N. T. DE MENEZES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7841-2118>
antonio.basilio@ufrn.br

DOI: 10.15628/holos.2024.17368

RESUMO

Trata-se da condição limite da Educação em Dewey, no quadro contemporâneo da crise da Democracia. Traz como questões de fundo: a importância da Democracia para a formação do cidadão e o desafio que se coloca em torno da experiência da crise da Democracia. Tem como circunscrição temática as obras do autor que, embora especulativas e de caráter teórico, oferecem pensar a condição limite do princípio básico da experiência – pressuposto à proposta de uma educação democrática –

naquilo que concerne ao eixo de articulação das diferentes instâncias que têm como referência a Democracia e a sua participação na formação do cidadão. Assim, tem-se por objeto da discussão de fundo a crise atual da Democracia – a abordagem do critério democrático pressuposto à formação educacional do cidadão – situada no quadro experiencial da compreensão da educação, como uma necessidade da vida social e do ideal democrático subentendido.

PALAVRAS-CHAVE: Dewey. Educação. Formação. Democracia. Experiência.

DEWEY Y LA CONDICIÓN LÍMITE DE LA FORMACIÓN EN EL CUADRO DE LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA

RESUMEN

Se trata de la condición límite de la Educación em Dewey, en el cuadro contemporáneo de la crisis de la Democracia. Trae como puntos de fondo: la importancia de la Democracia para la formación del ciudadano y el desafío se coloca alrededor de la experiencia de la crisis de la Democracia. Tiene como circunscripción temática las obras del autor, que a pesar de especulativas y de carácter teórico, ofrecen pensar la condición límite del principio básico de la experiencia, presupuesto a la propuesta de

una educación democrática, en aquello que concierne al eje de articulación de las diferentes instancias, que tienen como referencia la Democracia y su participación en la formación del ciudadano. De esa forma, se tiene por objeto de discusión de fondo de la crisis actual de la Democracia, el abordaje del criterio democrático presupuesto a la formación educacional del ciudadano, situado en el cuadro experiencial de la comprensión de la educación, como una necesidad de la vida social y del ideal democrático sobreentendido.

PALABRAS CLAVE: Dewey. Educación. Formación. Democracia. Experiencia.

1 ACERCA DO TEMA DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Por que discutir princípios e pressupostos quando a grande maioria dos trabalhos em torno da relação entre a educação e a cidadania voltam-se à condição aplicada e específica da prática pedagógica nos seus diferentes aspectos? Tema de grande relevância para a Filosofia da Educação, a relação entre Democracia e Educação tem sido debatida sob diferentes perspectivas e bastante explorada em diferentes aspectos na literatura educacional. Sem dissociar a teoria da prática, a condição de uma reflexão mais geral se impõe à condição dos tempos que estamos vivendo. Há urgência de pensarmos a educação no seu contexto histórico, quanto ao que se faz presente em termos da análise do limite da inviabilidade inerente à relação entre Democracia e Educação, com o esgotamento da Democracia como modelo político da sociedade e com o avanço das tendências totalitárias na formação do cidadão.

Tomando por argumento central a concepção da educação como processo social – implícito ao tipo de sociedade e ao caráter indissociável entre diferentes ordens (social e educativa) –, a perspectiva de abordagem do problema toma como quadro de compreensão o princípio da experiência na proposta de uma educação democrática em Dewey, para quem a ótica de análise da formação do cidadão compreende a educação como uma necessidade da vida social e do ideal social subentendido.

A tentativa de um novo tratamento para o tema da formação do cidadão tem como referência o princípio da experiência na concepção educacional de Dewey, ainda que na sua configuração a temática aponte para uma análise antitética da relação entre democracia e educação estabelecida pelo autor, dada a crise da sociedade moderna com o esgotamento do modelo político da Democracia e o avanço das tendências totalitárias na sua condição interna. A experiência delinea o horizonte efetivo da formação, no limite histórico da sociedade, daquilo que se traduz como espelhamento das suas características nos termos da indissociabilidade da condição social, seja no âmbito institucional no qual Dewey faz da escola uma miniatura da sociedade, seja no que concerne à experiência ampliada do indivíduo, a qual se oferece as determinações sociais na sua constituição como cidadão.

A indissociabilidade entre a educação como formação do cidadão e o estatuto da sociedade, bem como aquela entre a cidadania e a democracia, caracterizam o quadro do significado moderno da educação para o ocidente, que remonta à origem grega sob o trinômio clássico da cidadania: educação, política e sociedade. A palavra “democracia” – proferida por Péricles em célebre discurso no fim de 430 a.C., relatado por Tucídides (2013) – embora de significado distante da acepção moderna¹, traduz seus limites na organização do corpo da sociedade, na condição da formação dos

¹ Segundo Tucídides, para Péricles “a democracia de Atenas era um meio de a cidade viver unida em liberdade política, o que enobrecia o caráter e refinava a sensibilidade de toda uma comunidade. Ela proporcionava às pessoas uma vida repleta de interesse e satisfação e as protegia efetivamente nas relações uns com os outros” (Dunn, 2023, p. 45).

seus cidadãos². Assim, a herança da concepção da formação no modelo grego (Jaeger, 1986) da cidadania faz-se presente naquilo que “sobreviveu da democracia antiga” – a despeito do mais que tenha sido pensado na sua origem como instituições concretas ou técnicas de administração política – mas, ao contrário, como um “corpo de pensamento que seus criadores previram como auxílio à compreensão política” (Dunn, 2023, p. 60).

No fim do século XIX início do século XX, à sombra do legado iluminista da concepção de cidadania³, Dewey retoma o tema da relação entre Democracia e Educação, a partir do marco da formação como instância constitutiva da cidadania e da consolidação da Democracia na sociedade. Ele se reporta a uma velha tradição do pensamento político ao conceber a Democracia como “um governo baseado no sufrágio popular”, o qual “não pode ser bem-sucedido se aqueles que o elegem e que lhe obedecem não forem bem educados” (Dewey, 1959a, p. 88).

2 DEWEY E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Situando-se no horizonte de compreensão da condição formadora, o pensamento educacional de Dewey articula o seu quadro referencial no período de 1897 a 1930 a exemplo das obras: “Meu credo pedagógico” (Dewey, 1897), onde está condensada na forma de um manifesto a substância do seu pensamento pedagógico nos cinco artigos que a compõe (“Que é educação”; “Que é a escola”; “O assunto (*subject-matter*) da educação”; “A natureza do método”; e “A escola e o progresso social”); “Democracia e Educação”, de 1916 (Dewey, 1959a), na qual estabelece os princípios fundamentais de uma nova pedagogia no contexto do pensamento educacional de uma sociedade regida por ideais democráticos; “Experiência e Natureza” de 1925 (Dewey, 1974), onde expõe os princípios metodológicos básicos da fundamentação das suas teses educacionais; e “Liberalismo, Liberdade e Cultura” (Dewey, 1970), ensaios da década de 1930 nos quais revê o alicerce das posturas liberais formadoras das suas ideias. Assim, a visão de um quadro geral das suas obras articula em torno da sua proposta de uma nova pedagogia a relação entre Educação e Democracia, como elemento chave da compreensão da perspectiva do ensino indissociado da formação social, em termos da temática rediviva da cidadania.

A proposta de Dewey para uma nova pedagogia⁴, fundada na perspectiva pragmática da experiência, traz consigo além da condição de aquisição do conhecimento um quadro mais amplo da própria condição pedagógica pensada no contexto da sociedade em termos da formação. Ela tem

² Trata-se aqui da exigência na origem da democracia da tensão entre a vontade individual e a necessidade de se submeter às “escolhas de uma maioria por iguais” (Dunn, 2023, p. 98).

³ Dunn (2023, p. 108-109) denomina “a volta da democracia a vida política” ou o “segundo advento da Democracia” o período em que se enquadra o projeto iluminista no século XVIII, em torno daquilo que caracteriza o trinômio clássico da formação do cidadão – sociedade, educação e política – que eclode com as duas grandes crises políticas das revoluções Americana e Francesa como diferentes marcos referenciais “em suas causas, ritmos e consequências”, estabelecidos em torno da ideia de liberdade, cuja chave da distinção reside na experiência, na penetração em suas formas de vida e de consciência, daquilo que implica a própria Democracia.

