

<https://doi.org/10.1590/198053147834>

## AUTORIDADE DA CIÊNCIA E CRÍTICA À TRADIÇÃO: A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM JOHN DEWEY

 Claudio Almir Dalbosco<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo (RS), Brasil; vcdalbosco@hotmail.com

### Resumo

O ensaio investiga o papel atribuído por John Dewey à ciência e à educação pública democrática na obra *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20* [*Filosofia social, Preleções na China 2019/2020*]. Concentra-se na interpretação da 15ª preleção, visando a compreender o modo como o referido autor associa ciência e educação, atribuindo-lhes força crítica transformadora a favor de estilos democráticos de vida associada e, conseqüentemente, contrapondo-as ao conservadorismo autoritário legitimado pelo sistema tradicional de crenças. Estruturado em três partes, trata, na primeira, do limite inerente à tradição; na segunda, reconstrói o núcleo tripartite da autoridade da ciência; por fim, na terceira parte indica alguns limites do pensamento de Dewey e, simultaneamente, sua possível atualidade.

CIÊNCIA • CRENÇA • EDUCAÇÃO PÚBLICA • DEMOCRACIA

### AUTHORITY OF SCIENCE AND CRITIQUE OF TRADITION: PUBLIC EDUCATION IN JOHN DEWEY

#### Abstract

The essay investigates the role attributed by John Dewey to science and democratic public education in the work *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20* [*Social Philosophy, Lectures in China 2019/2020*]. It focuses on the interpretation of the fifteenth lecture, aiming to understand the way in which the author associates science and education, attributing to them a transforming critical force in favor of associated democratic styles of life and, consequently, contrasting them with the authoritarian conservatism legitimized by the traditional belief system. The essay is structured in three parts. In the first part, it deals with the inherent limit of tradition; in the second, it reconstructs the tripartite nucleus of the authority of science; finally, in the third part, it indicates some limits of Dewey's thought and, simultaneously, its possible contemporaneity.

SCIENCE • BELIEF • PUBLIC EDUCATION • DEMOCRACY

## AUTORIDAD DE LA CIENCIA Y CRÍTICA DE LA TRADICIÓN: EDUCACIÓN PÚBLICA EN JOHN DEWEY

### Resumen

El ensayo investiga el papel atribuido por John Dewey a la ciencia y a la educación pública democrática en el trabajo *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20 [Filosofía social, Conferencias en China 2019/2020]*. Se centra en la interpretación de la 15ª conferencia, con el objetivo de comprender la forma en que el autor asocia la ciencia y la educación, atribuyéndoles una fuerza crítica transformadora a favor de estilos democráticos de vida asociada y, consecuentemente, contraponiéndolas al conservadorismo autoritario legitimado por el sistema tradicional de creencias. Estructurado en tres partes, trata, en la primera, del límite inherente a la tradición; en la segunda parte reconstruye el núcleo tripartito de la autoridad científica; finalmente, en la tercera parte indica algunos límites del pensamiento de Dewey y, al mismo tiempo, su posible actualidad.

CIENCIA • CREENCIA • EDUCACIÓN PÚBLICA • DEMOCRACIA

## AUTORITÉ DE LA SCIENCE ET CRITIQUE DE LA TRADITION : L'ÉDUCATION PUBLIQUE CHEZ JOHN DEWEY

### Résumé

Cet essai examine le rôle que John Dewey attribue à la science et à l'éducation publique démocratique dans son oeuvre *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20 [Philosophie sociale, Conférences en Chine 2019/2020]*. Il se concentre sur l'interprétation de la 15<sup>ème</sup> conférence, afin de comprendre la manière dont l'auteur associe science et éducation, en leur donnant une force critique transformatrice en faveur des modes de vie démocratiques et, par conséquent, en les opposant au conservatisme autoritaire légitimé par le système de croyances traditionnel. Structuré en trois parties, il aborde tout d'abord la question de la limite inhérente à la tradition; dans la seconde partie, l'article reconstitue le triple noyau de l'autorité de la science; enfin, la troisième partie présente quelques limites de la pensée de Dewey ainsi que leur possible actualité.