⁴ John Dewey (1897) publica em “Meu credo pedagógico” uma síntese do que se acredita ser o núcleo de todo seu pensamento pedagógico, base dos seus desdobramentos posteriores relativos à formação e a Democracia.

como pressuposto o caráter indissociável da relação entre democracia e educação, o qual se desdobra numa pedagogia ativa com característica progressiva, na qual o fator da participação se revela essencial tanto no nível da processualidade pedagógica como elemento nuclear na constituição da democracia, quanto no efetivo exercício das práticas democráticas no âmbito da idealização de uma educação democrática.

Assim, a proposta pedagógica em Dewey compreende no quadro geral das suas críticas: o caráter da educação distinto da formação do indivíduo; o isolacionismo da escola frente a sociedade; e o ensino dissociado da experiência, naquilo que concerne à dimensão ética das decisões pedagógicas, relativas às definições de educação e escola; a relação de conteúdo e método; e os fins sociais da formação. Ela se configura sob a perspectiva pragmática de uma unidade processual da relação meio e fim que define, então, nas matrizes pedagógicas, o entendimento da educação, da escola e do método nas diferentes ordens: da consonância social na relação escola e sociedade; do interesse na relação entre ensino e experiência; e da aprendizagem na relação do conteúdo com a formação.

A matriz pedagógica da educação corresponde à crença “de que a educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência” e “que o processo e objetivo são uma e mesma coisa” (Dewey, 1897). Sob o princípio pragmático da relação meio e fim, da processualidade dos fins que se realizam enquanto meios, naquilo que concerne aos pares: do ensino e da transformação social; do processo social e da educação formal, em termos da concepção da formação dos indivíduos como o desenvolvimento de suas capacidades diante de fins sociais. O que credita uma visão de educação definida enquanto “o estímulo as potencialidades da criança em função das demandas sociais nas quais ela se encontra” (Dewey, 1897). A exigência da vida social de ensinar e aprender, inerente ao próprio processo de vida coletiva, e a permanente circulação de experiências, reações e conhecimentos na forma de vida comum dos indivíduos configuram a essência da educação na condição de perpetuação da própria vida social. De tal modo que, “a educação é um processo social e a construção educativa subentende um ideal social determinado” (Dewey, 1959b, p. 107).

A educação tomada no sentido mais amplo da formação, adquire um contorno simbiótico com a sociedade, na condição de dependência mútua entre o individual e o social nos termos da constituição de uma harmonia ou equilíbrio entre eles. Para Dewey, educação e democracia são codependentes na ordem da formação e da organização das forças envolvidas na cultura, daquilo que caracteriza a base da democracia em processos de associação e modos de convivência (costumes, valores, crenças, formas de agir e sentir) os quais sem educação não haveria democracia. À educação impõe-se, então, a difícil missão de contribuir para a criação da sociedade democrática ao formar indivíduos capazes de partilhar significados e valores na vida social. Isto se dá a partir das condições físicas e psicológicas da disposição das ações que se sustentam no modo como cada indivíduo vive a experiência democrática como realidade na prática cotidiana da sua vida em todos os espaços de convivência.

A pedagogia de Dewey alia o trabalho pedagógico e a construção da sociedade centrada no desenvolvimento das capacidades individuais e no seu uso social. A crença na educação como “método fundamental de progresso social e reforma” (Dewey, 1897) compreende então o espaço da educação como aquele das interações entre indivíduo e sociedade; entre natureza e cultura, na condição ampliada da dimensão formal como parte do processo social.

Considerada sob a ótica da relação intrínseca entre educação e sociedade, a concepção da educação como formação tematiza, de um lado, o aspecto da partilha do legado cultural daquilo que, ainda de forma inconsciente o indivíduo partilha gradualmente como “recursos intelectuais e morais que a humanidade conseguiu juntar” enquanto “capital acumulado da civilização”; e de outro lado, a predição de uma forma definitiva de preparação “para qualquer conjunto preciso de condições” num futuro distante. Sobre a condição de entrelaçamento dos diferentes planos, dá-se então a reflexão em torno da concepção da formação, dos pressupostos da experiência e da ação que envolvem o princípio da processualidade em termos da “reconstrução contínua da experiência” (Dewey, 1897) na compreensão pragmática – processo da formação pedagógica.

Fundada nas ideias de experiência e da ação, à pedagogia de Dewey cabe a reflexão acerca do modo de formação da qual a conjugação desses elementos não se pode fugir – o legado cultural que se posta como pano de fundo, no qual se desenrola a ação pedagógica com seu potencial de transformação e reforma da sociedade; e o que se verifica como a condição aberta da experiência do indivíduo no processo contínuo, intrínseco à formação.

A educação comporta, no quadro da sua compreensão como processo social, a combinação do legado cultural com a condição aberta da ação pedagógica enquanto a valorização intrínseca da experiência do presente; significativa tanto para o indivíduo quanto para o grupo. A vida em comunidade é em si mesma educativa, estruturada nos alicerces da comunicação dos sentimentos, desejos, objetivos e ideais dos indivíduos agrupados; compartilha as mesmas disposições afetivas ao nível da transmissão das experiências, na qual toda prática “vitalmente social ou vitalmente compartilhada é educativa”. Assim, a educação como processo social revela-se numa condição vital à perpetuação da vida social, a exemplo do que “a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (Dewey, 1959a, p. 64).

A compreensão da proposta pedagógica de Dewey aponta para a organicidade latente entre educação e democracia na instância social da vida compartilhada, a qual associa em torno da experiência a essência democrática da participação que caracteriza um sistema político com fins coletivos, originário da ação conjunta dos indivíduos, no qual o caráter individual é social. De tal modo que, a condição orgânica da educação situada no plano da dinâmica social, tem como missão contribuir para a criação e a sustentação da sociedade democrática, enquanto experiência pedagógica que deve formar indivíduos capazes de partilhar significados e valores da vida social.

Sob outro prisma, a participação, sendo um elemento fundamental e comum tanto à educação quanto à democracia, aponta para a condição de um processo formativo no qual “a única forma de preparar para a vida social é implicar-se na vida social” (Dewey, 2004, p. 14). O que traduz o caráter processual da formação na necessidade do processo pedagógico visa a “afetar todos os

modos de associação humana, à família, à escola, à indústria, à religião” (Dewey, 2004, p. 135) como exercício e aquisição de hábitos, os quais, inerentes ao contexto de realização, constituem a experiência democrática da construção permanente da democracia como o ideal social a ser alcançado.

A concepção de Dewey, situada no âmbito geral da indissociabilidade entre educação e sociedade, pressupõe no caráter estrito do sentido da formação a sua crítica estendida aos objetos da pedagogia e à escola de modelo tradicional. Nas palavras do autor, aquilo que caracteriza a escola como “uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social” (Dewey, 1971, p. 4).

A crítica da escola tradicional por Dewey se desenha desde o início em torno da negligência da educação para com o “princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária”, restringindo seu caráter institucional apenas ao espaço seletivo do que deve ser ensinado, aprendido ou formado, onde “a criança precisa fazer essas coisas pelo bem de alguma outra coisa que ela irá fazer” (Dewey, 1897) como preparação de um futuro remoto que não é presente na sua experiência de vida. A escola separa o “assunto-matéria” da “experiência da criança” (Dewey, 2002, p. 159), fraciona em diferentes disciplinas a totalidade da vivência do conhecimento, incorrendo naquilo que caracteriza uma “falácia pedagógica”, isto é, “de que se aprende a coisa particular que se está estudando” negligenciando a possibilidade de “aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes” relativas à gostos e desgostos “muitas vezes mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história” (Dewey, 1971, p. 42).

Para Dewey, a escola é um “genuíno centro da vida comunitária ativa, ao invés de um lugar isolado onde se aprendem lições” (Dewey, 2002, p. 27). E tanto a escola como uma instituição social como a sala de aula constituem um espaço formativo de dinâmicas plásticas, estruturadas em torno da experiência, compreendida na singularidade não mecânica do exercício da iniciativa, da insistência e da persistência que caracterizam o complexo processo de aprendizagem, o qual envolve a formação dos hábitos. A escola enquanto parte do processo social, que engloba a educação formal, caracteriza a vida embrionária da sociedade, na medida em que a sua participação na formação da criança como membro dá-se num ambiente simplificado da vida em comunidade, repleto de relações sociais. Com a dupla atribuição de desenvolver as capacidades individuais e ocupar-se do uso social destas, o espaço pedagógico da escola traduz a condição formativa de que “se eliminarmos o fator social da criança ficaremos apenas com uma abstração; [e] se eliminarmos o fator individual, resta-nos apenas uma massa inerte sem vida” (Dewey, 1897). Desta feita, a organização escolar como uma comunidade não se restringe apenas a preparação para a vida futura; e, mais importante, compõe a experiência vital da criança.

A escola enquanto instituição social se distingue do processo social da educação, naquilo que diz respeito à organicidade da relação entre elas, em termos da complementaridade dos conteúdos; de um lado, daquilo que corresponde ao conhecimento acumulado, às potencialidades e habilidades, ao nível conceitual e procedimental, relativos à primeira; e de outro, daquilo que corresponde à diretriz das capacidades no nível do sentido ético e do uso social. Circunscrita ao

espaço institucional, a escola contribui para a dinâmica social “através do tipo de disposição intelectual e emocional que forma”, embora suas características sempre estejam vinculadas a “ideais estabelecidos por condições sociais anteriores” (Dewey, 1959a, pp. 149-150) as quais não se pode modificar imediatamente. A educação não se dissocia do processo social, “ela pode apenas organizá-lo ou diferenciá-lo em alguma direção particular (Dewey, 1897), o que clarifica a visão de Dewey sobre os limites da educação formal, em torno da relativização do papel da escola – que não é causa ou panaceia dos males do processo social, mas apenas um fator importante na construção de um ideal de sociedade democrática e de seus cidadãos.

À escola também cabem as condições de agente cultural e social no contexto geral da concorrência com outras instituições formadoras da cultura, comprometidas com a promoção de interesses e visões de mundo, às vezes hostis aos valores e fins da construção do ideal democrático⁵. A condição de agente cultural aponta para dimensão antropológica da escola naquilo que concerne ao embate entre a natureza humana e a cultura no processo formativo, das inclinações daquela moldadas por esta como elemento formador de hábitos, disposições e valores como uma segunda natureza; a qual pressupõe a harmonia entre indivíduo e sociedade, em torno da possibilidade de uma forma de organização, onde o indivíduo é pensado como ser social e a sociedade como uma união orgânica das vidas que a compõem. Do mesmo modo, a condição da escola como agente social transcende ao escopo dos procedimentos escolares – ao constituir suas práticas em função do modelo social desejado ou selecionar elementos de formação e meios essenciais para os objetivos pedagógicos – os quais definem a composição de uma segunda natureza do indivíduo na direção do ideal social projetado e na promoção de valores e ações que se fazem sentir em todas as instituições culturais. Assim, a escola oferece uma dupla condição cuja imbricação dos planos social e cultural permite à Dewey pensar a condição democrática como eixo articulador da formação, a partir da perspectiva pragmática da impossibilidade de a educação formar indivíduos e sociedades livres por meio de uma prática escolar castradora.

O conceito “liberdade de inteligência” (Dewey, 1971) constitui, no plano pedagógico, a própria finalidade da educação que se articula em torno da experiência da liberdade como fim que se efetua através da liberdade como meio, em que se dá a manifestação externa do movimento, da atividade com o seu lado interno do pensamento, desejo e propósito que caracteriza a aprendizagem como um processo reflexivo da atividade. A perspectiva microcós mica das relações escolares, que envolvem o desenvolvimento da atividade e o exercício da liberdade como aquilo que configura a sua experiência, não implica na ausência do controle externo, necessário à organização da vida social; ao contrário, ele é legitimado pela naturalidade do espírito cooperativo inerente à criação das regras visando o bem comum. Uma condição na qual o indivíduo não se sente submetido ao controle social e só o contestará nos momentos de ruptura do contrato tácito. Desse modo, a proposta de

⁵ Caso explícito nessa passagem de *Freedom and culture* em que trata do caso alemão na década de 1930: “Suas escolas eram tão eficientes que o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo e as pesquisas acadêmicas e científicas de suas universidades eram conhecidas por todo o mundo civilizado [...]. Entretanto, as escolas alemãs elementares forneceram o alimento intelectual para a propaganda totalitária e as escolas superiores constituíram os centros de reação contra a República Alemã” (Dewey, 1989, p. 38).

fomento do espírito democrático na escola se constitui de forma correlata na experiência da liberdade enquanto “liberdade da inteligência” ou a sua exigência na aprendizagem, transposta para o nível institucional do ideal da democracia como fim e como método das práticas, sem a qual não é possível sustentar suas conquistas e expandi-las.

Dewey, ao expressar a importância da educação e da escola no desenvolvimento social, aponta para a junção das dimensões micropedagógicas e macrosociais que caracterizam a condução da prática pedagógica sob o duplo foco da formação do indivíduo e do viés da demanda social do sujeito ativo e reflexivo no nível do processo. Tal reformulação dos princípios pedagógicos tem por objeto um novo tipo de ser humano no decorrer do processo educativo e ao seu final, mobilizando no plano micropedagógico as exigências concretas de lapidação das capacidades individuais – tal como se apresentam nas suas especificidades – consideradas no plano macrosocial das demandas para uma integração harmônica do indivíduo no grupo e na sociedade.

A condição estrutural do método implica no aspecto geral da aplicação a possibilidade intrínseca da sua flexibilização em razão da experiência – o que para Dewey revela a sua condição democrática de acolhimento do movimento constante de autorrevisão. O método reúne a dupla característica de um componente geral de aplicação às diferentes situações, fruto do acúmulo de experiências e saberes humanos; como também outro componente de caráter individual, relativo ao “caminho de abordar as coisas” (Dewey, 1959a, p. 185) inerente a cada um, na medida em que o método é individualizado no seu caráter geral, atribuindo maior importância às experiências dos alunos no processo pedagógico. Tal condição se constata na dupla característica refletida no planejamento escolar, na sua condição fixa de dar continuidade ao trabalho do ensino na formação; e na condição flexível, relativa à interação e aproveitamento da experiência do indivíduo.

Para Dewey “método significa o arranjo da matéria que torna seu uso mais eficaz” (Dewey, 1959a, p. 182). Isto lhe caracteriza a perspectiva antidualista da conexão entre matéria e vida, em torno da experiência dos assuntos relacionados à vida social; seja a exemplo da literatura que expressa os seus conteúdos; seja a exemplo das ciências ou a história que revelam a sua construção ou a explicam. Assim, o método está em absoluta dependência do domínio da matéria, enquanto diferencial do processo pedagógico para obtenção dos resultados visados, no qual a concepção de interesse é fundamental para a tarefa educativa, na formação do sujeito interessado que preza pelos efeitos da ação, caracterizando o “ser ativo, que participa das consequências ao invés de ficar fora delas” (Dewey, 1959a, p. 137).

A concepção de interesse na tarefa educativa consiste em “descobrir objetos e modos de ação que estão conectados com capacidade presentes [objetivando] por em movimento uma atividade e mantê-la de maneira consistente e contínua” (Dewey, 1959a, p. 137). O interesse caracteriza a condição ativa da aprendizagem, enquanto móvel da iniciativa individual, “algo que o aluno tem de fazer ele mesmo e por si mesmo” (Dewey, 1959b, p. 47). Sua importância evidencia a capacidade de mobilizar o que o indivíduo já sabe, como ponto de partida, que pertence a sua própria experiência, na medida em que a capacidade do aluno, como estágio inicial do processo

pedagógico, implica na condição de que qualquer disciplina tem uma função única e insubstituível na experiência, assinalando seu valor intrínseco no enriquecimento da vida.