SCIENCE • CROYANCE • ÉDUCATION PUBLIQUE • DÉMOCRATIE

## HÁ UM SÉCULO, JOHN DEWEY PROFERIU CONFERÊNCIAS EM VÁRIAS UNIVERSIDADES

chinesas, publicadas em inglês com o título *Lectures in Social and Political Philosophy* (*Preleções em filosofia social e política*), em 1973. Essas preleções foram traduzidas e publicadas na Alemanha em 2019, com o título *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20* (*Filosofia social. Preleções na China 2019/2020*), doravante abreviado tão somente como *Preleções*, seguido de um extenso posfácio escrito por Axel Honneth e Arvi Särkelä, denominado “Nachwort: Anerkennung als assoziiertes Leben. Zur Aktualität von John Deweys Vorlesungen in China” (Posfácio: reconhecimento como vida associada. Sobre a atualidade das Preleções de John Dewey na China). Segundo Honneth e Särkelä, a atualidade das *Preleções* repousa na luta por reconhecimento público, adotado por Dewey como modelo geral para compreender o difícil problema da constituição da vida social, ou seja, das condições do laço humano que torna possível a vida em sociedade. Tais autores destacam ainda que a originalidade da concepção deweyana das lutas por reconhecimento reside no acento dado em seu caráter processual, vendo na disputa entre interesses conflitivos dos diferentes grupos sociais a mola propulsora da sociabilidade humana (Honneth & Särkelä, 2019, p. 252). Com essa interpretação, os referidos autores concebem a atualidade das *Preleções* bem ao estilo da teoria crítica, destacando, sobretudo, a herança hegeliana subjacente à compreensão filosófica deweyana das formas associadas de vida.<sup>1</sup>

Não há dúvida de que as 16 preleções proferidas seguem o fio condutor indicado por Honneth e Särkelä (2019). Tanto na definição do conceito, objeto e papel da filosofia social, tratados nas seis primeiras preleções, como nos problemas da filosofia social, referidos nas dez preleções seguintes, Dewey vê na vida associada e nos conflitos dela resultantes o impulso do “progresso social” e da possibilidade do melhoramento moral da humanidade. Contudo Honneth e Särkelä secundarizam, no meu entender, o que o próprio Dewey concebe como central em sua arquitetura tripartite para definir e interpretar os problemas da filosofia social, a saber, o papel prioritário concedido à cultura em relação à economia e à política. Ao não levarem a sério essa tese, os dois autores acabam por negligenciar o papel transformador que Dewey atribui à educação como força cultural principal para promover a superação do sistema de crenças legado pela tradição, trabalho intelectual este indispensável para abrir caminho à formação de estilos democráticos de vida. Não acentuar devidamente esse aspecto das *Preleções* significa também não dar a devida atenção para os argumentos desenvolvidos por Dewey com o intuito de justificar a autoridade da ciência e, nesse contexto, o papel da educação pública escolar na transformação dos aspectos autoritários inerentes às crenças dos indivíduos. Ou seja, segundo Dewey, a solução para os problemas gerados pelo mundo moderno exige a superação do misticismo dogmático e do apelo doutrinário inerente ao sistema tradicional de crenças e o papel que a educação reflexiva, com forte inspiração no procedimento científico, desempenha em tal superação. Estabelece-se, então, no plano cultural da vida social, a imbricação direta entre autoridade da ciência e educação democrática que é indispensável para superar o peso do conservadorismo autoritário inerente à tradição e que bloqueia o nascimento de formas solidárias e cooperativas de vida.

Na sequência, pretendo investigar com mais detalhes a autoridade concedida por Dewey (2019) à ciência e, como decorrência, ao papel democrático atribuído à educação escolar. Concentro-me na

1 Richard Bernstein é um dos autores que se notabilizou como grande especialista do pensamento de John Dewey, ao resgatar as fontes alemãs, especialmente a influência de Hegel, na formulação das ideias iniciais do pensador americano (Bernstein, 2010, pp. 38-47).