A aprendizagem caracteriza a reflexão silenciosa e breve que se dá na condição processual da atividade enquanto um momento de organizar e consolidar o conteúdo, no qual, a partir da ação imediata, o indivíduo deriva uma ação reflexiva evocada pela experiência, na conversão do impulso em propósito. De tal modo que, no processo de aprendizagem chega-se a um plano de ação, no qual se considera as próprias consequências, que possibilita uma condição livre do indivíduo na tomada de decisão, ressaltando sua importância no processo pedagógico de formação do sujeito crítico e ativo, protagonista no contexto social.

A proposta da pedagogia ativa estruturada em torno da participação e da cooperação, configura no método seu estatuto pedagógico do “aprender fazendo” (*learning by doing*) como expressão pragmática da sua processualidade, fundada nas ideias de experiência e de ação; daquilo que é dado como princípios nucleares: da continuidade da experiência entre a vida e a escola, por exemplo; e da interação como recurso intelectual da transação comunicacional “que nos permite adaptar o ambiente às nossas necessidades e adaptar os nossos objetivos e desejos a situação em que vivemos” (Dewey, 1959a, p. 288). A noção de meio vê-se então como o espaço de intervenção das necessidades individuais as quais adapta-se o ambiente. E o princípio formativo da atividade, que tem por objetivo proporcionar uma experiência plena no âmbito da ação, encontra-se na relação entre “aprender como fazer coisas” e a “busca ativa a fins sociais” (Dewey, 1959a, p. 215). Assim, a condução da prática pedagógica implica devolver ao indivíduo a possibilidade e a responsabilidade de intervir e de conduzir os negócios como resultado do conhecimento na íntegra da sua ocupação; aquilo que reflete o fim como o propósito da atividade em si mesma e cujo o conhecimento caracteriza a necessidade da ação, resultando no uso inteligente das coisas.

A abordagem pragmática do método em Dewey não se restringe apenas a forma do ensino e da produção do conhecimento, mas às condições e relevância dos conteúdos e da aprendizagem no contexto mais amplo da formação do indivíduo e do seu vínculo com o ideal da sociedade. A escola como agente cultural transcende o seu escopo, estruturada em função do modelo social; vivenciada na formação da criança como a composição de uma segunda natureza; no sentido da promoção de uma cultura democrática da liberdade que não se esgota na esfera política. O método empregado e os princípios que ele expressa fomenta procedimentos, posturas, atitudes e valores que compõem a cultura. De tal modo que, ele se faz responsável pela transmissão do legado da humanidade, sob o aspecto da partilha do conhecimento acumulado, tanto de saberes e valores de caráter sociais, quanto na dimensão individual da formação.

A característica intrínseca à partilha de saberes e valores apresenta no método uma dupla faceta: aquela da composição de um repertório comum aos indivíduos, de caráter mais social; e outra mais individual, de participação ativa na comunidade, do compartilhamento dos conteúdos e valores reconhecidos socialmente. Ela expõe o caráter antidualista do princípio pedagógico de equilíbrio indivíduo-sociedade, pensado no contexto de uma pedagogia ativa como se lhe caracteriza o método enquanto meio operacional – tanto naquilo que concerne a busca de uma forma

proveitosa de ensino como fim da matéria escolar, quanto naquilo que concerne à perspectiva de transformação das condições intrínsecas à vida social, estando a aprendizagem entrelaçada com a própria vida e que, enquanto objeto do método, se faz pela vivência do indivíduo. Assim, a condução prática da formação se dá pelo duplo foco: o das exigências de rupturas e reformulações dos princípios da pedagógicos, que resultem num novo tipo de homem; e o da processualidade da formação do indivíduo, que no processo educativo e ao final dele constitui um sujeito reflexivo e ativo.

3 A EXPERIÊNCIA E A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

A circunscrição da relação entre educação e democracia encontra-se pontuada, em torno da experiência, na ordem interna da inter-relação das respectivas concepções. A experiência caracteriza a articulação dos termos, inserida no contexto da concepção de uma educação extensa ao processo social, no qual o método se estrutura a partir do vínculo entre o processo pedagógico e a vida social, inter-relacionando os diferentes níveis: o da processualidade pedagógica da experiência de aprendizagem do indivíduo; e do contexto implícito vinculado ao ideal estabelecido no quadro da experiência no processo da formação social.

A concepção ampla da experiência como uma “ação ativo-passiva” (Dewey, 1959a, p. 153), que envolve o indivíduo como um todo, caracteriza a inter-relação das dimensões da atividade, da mobilização do interesse e do contexto, do significado da ação. Definida no âmbito da ação que “modifica a quem faz e por ela passa” e cuja modificação afeta “a qualidade das experiências subsequentes”, revelando-se independente da vontade “pois é outra pessoa que vai passar por essas novas experiências” (Dewey, 1971, pp. 25-26); a experiência como atividade delinea nos pressupostos de mobilização do interesse e de transformação, a condição do seu vínculo efetivo com a realidade no entrecruzamento da motivação com a formação.

A experiência como atividade estruturada na dupla condição pedagógica: da flexibilidade do método e forma de abordagem nos aspectos do conteúdo de ensino e forma de abordagem; e da normatividade, da liberdade como ideal emancipatório da formação e do autodomínio como objetivo da aprendizagem, da reflexão da experiência no processo da organização e consolidação do conteúdo. O estatuto reflexivo da experiência como elemento processual, relativo ao significado da situação problema inerente a condição do aprendiz, se coloca no plano interno da reflexão enquanto processamento do pensamento reflexivo em termos da experiência, da vivência da “perplexidade, confusão e dúvida” em uma situação “incompleta, cujo caráter não ficou plenamente determinado” (Dewey, 1959a, pp. 164-165). A processualidade reflexiva delimita assim o estatuto educativo da experiência em termos do móvel do processo e da impossibilidade de instituição de uma verdade definitiva mesmo com o êxito na solução de uma situação problema.

A aprendizagem extrapola no estatuto reflexivo da experiência o valor aquilatado da atualidade da situação problema, sem apresentar uma métrica possível para a vivência. A experiência da aprendizagem inscrita no plano individual da vivência elabora-se em meio ao processo no qual o sujeito que opera o objeto é na mesma medida transformado por ele. De modo

que a experiência apresenta no seu núcleo processual o princípio de continuidade (“*continuum experiencial*”) de que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1971, pp. 25-26).

A configuração do princípio de continuidade, caracteriza na ordem da experiência o plano de enraizamento da vivência individual, na medida em que “envolve a formação de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais”; e as reúne num mesmo conjunto à “sensibilidade e modos de receber e responder a todas condições que defrontamos na vida” (Dewey, 1971, pp. 25-26). A continuidade da experiência compreende a dinâmica efetiva do processo de formação, caracterizado pelo aspecto educativo “idêntico ao crescimento, compreendido como gerúndio crescendo” (Dewey, 1971, pp. 25-26) na integridade das dimensões física, intelectual e moral.

É no quadro de compreensão do princípio da continuidade da experiência que se estrutura o eixo articulador da inter-relação das dimensões micropedagógica e macrosocial em diferentes planos do processo de formação. De um lado, a relação entre indivíduo e sociedade – tomada sob a ótica do individualismo entendido na condição do equilíbrio dos termos social e individual relativos à promoção dos interesses e habilidades pessoais, e do projeto social comum. De outro lado, a relação entre a natureza humana e a cultura – colocada sob a perspectiva dos valores que ancoram a sociedade, e da necessidade de deliberação e promoção deles, enquanto fator de aderência no desenvolvimento do processo de formação, da experiência do indivíduo e do significado da ação.

A continuidade da experiência no seu caráter processual demarca a condição análoga da processualidade social da democracia e a articulação entre democracia e educação, em torno da condição fundamental da participação nos aspectos constitutivos da vivência e da aprendizagem. A conjunção se dá dos lados interno e externo da atividade, da lógica da efetivação do meio como finalidade, e do móvel da ação, evocado pela mobilização do interesse no processo da experiência, os quais identificam na continuidade da experiência o efetivo exercício das práticas. A exemplo da compreensão pragmática, da lógica de realização do fim no desenvolvimento do meio e sua vinculação ao campo da ética, relativa à condição simétrica da liberdade individual inerente à democracia e ao autodomínio como objetivo da experiência reflexiva, no ideal da formação do indivíduo como cidadão.

O exercício da democracia – núcleo do caráter processual da experiência tanto como fim do ideal social, quanto como meio na condição efetiva da sua realização – delimita em si mesmo um princípio educativo de aprendizagem e aprofundamento da prática ao fomentar o espírito democrático que deve formar indivíduos capazes de compartilhar significados e valores na demanda das ações concretas e do que as projeta na conformação da sociedade. De tal modo que a projeção do ideal da democracia caracteriza a prática educativa no exercício da experiência em relação ao próprio meio em todos os espaços disponíveis. Assim, o princípio da continuidade configura no âmbito da experiência o eixo de articulação entre educação e democracia nos diferentes planos de conformação da ação que correspondem às condições de anterioridade intrínsecas aos pressupostos da concepção da relação entre educação e sociedade; ao equilíbrio das demandas na relação entre indivíduo e sociedade, em termos da prática pedagógica do ensino formal e das práticas educativas

da formação social; e ao vínculo sociocultural efetivo da formação do indivíduo como cidadão, dos elementos essenciais a sua constituição e da orientação da experiência ao ideal de sociedade a ser buscado.

A concepção de democracia de Dewey, que “apenas continua a tradição americana” (Dewey, 1989, p. 97), encontra-se exemplificada pela ideia orientadora da aproximação dos polos constituintes da formação – na instituição de um modo de vida democrático que tem a escola como instrumento de transformação social – na medida em que “ela deve contribuir, através do tipo de disposição intelectual e emocional que forma, para aprimoramento dessas condições” (Dewey 1959a, p. 108). O que se explicita na tese central de Dewey em “Democracia e Educação” é o objetivo de a educação “habilitar os indivíduos a continuar sua educação”, propiciando-lhes “a capacidade para um constante desenvolvimento” (Dewey 1959a, pp. 149-150). Uma concepção que reúne as noções fundamentais do que é educar, do que se entende por democracia e de como se pode realizar a educação numa sociedade não democrática.

A perspectiva simbiótica da relação entre educação e democracia, configurada em torno da perspectiva pragmática do “aprender fazendo” (“*learning by doing*”), caracteriza nas dimensões internas e externas da atividade a ordem da formação do princípio de continuidade da experiência (“*continuum* experiencial”) entre escola e vida, e entre indivíduo e sociedade; e no âmbito da interação, o princípio da participação compreendido e situado no quadro das relações meio e fim. Tais princípios e pressupostos, ambos na concepção de democracia, evidenciam o elemento fundamental da participação e do posicionamento dos indivíduos e de diferentes grupos numa experiência comum, a qual reúne diversas visões de mundo e até mesmo aquelas divergentes, compartilhadas no plano efetivo das condutas individuais e coletivas de caráter não dogmático.

Situada no contexto do emolduramento social e objetivo da formação, a relação de simetria entre educação e democracia reside no caráter do não esgotamento do processo, cuja finalidade está na condição privilegiada do indivíduo, em torno do que elabora e deixa como resultado imperfeito e limitado da experiência, como um processo permanente que o inspira e habilita a continuar aprendendo. A condição do indivíduo no processo democrático não desconsidera as instituições sociais, mas enfoca na forma assumida o elemento chave da interação dos indivíduos e a sua integração aos diversos grupos que interagem entre si.

A compreensão da simetria entre educação e democracia se apresenta em termos da participação na experiência, nos modos de associação humana, enquanto elemento comum e nuclear ao efetivo exercício das práticas, configurada em torno da proposta de uma educação democrática, a qual “inegavelmente confirma” no nível da experiência humana “que fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização” (Dewey, 1970, p. 260). Tal simetria dá-se em termos do processo educativo, sob o princípio do “continuum experiencial”, da continuidade da experiência na qual o “processo educativo é idêntico ao crescimento, compreendido como gerúndio crescendo [...] não apenas física, mas intelectual e moralmente” (Dewey, 1971, pp. 26-27). A democracia, assim como a educação, é um processo que demanda ações concretas, algo que “é em si mesmo um princípio educativo, uma medida educacional e política”

(Dewey, 1958, p. 34), um fim que se efetiva na realização das práticas enquanto meios inerentes ao estatuto educativo da experiência.

Condição essencial da democracia, a compreensão de publicidade assume no campo da significação diferentes aspectos: da liberdade de expressão e de discussão; do meio de persuasão e asseguramento de convicções com base na troca de ideias; caracterizando a interação como instrumento de desenvolvimento da confiança mútua; bem como processo contínuo de construção e capacidade de deliberação coletiva sobre ideias e valores. A coesão social como realização da experiência democrática nas condutas individuais e coletivas, de os envolvidos se manterem dispostos e ativos à transformação continua do estabelecido, configura um quadro pedagógico da democracia em torno da interação como meio de obtenção da coesão, naquilo que lhe diz respeito à capacidade da comunicação reconstruir hábitos e valores no processo de criação de um público informado, competente em deliberar e agir. Situada no âmbito da interação a compreensão da publicidade se faz distinta da propaganda na medida em que ela não se volta para o que deve ou não deve ser feito, mas para a definição das normas de comunicação em termos da proposta educacional de desenvolvimento de um pensamento reflexivo, abrangente do potencial criativo da sensibilidade e imaginação dos indivíduos, envolvidos no processo educativo dos hábitos de inteligência e criação da possibilidade de transformação radical da vida em sociedade.

Centrada nas formas de agir e sentir, no feixe dos processos de associação, modos de convivência, costumes, valores e crenças, as condições de aparecimento da democracia como forma política dependem de forças materiais e culturais não estruturadas, não sendo ela apenas resultado de uma ação política. A concepção de democracia marca a necessidade de uma cultura que a sustente na formação e organização das forças envolvidas, no modo como cada indivíduo vive, na prática cotidiana realizada nos espaços de convivência. A aprendizagem da democracia, de uma experiência comum pela prática partilhada, dá-se como condição da ação de transformação contínua do estabelecido enquanto valor intrínseco e substantivo à educação. Assim, a compreensão da democracia no quadro da educação ocorre no campo da ética, do preparo e exercício da experiência democrática, de formar indivíduos capazes de partilhar significados e valores na vida social – tarefa que impõe a difícil missão de contribuir para a criação da sociedade democrática.

4 A CONDIÇÃO LIMITE DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO

Situada no quadro do enlace entre democracia e educação, na proposta da experiência como núcleo da formação, encontra-se a condição limite desta, a qual, tomada no contorno simbiótico do enlace, revela-se articuladora dos termos pela simetria que ela estabelece entre eles. A proposta de Dewey associa desenvolvimento das capacidades individuais e seu uso social em torno da construção da sociedade, projetando na condição pedagógica a organicidade latente entre educação e democracia em torno da experiência.

A educação sob o marco da sua compreensão como processo social apresenta a experiência na condição aberta do presente, da valorização pedagógica da ação do indivíduo combinada com o legado cultural. Ela estabelece, no quadro geral da formação, o vínculo entre o processo pedagógico

e a vida social nas dimensões da atividade, da mobilização, da motivação do interesse e do significado da ação em termos da experiência definida como “ação ativo-passiva” (Dewey, 1959a, p. 153). Assim, a organicidade do enlace se estabelece em termos da perspectiva pragmática da efetividade da ação com relação ao meio, do que não é passivo a ação externa, mas se faz ativo na experimentação da vivência; onde o estatuto da experiência se constitui num fenômeno individual e cultural, inerente à concepção da origem da individualidade na prática associativa das vivências do indivíduo, da inteligência articulada numa atmosfera fortemente socializada enquanto um elo de ligação entre o mesmo e a coletividade.