investigação da 15ª preleção, intitulada “A autoridade da ciência” (“*Die Autorität der Wissenschaft*”), para interpretar o modo como o referido autor associa ciência e educação, atribuindo-lhes força crítica transformadora a favor de estilos democráticos de vida associada e, conseqüentemente, contrapondo-as ao conservadorismo autoritário legitimado pelo sistema tradicional de crenças. O ensaio está estruturado em três partes: a primeira trata do limite inerente à tradição; na segunda, é reconstruído o núcleo tripartite da autoridade da ciência, com base no qual Dewey critica a tradição, com foco no papel que atribui à educação pública escolar e; por fim, na terceira parte, procura-se indicar alguns limites do pensamento de Dewey, ao mesmo tempo que é destacada a atualidade de sua defesa da educação pública democrática, pois tal defesa nos serve ainda como referência crítica contra o ataque atual desferido à cultura, à ciência e à própria educação pelo neoconservadorismo contemporâneo. A tradição autoritária, fechada dogmaticamente em suas certezas inquestionáveis, contra a qual Dewey voltou-se criticamente em suas *Preleções*, se reatualiza com mais força ainda em nossos dias, potencializada pelo uso manipulado dos dispositivos digitais. Nesse sentido, também nós somos desafiados a recorrer às mesmas armas do pensamento crítico reflexivo e da comunicação pública cooperante empregadas por John Dewey, um século atrás, para fazer frente ao neoconservadorismo autoritário que se apodera de maneira preocupante das formas contemporâneas de vida.<sup>2</sup>

### Os limites do sistema tradicional de crenças

A ocupação crítica de Dewey com o sistema tradicional de crenças e o pensamento filosófico que o sustenta não é obra exclusiva das *Preleções*. Desde o início de sua atividade intelectual, ele se volta contra o pensamento especulativo e os efeitos destrutivos que provoca às teorias educacionais. De seu percurso intelectual anterior às *Preleções* cabe destacar, especialmente, os capítulos X e XI de sua grande obra *Democracia e educação*, publicada em 1916 (2008a), nos quais ele critica o sistema idealista de pensamento e a teoria educacional dele resultante. Sua principal crítica ao pensamento idealista especulativo consiste no fato de tal pensamento atribuir papel absoluto ao espírito (*Mind*), concebendo-o como entidade mental isolada e superior à matéria, com força e energia suficientes para compreender isoladamente as coisas, formando com isso ideias sobre elas sem necessidade de relações. Ou seja, essa versão forte do idealismo especulativo pressupõe que o intelecto humano tem acesso direto às coisas sem a mediação dos sentidos e, portanto, sem a necessidade de fazer experimentos práticos com as coisas. Essa filosofia especulativa que legitima a superioridade das ideias em relação aos dados sensíveis justifica também a concepção idealista de educação, segundo a qual a matéria de ensino tem precedência inquestionável em relação à experiência do aluno, e o professor, por dominar o conteúdo, tem autoridade quase inquestionável no ambiente escolar de sala de aula (Dewey, 2008a).

*Democracia e educação* ocupa-se diretamente da relação entre filosofia e educação, investigando ao longo do livro a mútua implicação entre teoria da democracia e teoria da educação. Centra-se em esclarecer como o modo de vida democrático precisa ser pensado enquanto resultado de longo e permanente processo formativo, ou seja, como projeto de educação moral capaz de formar hábitos e costumes solidários e cooperativos. Isso exige a reorganização da educação escolar, do espaço de sala de aula e, principalmente, a transformação na postura de pensar e ensinar do professor, segundo

2 Como farei uma imersão interpretativa direta ao texto de Dewey, referencio aqui alguns autores da inabarcável literatura secundária que me inspiraram intuitivamente no trabalho reconstrutivo desenvolvido. No âmbito brasileiro, destaco, entre outros, Boto (2006), Cunha (2001) e Pagni (2018); no âmbito internacional: Biesta (2018), Dalbosco (2018), Dalbosco e Rossetto (2019), Dalbosco e Mendonça (2020), Garrison (2015), Hartmann (2003), Joas (2000), Oelkers (2009) e Westbrook (2000).

a qual o aluno precisa ser visto desde o início como parceiro cooperante do processo formativo. Nas *Preleções* essa tônica continua a mesma, mas é vista agora sob a ótica do esboço da filosofia social: o foco desloca-se da filosofia da educação para a filosofia da sociedade, na qual o que está em jogo é a pergunta pelas condições democráticas de possibilidade da vida associada. Na definição do conceito de filosofia social, que ocupa as seis primeiras aulas, Dewey aproxima-a da ciência, compreendida duplamente: como espírito investigativo que tem sua origem na curiosidade humana justificada filosoficamente e como dimensão experiencial da ação humana, de origem nitidamente pragmatista. Dessa dupla origem nasce o conceito de experiência que pretende reunir a um só tempo tanto a ideia de ação como de reflexão, culminando no conceito extraordinariamente rico de práxis humana (Bernstein, 1975). Essa ideia de experiência humana reflexiva distancia o projeto deweyano de filosofia social tanto do pensamento especulativo descomprometido com a transformação prática do mundo como do experimentalismo sensualista que menospreza a capacidade humana de pensar e julgar. É importante antecipar isso aqui para compreender melhor a ancoragem da ciência na observação e interpretação dos fatos, que Dewey fará na 15ª preleção e sobre a qual me debruçarei logo adiante. Ao interpretar esse ponto, na segunda parte do ensaio, procuro argumentar que o primado concedido por John Dewey aos fatos pressupõe uma noção reflexiva de ciência que obviamente a coloca muito além do sensualismo ingênuo baseado tão somente na primazia das percepções sensíveis.