A proposta de enlace entre democracia e educação caracteriza a simetria da relação em termos do processo educativo, da participação na experiência dos modos de associação humana, da condição do indivíduo como elemento chave da interação no contexto do emolduramento social e objetivo da formação enquanto uma experiência comum no quadro efetivo da ação. Elemento nuclear da formação nos modos de associação humana, a experiência define a participação do indivíduo nos aspectos constitutivos da vivência e da aprendizagem, sob o princípio educativo da prática e do compartilhamento de valores e significados na demanda de ações concretas, de fomento do espírito democrático na conformação permanente da sociedade.

A experiência, como processo contínuo de construção da capacidade de deliberação coletiva sobre ideias e valores, caracteriza uma lógica ambivalente inscrita no processo da aprendizagem, no qual a vivência do sujeito afeta a condição do objeto e simultaneamente é afetada por ele, circunscrevendo no plano do enraizamento individual da experiência a dinâmica efetiva do processo de formação. A ordem do enraizamento da experiência é implícita ao princípio do “continuum experiencial” (Dewey, 1971) como estatuto dinâmico da experiência no qual o seu processo de constituição implica referências de algo passado e sua condição atual, modificando algo nas experiências subsequentes, nos modos de recepção e resposta da sensibilidade, na formação de atitudes emocionais e intelectuais. O que no âmbito da proposta de enlace entre democracia e educação, mobiliza o interesse e a transformação como vínculos efetivos da realidade no seu entrecruzamento com a formação.

Situada no plano de compreensão da experiência como núcleo da formação, a interação revela-se um fator estruturante da dinâmica de enlace no desenvolvimento do processo educativo com a construção da democracia. Revela-se em termos do potencial da comunicação tomado sob o aspecto fundamental da dimensão formativa, da educação vinculada ao ideal de democracia, tanto na condição pedagógica da relação entre forma e conteúdo, quanto no caráter da publicidade (“*publicity*”) como condição de existência do público – meio de persuasão e troca de ideias e recurso de definição das normas de comunicação que se caracteriza enquanto fator de compartilhamento de valores e significados. Assim, sob o eixo articulador da experiência, abriga-se o entrecruzamento das relações entre indivíduo, sociedade e cultura, na condição interativa da possibilidade de transformação da vida em sociedade, ou ainda da essência da vida democrática nas dimensões do indivíduo forjado socialmente, na relação entre indivíduo e sociedade; e na cultura como sustentação da prática social, na relação entre cultura e sociedade.

A condição limite da experiência revela no quadro interno das dificuldades o horizonte do processo de formação, caracterizado pela perspectiva do enlace social da educação e pelas características da própria experiência, nos respectivos aspectos da sua formulação e no quadro efetivo da proposta da democracia. De tal modo que, no contexto descritivo, as dificuldades internas ao processo de formação demarcam a condição limite da experiência em dois planos distintos, relativos tanto ao quadro de estruturação dos postulados da proposta; quanto ao quadro efetivo da experiência, inerente a sua concepção na base da formação.

No plano interno da estruturação dos postulados – na proposta de enlace socioeducacional – o quadro de compreensão da experiência revela o limite “continuum experiencial” na marcação do eixo articulador das dimensões micropedagógica e macrosocial, naquilo que diz respeito ao aspecto de continuidade de experiência no âmbito da relação entre indivíduo e sociedade. Revela ainda, sob a perspectiva da relação entre natureza humana e cultura, a apropriação daquela por esta numa segunda natureza, e também naquilo que diz respeito a condição da experiência no “*learning by doing*”, do “aprender como fazer as coisas”, sob a ótica do desenvolvimento das ocupações proveitosas na “busca ativa a fins sociais” (Dewey, 1959a, pp. 215-216). Assim, a conexão que se estabelece entre as dimensões interna e externa da atividade, entre o “continuum experiencial” e o “*learning by doing*”, caracteriza no horizonte do emolduramento social o estatuto da ‘experiência comum’ como condição da ação e do indivíduo que pode se dar tanto em relação às práticas em sociedades não democráticas, quanto em relação ao ideal de democracia nas sociedades democráticas.

A crítica ao modelo de escola tradicional também revela o limite da experiência no estatuto ambivalente da dupla condição de caracterização da escola como “comunidade social” e como instituição social, onde o vínculo da formação se coloca simultaneamente como expressão do quadro social e como instrumento formal de educação. Ambos articulados em torno do indivíduo ou daquilo que o define na sua forma de participação, o caráter móvel do desenvolvimento da ação na conjugação das perspectivas individual e social, que por si só não garantem a conexão atividade/fim ou o estatuto democrático da experiência na relação entre as dimensões da comunidade e da instituição formal, dada a submissão ao caráter institucional da conexão entre a experiência do aluno com o que a sociedade elege como relevante para ele.

Em síntese, a proposta da formação caracteriza, na condição interna do limite da experiência, o aspecto da fragilidade da sua concepção nos diferentes planos: do estatuto de continuidade da experiência, da inter-relação de elementos e condições na sequenciação permanente das experiências passadas nas atuais e a presença destas na série de experiências subsequentes; caracteriza o aspecto da condição reflexiva do interesse como móvel da experiência no processo de aprendizagem – correlato ao enlace do indivíduo com a sociedade; e o estatuto da participação na experiência da configuração dos modos e da vivência na relação entre indivíduo e sociedade. O que também é refletido no plano efetivo da concepção da formação pela experiência, como o limite socioantropológico da modelagem da natureza humana no âmbito da cultura e da forma de organização social caracterizada pela democracia ou ainda da condição limite da experiência entre o seu estatuto e o ideal social da democracia.

A dimensão socioantropológica da experiência marca a modelagem das inclinações individuais pela cultura, no seu embate com a natureza humana como elemento formador de hábitos, disposições e valores, que caracterizam os parâmetros sociais da vivência do indivíduo. A democracia, como forma de organização social, acarreta na sua própria condição de existência ações que a efetivam na prática quotidiana direcionada em termos de valores disseminados em todas as esferas (da vida social e política) compartilhadas pelo grupo. O que evidencia, no limite da experiência, a condição ética do indivíduo chamado a responsabilizar-se pela disseminação e consolidação dos valores em termos da ação, na medida em que a democracia não é um resultado da ação política, mas se sustenta no modo de vida de cada indivíduo.

Pensada enquanto uma forma organização social que zela pelas liberdades individuais e pelo desenvolvimento pleno das capacidades de cada um, a democracia compreende a possibilidade de harmonia entre indivíduo e sociedade, como um ser social que compõe uma união orgânica de diferentes vidas em torno de um fim comum. O indivíduo e a forma de associação, então, constituem o centro do quadro referencial do entendimento da democracia por Dewey, o qual caracteriza-se como pressuposto para o modelo da democracia liberal sob o eixo da definição de valores, crenças, formas de agir e sentir, na base dos processos de associação, modos de convivência e o seu próprio fracasso na forma segregada dos grupos sociais e seus interesses exclusivistas (Dewey, 1959a).

A caracterização da democracia como a experiência de um estado a ser alcançado, o qual se realiza no âmbito das ações e dos valores que as orienta na vida social e política, tem por condição a conciliação da natureza do homem em sociedade com a construção do seu ideal ante a experiência democrática. E como tal, esta apresenta fatores limitadores inerentes à própria dinâmica social da experiência que a precede ou nos fatores internos da sociedade, como a urbanização e a industrialização crescentes, que afetam a condição do homem e a compreensão da vida comunitária, na individualização excessiva de interesses e valores associados à massificação das cidades num processo de empobrecimento das relações sociais.

A experiência democrática, como a democracia em si mesma, depende de forças materiais e culturais não estruturadas como a da formação e organização das forças envolvidas na cultura para sustentação da sua forma política. *Locus* da fragilidade da experiência democrática, o contexto das relações sociais imbricadas e obscuras – de direcionamento dos rumos da associação humana por forças socioculturais e por demandas impessoais do mundo industrializado e da economia – constitui marcadores da condição de impossibilidade de a ação individual configurar uma experiência transformadora (Dewey, 1989, 1999) fora dos parâmetros pré-estabelecidos. Limitada na sua condição contextual e de sequenciamento possível, a perspectiva democrática enfrenta a seguinte ordem de problemas: do provimento de meios necessários para as experiências educativas, passíveis de correção e melhoramento nos níveis individual e coletivo; da deliberação dos fins educativos, daquilo que é passível de aprendizagem e empreendimento de um modo democrático de viver; e dos meios de reconhecimento da vida democrática, da busca por condições físicas e psicológicas de indivíduos capazes de ações em comunidade, que desenvolvam o “habito democrático” (Dewey, 2004, p. 135) e efetuem a transformação da vida social.