Nesse contexto, é a experiência reflexiva, acumulada ao longo da história humana, que torna possível o aperfeiçoamento da inteligência humana, dando origem à vida associada cada vez mais sofisticada e difícil de ser coordenada, ética e politicamente. Dewey investiga a complexificação e plasticidade da vida associada na forma arquitetônica tripartite entre economia (busca social pelas diferentes formas de subsistência que gera riqueza cada vez mais acumulada), política (forma de organização do poder e de gerenciamento da riqueza acumulada) e cultura (capacidades intelectuais e espirituais desenvolvidas para a solução dos problemas humanos de toda a ordem). Sem menosprezar a importância da economia e da política, ele vê na dimensão cultural o carro-chefe da socialização humana e a origem do impulso que conduz a humanidade a alcançar formas mais inteligentes de conceber e resolver problemas. A dimensão intelectual e espiritual da vida eleva o valor do viver junto, permitindo que a própria economia e a política sejam vistas pela ótica da cultura e não simplesmente do dinheiro e do poder. Ora, é precisamente com base na predominância das forças intelectuais e espirituais da vida humana associada que Dewey critica a tradição e o autoritarismo de seu respectivo sistema de crenças. Mas qual é precisamente o conceito de tradição que é por ele criticado?

A principal tarefa da filosofia social enraizada nas capacidades humanas intelectuais e espirituais consiste em provocar a passagem da autoridade da tradição para a autoridade da ciência. É nesse sentido que o esclarecimento do conceito de autoridade ganha importância decisiva. Dewey define-o como crença ou pensamento que sustenta o comportamento humano e, em decorrência disso, como sistema de ideias que embasa a tomada de decisões, balizando em última instância o próprio modo de ação humana (Dewey, 2019, p. 207). Ou seja, seguindo essa dupla definição, a autoridade da tradição refere-se diretamente à questão das crenças humanas, de sua constituição e finalidade. Esse problema já o havia ocupado alguns anos antes, em 1910, na obra *Como pensamos* e continuou ocupando-o muitos anos depois, na reelaboração quase completa dessa mesma obra, reeditada em 1933. Se a meta maior da cultura humana é, do ponto de vista crítico, a formação do pensamento reflexivo, a atividade intelectual e espiritual – tanto no sentido filosófico e científico como artístico, literário e educacional – é a suspensão provisória das crenças, colocando em questão seu grau de certeza aparente, para reelaborá-las em outro nível, de maior desconfiança consigo mesma e com maior capacidade de julgamento crítico (Dewey, 2008b). Esse pano de fundo crítico em relação às crenças humanas, defendido em *Como pensamos*, mantém-se praticamente inalterado nas *Preleções* de 1919/1920.

Há um duplo problema inerente ao sistema de crenças legado pela tradição que se torna completamente inadequado em relação às exigências postas pelas formas modernas de vida associada. O primeiro problema é de natureza eminentemente intelectual, que tem consequência educacional clara: a naturalização das crenças conduz imediatamente à formação do pensamento dogmático guiado por certezas indubitáveis, que não precisam mais pôr em dúvida as ideias que as sustentam. Há, aqui – e isso é precisamente o núcleo do dogmatismo –, a ausência de validação pública crítica e cooperante daquilo que é afirmado e, portanto, da exigência de reexame contínuo que o ser humano precisa fazer de suas próprias certezas. As crenças dogmáticas se satisfazem rapidamente com o que é dado, sem se perguntarem adiante pelas razões daquilo que é dado. Por isso, a naturalização das crenças coloca a educação, ou seja, a formação das novas gerações, inteiramente nos trilhos da autoridade da tradição. Desse primeiro problema emerge o segundo, que é de natureza política: o sistema tradicional de crenças carrega consigo a defesa de um nível de servidão humana que é incompatível com a interdependência participativa e cooperante própria à democracia moderna. Ao apoiar-se na forma extremamente especulativa de vida, jogando a resolução dos problemas para fora da própria ação humana, tal sistema põe o ser humano na condição de passividade subserviente, naturalizando assim diferentes formas de dominação de uns sobre os outros. É precisamente esse mecanismo inerente às crenças tradicionais que as torna autoritárias, porque pressupõe como natural a dominação subserviente que é construída social e culturalmente.

O que Dewey tem em mente aqui, nas *Preleções*, é a ideia profundamente moderna de liberdade humana, a saber, a ideia da autolegislação humana que encontra seu apogeu, do ponto de vista de sua justificação, no pensamento tanto de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) como de Immanuel Kant (1724-1780). É bem verdade que muitas vezes ele reinterpreta essa capacidade humana de dar-se a si mesmo a lei em tom demasiadamente condutista: “O fato de que o ser humano possui a capacidade de controlar tanto as forças ambientais externas como suas próprias forças psíquicas internas foi o que tornou possível a própria civilização” (Dewey, 2019, p. 208, tradução nossa). Essa passagem contém dois problemas que precisam ser compreendidos com mais detalhes. O primeiro refere-se à noção de controle da ação humana, que está diretamente relacionado à tensão constitutiva da vida associada entre liberdade individual e regramento social mínimo exigido por qualquer vida associada. O segundo problema brota do otimismo emancipador depositado por Dewey na ciência e na educação. Seu pensamento filia-se nitidamente à tradição do esclarecimento moderno, talvez sem levar adequadamente em consideração alguns aspectos que os grandes mestres da suspeita, como Friedrich Nietzsche, levantaram contra o próprio otimismo do esclarecimento moderno. Me ocupo agora com o primeiro problema, retornando brevemente ao segundo na parte final do ensaio.

O problema do controle da ação humana tem a ver diretamente com a liberdade humana, sendo constituído, no campo educacional, pela tensão entre o “conduzir” e o “deixar acontecer”. Dewey parte do pressuposto de que o ser humano é, em certa medida, capaz de controlar sua própria ação e que tal capacidade precisa ser formada em contextos pedagógicos adequados. Contudo sua postura procura evitar a um só tempo dois extremos, o condutismo behaviorista e o espontaneísmo absoluto, ou seja, anarquismo. Ambas as posturas terminam, cada uma à sua maneira, por comprometer a própria liberdade humana: o condutismo, ao argumentar com um conceito excessivamente forte de coerção externa, sufoca as forças que nascem livremente da interioridade do educando; o espontaneísmo, ao rejeitar qualquer tipo de coerção externa, joga o educando no reino perigoso e insustentável da liberdade sem regras. Dewey não critica somente a primeira postura, que caracteriza o autoritarismo do sistema tradicional de crenças, mas também a segunda, que conduz à concessão de autoridade quase absoluta à posição do educando. É por isso que ele, no mesmo contexto das *Preleções*, mais precisamente na quinta preleção, se apressa em criticar o anarquismo, tomando-o como exemplo de postura política que pretende abolir equivocadamente todas as formas de limitação da liberdade individual (Dewey, 2019, p. 83).

Esse ponto é decisivo porque, segundo Dewey – e aqui o autor se coloca ao lado dos grandes defensores da democracia moderna –, não há vida associada no sentido democrático sem que a própria liberdade individual esteja submetida a leis. A ação humana precisa sentir-se obrigada a seguir certa autoridade e, por exemplo, na esfera da política republicana, os próprios governantes precisam encontrar seu limite na autoridade da Constituição. Portanto, o primeiro aspecto do problema é este: a liberdade individual precisa ser regrada e, por isso, a importância da autoridade da lei, devendo valer indistintamente para todas as formas de vida associadas. O outro aspecto repousa na capacidade humana de sempre iniciar um novo estado no mundo e, em nome dessa liberdade, de se voltar contra a autoridade do próprio governo que passou a oprimir os indivíduos. Ora – e essa é a principal tese de Dewey nas *Preleções* –, as capacidades intelectuais e espirituais, entre elas a ciência e a educação, são duas forças humanas capazes de transformar o autoritarismo inerente ao sistema de crenças tradicionais, sem, contudo, cair no seu oposto, ou seja, no mundo da liberdade sem regras que, ao permitir quase tudo, termina por desresponsabilizar os indivíduos das consequências de suas próprias ações. Desse modo, ciência e educação estão entre os principais agentes de transformação porque incidem diretamente na mudança de mentalidade dos seres humanos, colocando-os de maneira esclarecida – entenda-se, na forma da comunicação pública crítica e transparente – contra os limites da tradição, sem jogá-los, contudo, no mundo caótico da liberdade sem regras.