Situada nos limites da proposta da experiência democrática, a formação vai determinar o estatuto da cidadania na condição da experiência individual – inerente ao quadro de problemas relativo à essência da vida democrática – ao “descobrir os meios pelos quais uma dispersão pública, móvel e múltipla pode reconhecer-se como definindo e expressando seus interesses” (Dewey, 2003, p. 327). A sinalização das patologias inerentes à condição social (da apatia do indivíduo frente a participação, do eclipse do público e da caracterização dos cidadãos como passivos e acríticos) desenha na ordem do processo da formação as condições adversas da experiência democrática e da publicidade (“*publicity*”) como dimensão capaz de dispor a condição do público e desenhar políticas adequadas na construção da democracia.

No plano individual da experiência, a base da disposição das condições de o público ter o “poder de defender alguma coisa nas condições de vida face aos atuais conflitos da vida” (Dewey, 1975, p. 50) encontra-se no problema do estatuto reflexivo da experiência, na constituição do eixo em torno da democracia dos processos de associação e modos de convivência, costumes, crenças e valores centrados nas formas de agir e pensar. A concepção da reflexão como processo do pensamento a partir de uma situação indeterminada “de perplexidade, confusão e dúvida” (Dewey, 1959a, p. 164) pressupõe que esta seja identificada e adquira significado para o indivíduo e só então assuma o caráter de uma experiência reflexiva verdadeiramente educativa. O que por si só já revela a dificuldade intrínseca da experiência democrática – na condição orgânica da formação do indivíduo – em termos do seu emolduramento social e do enraizamento da sua sensibilidade, que tem no enlace indivíduo e sociedade um *nó górdio*, na medida em que a concepção da autonomia relativa, da reflexão do indivíduo frente a condição da sua sensibilidade, não garante por si o caráter transformador que se propõe na experiência.

Frente a condição democrática da proposta (de enlace entre a experiência e a formação) se colocam os obstáculos dos descompassos e subjugação entre indivíduo e sociedade; os obstáculos das tendências e dos interesses atomizados no interior da sociedade; e os da concorrência de outros agentes de formação na cultura. Estes apontam para manifestações antidemocráticas de esfacelamento dos ideais de liberdade, igualdade e vida cooperativa – tanto nas sociedades democráticas quanto naquelas em que a democracia é apenas nominal – na medida em que o ideal democrático exige na sua própria condição de existência ser vivido plena e efetivamente no conjunto geral das relações políticas e sociais vigentes.

Assim, o ideal institucional da escola como um agente formador do indivíduo e transformador da sociedade também denota para Dewey uma fragilidade na sua condição de uma instituição de educação formal, a exemplo do que ele identifica no caso da escola alemã na década de 1930 (Dewey, 1989, p. 38) que, mesmo com reconhecidos bons resultados, contribuía para a propaganda autoritária. Contudo, a visão pessimista do seu diagnóstico sobre a promoção e disseminação de interesses, visões de mundo, valores e fins da democracia também destacam uma difícil tarefa, a qual se sobrepõe sua perspectiva otimista de crença na construção do ideal democrático como uma forma de vida engajada na busca pelo compartilhamento.

5 A PRETEXTO DE UMA CONCLUSÃO SEM SOLUÇÃO

A proposta defendida por Dewey – de enlace entre democracia e educação, tendo por base e objeto a experiência como condição do estatuto social do indivíduo – deixa clara suas fragilidades na medida em que traduz no contexto histórico as dificuldades da crise da democracia e da formação da cidadania, tanto nos condicionantes internos da experiência, da forma de participação no processo, do desenraizamento do interesse e das condições reflexivas no exercício das práticas; quanto nos condicionantes sociais, das tendências autoritárias e da concorrência educativa com outras instâncias da modelagem cultural. A condição limite da formação reporta-se à condição do exercício da experiência na esfera da produção social dos meios e promoção democrática num quadro material avesso às suas prerrogativas e num modelo social impermeável à dinâmica da transformação. De tal maneira que o processo da experiência individual, situada no contexto do enlace, revela os parâmetros da crise no âmbito da simbiose dos termos, na ordem da sua constituição, na prevalência das demandas sociais sobre o indivíduo, na desvinculação da capacidade de significação reflexiva da vivência do caráter crítico da reflexão da experiência, e o consequente emolduramento social das tendências totalitárias na concorrência das instâncias educativas.

Fator congruente às debilidades que a proposta de enlace apresenta, o entendimento do modelo democrático defendido por Dewey reporta-se ao referencial clássico do trinômio da formação do cidadão sociedade, educação e política que eclode no século XVIII com “a volta da democracia a vida política” (Dunn, 2023, p. 108), na esteira das duas grandes crises políticas das revoluções Americana e Francesa. O modelo contratualista, centrado nas figuras do indivíduo e do tipo de associação, corresponde àquele da experiência do indivíduo e da dimensão ética inerente aos princípios da liberdade e da participação – princípios que são objeto de degradação, marcadores da crise no quadro referencial da modernidade e do modelo de democracia.

A democracia oferece per se uma exigência “perturbadora” de “se fazer obedecer” enquanto uma tensão entre a vontade e a “necessidade de aceitação, conformidade e por fim, submissão das escolhas de uma maioria por iguais” (Dunn 2023, p. 98). Ela se inscreve no quadro social apoiada no tripé da formação, naquilo que diz respeito ao imperativo da circunscrição da relação entre o todo e a parte, entre os limites do indivíduo e do cidadão; do direito à restrição do livre agir. Assim, a acepção moderna da democracia, herdeira do projeto iluminista nas duas grandes crises políticas das revoluções Americana e Francesa, baliza em torno da ideia de liberdade seus marcos referenciais, estabelecidos na experiência chave da participação, na penetração em suas formas de vida e de consciência, daquilo que implica na própria essência da democracia.

O colapso das “democracias consolidadas” (Levitsky & Ziblatt, 2018), considerado no quadro atual da degradação dos princípios da liberdade e da participação, caracteriza a patologia do esgotamento do seu potencial como uma forma de vida emancipada, à qual Dewey se reporta como um ideal a ser perseguido. A patologia moderna, herdeira da condição limitada da representação do

modelo antigo da ágora grega⁶, típica na matriz representativa a transformação das instituições em armas políticas, como instrumentalização da violência contra aqueles que não as controlam; o aparelhamento privado dos média e da comunicação das mídias; a cooptação tendenciosa de tribunais e agências apresentadas como neutras; todos os sintomas degenerativos, circunscritos ao crivo dos imperativos do poder e do dinheiro, disseminados nas regras do jogo institucional.

O estatuto paradoxal da democracia volta-se contra si própria. Encontra-se sedimentado no próprio jogo democrático da representatividade em torno dos princípios da participação e da liberdade postos sob a ótica dos interesses e dos valores desvinculados. Estes, por sua vez, encontram-se envolvidos na relação dos mecanismos institucionais com a dimensão dialógica inerente à prática limitada aos parâmetros da própria comunicação. Isto sob a perspectiva pragmática da publicidade (*publicity*), como condição necessária para formação do público e da democracia. A redução a uma visão técnica específica dos propósitos e objetivos, oblitera a condição do livre diálogo, envolvendo questões de mérito e valores em jogo. Como tal, isto reflete uma defasagem entre os valores compartilhados e os arranjos sociais no âmbito da experiência. Esta revela, no contexto da determinação da organização institucional, um empobrecimento da experiência democrática, daquilo que, ao contrário, ela caracteriza como o compartilhamento dos valores na formalização da sociedade – do contexto ao qual se soma a condição divergente da democracia como uma unidade plural, enquanto uma arquitetura da inter-relação do ideal com a dimensão institucional, nas diferentes instâncias do corpo social e do estatuto do indivíduo da ordem civil.