Em síntese, como a autoridade da tradição torna-se inoperante para compreender as novas formas modernas de vida associada e resolver os problemas por elas gerados, tal autoridade precisa ser superada pela autoridade da ciência, alicerçada no trabalho formativo da educação pública escolar. Na sequência, me ocupo em esclarecer em que sentido Dewey justifica a autoridade da ciência e como mostra seu vínculo umbilical com o trabalho formativo da educação pública democrática.

### A ciência e o papel da educação pública democrática

No tópico anterior foram reconstruídas as razões que levaram Dewey a criticar a autoridade da tradição, postulando sua substituição pela autoridade da ciência. O núcleo central reside, para ele, no fato de que o sistema tradicional de crenças legitima o conservadorismo autoritário que é incompatível com formas democráticas de vida associada exigidas pela sociedade atual (de sua época), marcada pela pluralidade e flexibilidade. Ou seja, o conservadorismo autoritário sustenta a mentalidade fechada, estática e verticalizada que contradiz não só a plasticidade da condição humana como também o dinamismo conflitivo e diversificado que constitui os interesses dos diferentes grupos sociais. Como são as forças intelectuais e espirituais que provocam as transformações sociais necessárias, então ciência e educação têm papel destacado na formação do novo espírito democrático que a sociedade moderna precisa. Dewey (2019, p. 207, tradução nossa) pontua claramente o desafio de seu tempo nos seguintes termos:

Nossa geração precisa desenvolver nova maneira de pensar e tomar decisões com base em princípios que possam assegurar nossa lealdade (*Loyalität*). Este é o motivo da nossa afirmação de que o mundo encontra-se em uma encruzilhada, tanto no que se refere ao nosso saber como também à nossa maneira de pensar.<sup>3</sup>

Ou seja, se ambos, saber e maneira de pensar não forem inovados, os indivíduos continuarão prisioneiros do conservadorismo autoritário inerente ao seu sistema tradicional de crenças, tornando-se ineptos para enfrentar os novos problemas gerados pela sociedade moderna.

3 No original: “Unsere Generation muss neue Denkweisen entwickeln und Entscheidungen über Prinzipien treffen, denen wir unsere Loyalität geben wollen; das ist der Grund, warum wir sagen, das die Welt an einem Scheidewegen steht, sowohl im Hinblick auf unser Wissen wie auch auf unsere Denkweisen”.

Há uma tarefa filosófica de fundo a ser feita com o intuito de preparar a emersão da autoridade da ciência, a saber, a substituição do método da especulação pelo método do realismo. A especulação precisa ser superada, entre outros aspectos, porque ao se basear em meros conceitos deixa de lado a observação e interpretação dos fatos, buscando a validação de suas ideias e de sua própria teoria na autoridade externa, supranatural, fora do espaço público constituído pela práxis humana e social. Portanto, o caráter irrefletido e não discutido publicamente dos mitos e rituais que norteiam a autoridade da tradição precisa ser duplamente posto em questão pela observação cuidadosa e análise meticulosa dos fatos e pelo processo de validação pública dos conceitos e da teoria que embasam a observação e análise dos fatos. Em síntese, nada deve escapar ao crivo da razão pública, pois é dela que emerge a autoridade da ciência e o papel transformador da educação democrática.