De outra maneira, a concepção do emolduramento social da educação em Dewey também reflete o quadro da crise da democracia no plano da emergência das tendências totalitárias e da concorrência de outras instâncias educativas, vinculadas aos interesses específicos da demanda social. Assim, a produção dos interesses na incorporação das demandas sociais, também constitui um objeto de tensão permanente entre o indivíduo e o modo de associação que se reflete na condição intrínseca da relação entre a educação e sociedade, no descompasso estabelecido entre indivíduo e sociedade. O emolduramento social da educação demarca, no quadro geral da crise da democracia, a correspondência entre os aspectos implícitos a condição da sociedade ou das tendências totalitárias no seu interior. Outro aspecto é o da concorrência de outras instâncias educativas em termos do desenraizamento do indivíduo de um sentido coletivo da partilha, do que lhe é comum, em meio a um processo de homogeneização de interesses particulares e grupos. Estes associados à desvalorização da educação formal, do instituto da escola frente a outros meios ou uma variedade de instituições formadoras da cultura.

A defesa da democracia em Dewey – como uma forma de organização social importante para o desenvolvimento da sociedade e indissociada da educação – não está alienada da condição histórica da formação na sociedade moderna, nem daquilo que ele caracteriza no plano sociocultural como os riscos da condição experiencial do indivíduo no contexto da ação das forças impessoais de

⁶ Nas assembleias, a tradição política grega permitia apenas a participação dos cidadãos natos excluindo mulheres e estrangeiros (Dunn, 2023).

conformação da sociedade, da segmentação social, da indústria e da urbanização (Dewey, 1999, 1989). Eis que é dado o prognóstico do fracasso da democracia, assinalado por Dewey, como a fragmentação e a segregação nos modos de comportamento dos grupos sociais e em seus interesses exclusivistas (Dewey, 1959a). Apesar do otimismo inabalável, da sua crença de que sem educação não existe democracia, seu diagnóstico (Dewey, 1958) e a consequente hipótese de um prognóstico sombrio para a educação, se alinha ao sentido histórico da condição moderna. Alinha-se ao sentido de um projeto iluminista inacabado (Habermas, 1987), de uma sociedade totalmente administrada e derivada do imperativo lógico pragmático do meio como fim (Horkheimer, 2002)⁷. Além disso, alinha-se a uma tensão permanente de apropriação das esferas técnico institucionais dos modos de socialização ou da “colonização do mundo vida” (Habermas, 2010) no plano da comunicação como forma da interação social.

Nessa medida o enlace entre educação e democracia reflete a patologia da modernidade de excluir cada vez mais a experiência de o indivíduo estar uns junto aos outros, de um viver atomizado e anônimo, sem compartilhamento do mundo comum (Arendt, 2009). Trata-se de uma patologia que recusa o significado do “agir conjunto” que transcende a vida do indivíduo como “o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós” (Arendt, 2010, p. 127). E, por fim, revela a ausência do significado da educação como instrumento de emancipação contra a barbárie, a exemplo de Auschwitz (Adorno, 1995).

Por fim, a condição limite da formação no quadro da crise da Democracia expõe o impasse da formulação de Dewey sob a ótica do enlace que ele estabelece entre educação e sociedade em torno de um modelo idealizado de democracia. A crise da democracia revela a falência do modelo como um fator exterior; ou um fim externo ao processo educativo, mas em seu objeto intrínseco encontra-se o livre desenvolvimento das experiências, dos estímulos da distribuição dos interesses e das condições adequadas para reconstrução dos hábitos e instituições sociais.

O desafio lançado pela crise da democracia coloca em jogo o quadro de referência do modelo iluminista, ao qual Dewey reporta sua concepção de democracia liberal. A falência desta põe em xeque a condição da instituição escolar como eixo da educação formal e como instrumento de promoção de uma educação democrática, considerando a experiência de formação do indivíduo sem as determinações de um fim externo o qual subordine a educação às determinações dos diferentes fatores socioculturais.

A crise da democracia, situada na instância dos seus processos internos, implica no desequilíbrio entre as esferas das condições e dos interesses, na concepção do objetivo da educação como formação, naquilo que diz respeito à constituição da cidadania ou de uma consciência no sentido de estar consciente do que faz, como uma qualidade intencional da atividade estar voltada

⁷ A matriz pragmática no núcleo da compreensão do pensamento de Dewey se faz objeto de crítica para Horkheimer (2002) na medida em que ela estabelece e se fundamenta numa dinâmica própria que oblitera a consciência ampla da história e no contexto da ação, legitimando a condição instrumental da sociedade que não tem compromisso com qualquer ideal.

para um objetivo. A falência hodierna identificada no modelo da democracia é também aquela da crise da educação, da formação que reflete o objeto da cidadania sob diferentes formas em função do próprio caráter da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
<http://dewey.pragmatism.org/creed.html>.
- Dewey, J. (1958). *Philosophy of education: Problems of men*. Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, J. (1959a). *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1959b). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. (3. ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1970). *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Universidade de São Paulo.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1975). *The moral principles in education*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1974). *Experiência e Natureza*. São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (1989). *Freedom and culture*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1999). *Individualism old and new*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade*. Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2003). *Practical democracy*. In: Boydston, J. & Hickman, L. *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953. v. 2, 214-221*. Electronic Edition.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Morata.
- Adorno; Th. (1995). *Educação e Emancipação*. (2. ed.), São Paulo: Paz e Terra.
- Arendt, H. (2009). *Entre o Passado e o Futuro*. (8. ed.), São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (2010). Sobre Hannah Arendt. *Inquietude*. 1, 2, 123-163.
<https://drive.google.com/file/d/0B4AeuuKw4oJnblBFTFVObTIObGM/view>
- Dunn; J. (2023). *A História Da Democracia: Um Ensaio Sobre a Libertação do Povo*. São Paulo: UNIFESP.

Habermas; J. (1987, 11). A modernidade um projeto inacabado? *Crítica*, 2, 05-23, Lisboa: Editorial Teorema.

Habermas; J. (2012). Teoria do Agir Comunicativo I e II. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Horkheimer, M. (2002). Eclipse da razão. (5. ed.), São Paulo: Centauro.

Jaeger; W. (1986). Paidéia: a formação do homem grego. (6. ed.), São Paulo: Martins Fontes.

Levitsky; S.; Ziblatt; D. (2018). Como as Democracias Morrem. Rio de Janeiro: Zahar.

Tucídides. (2013). História da Guerra do Peloponeso. (2. ed.), Lisboa: Calouste Gulbenkian.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

NOVAES THOMAZ DE MENEZES, Antonio Basilio. DEWEY E A CONDIÇÃO LIMITE DA FORMAÇÃO NO QUADRO DA CRISE DA DEMOCRACIA. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, n. 40, [s.d.]. DOI: 10.15628/holos.2024.17368. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/17368>.

SOBRE OS AUTORES

A. B. N. T. DE MENEZES

Bacharel, Licenciado e Mestre na área de Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participa do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Ética e Filosofia Política com artigos e livros publicados nas áreas de Ética e de Filosofia Política em torno da temática crítica da Sociedade, que envolve os autores Habermas, Foucault e Rousseau; contando também com artigos e livros publicados na área de Fundamentos da Educação. Tem pesquisado em torno dos temas ligados à Modernidade, História da Educação, Higienismo e Filosofia da Educação. Desenvolve atualmente pesquisas nos campos da Filosofia Política e da Ética com ênfase em Rousseau e Habermas e no campo dos Fundamentos da Educação em torno da Educação em Direitos Humanos.

E-mail: antonio.basilio@ufrn.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7841-2118>

Editora Responsável: Maura Costa

Pareceristas Ad Hoc: Marlúcia Menezes Paiva y Valentin Martínez-Otero Pérez



Recebido 15 de maio de 2024

Aceito: 30 de junho de 2024

Publicado: 19 de julho de 2024