Gostaria de me concentrar, em primeiro lugar, na prioridade concedida por Dewey aos fatos (*Tatsachen*), à sua observação e análise. Depois da crítica desferida pelas diferentes teorias da ciência posteriores a Dewey ao traço positivista inerente à predominância concedida aos fatos, somos levados a adotar postura mais cautelosa – ou seja, mais cética e menos entusiasta – em relação à definição da ciência concentrada na observação e análise de fatos. Sem a necessidade de entrar agora nesse longo debate, basta lembrar o importante papel intelectual desempenhado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas nos anos de 1960 e 1970, quando chama a atenção, por influência do racionalismo crítico popperiano, para a falibilidade de nossas crenças e teorias: o conhecimento humano é conjectural, permanecendo válido enquanto e somente enquanto não for refutado. Portanto, avaliado sob essa perspectiva falibilista, a própria autoridade da tradição precisa ser relativizada em sua pretensão absoluta e duradoura. Fatos que antes eram verdadeiros tornam-se agora ultrapassados pelas novas descobertas culturais e científicas. Em segundo lugar, Habermas mostra, por influência da noção contemporânea de cultura oriunda tanto da perspectiva hermenêutica como da antropologia cultural, o quanto os fatos são construções culturais que de modo algum carregam a pureza objetiva pressuposta pelo ideal cientificista. Assim, observação e análise também são construtos culturais que precisam ser validados pelos investigadores da comunidade científica, pois tudo o que escapar à discussão da esfera pública corre o risco de encetar o caminho do dogmatismo autoritário, por vezes legitimando, inclusive, o uso obscuro, intransparente e abusivo da própria ciência (Habermas, 1985).

Dewey pôde antecipar essa ideia democrática de produção do conhecimento humano porque encontrava-se filiado filosoficamente ao pragmatismo americano, especialmente ao trabalho intelectual consistente desenvolvido por Charles Sanders Pierce (1839-1914) no âmbito da lógica da investigação e da teoria da ciência. Como mostrou Habermas (1973, p. 116), Pierce criticou tanto o positivismo antigo como o mais recente mostrando que a tarefa da metodologia não é justificar a construção lógica das teorias científicas, mas sim esclarecer a lógica do método indispensável para a apropriação das teorias científicas. Disso ele conclui que é no interior do processo de pesquisa que ocorre a constituição da experiência possível, ou seja, a construção e validação pública da observação e análise dos fatos. Pierce instituiu, portanto, a comunicação pública da comunidade de investigadores como instância de validação do conhecimento, e, ao assumir essa ideia, Dewey não pode ser concebido obviamente como positivista *avant la lettre*, mesmo que tenha sido às vezes um otimista exagerado em relação ao poder emancipador da ciência e, também, por não ter desenvolvido olhar mais crítico sobre sua própria noção de método científico.<sup>4</sup>

4 Na coletânea organizada por Stefan Müller-Doohm (2000), retrospectiva aos 30 anos de publicação de *Conhecimento e interesse*, James Bohman, especialista no pragmatismo americano, mostra o quanto Habermas é influenciado pela noção democrática de pluralismo metodológico de John Dewey para formular sua própria concepção de pesquisa social crítica (Bohman, 2000, pp. 299-327).

Se a primeira característica concedida à autoridade da ciência repousa na prioridade concedida aos fatos, à sua observação e análise, o que isso significa mais precisamente? No contexto da 15ª preleção Dewey é muito breve, dedicando apenas uma página para tema tão indispensável à sua tese sobre a autoridade da ciência. Assim afirma ele:

O realismo reconhece apenas fatos (*Tatsachen*) e os juízos neles baseados; permanece fiel aos fatos e, ao mesmo tempo, fiel à direção que tais fatos apontam. Desse modo, a primeira reconstrução em nossa maneira de pensar exige-nos reconhecer (*erkennen*) apenas fatos. Uma autoridade que não pode ser justificada com base em fatos deve ser rejeitada, mesmo que predomine há mais de mil anos.<sup>5</sup> (Dewey, 2019, p. 210, tradução nossa).

A primeira impressão que se tem, ao ler essa passagem, é que ela se insere no mais puro materialismo (positivismo), ao afirmar de maneira categórica a predominância dos fatos na construção intelectual que o ser humano faz do mundo. Isso somente é assim quando se ignora o sentido do verbo reconhecer (*erkennen*), sobre o qual deve recair o núcleo da interpretação da passagem. Ou seja, a primazia aos fatos depende do ato de reconhecimento que não pode ser dado previamente por um só sujeito investigador, como se ele estivesse de posse de verdade única e absoluta, a ser aceita invariavelmente por todos os envolvidos na situação. Fatos não adquirem sentido por si mesmos e nem podem ser significados por um único investigador de maneira solitária e absoluta, pois são construções intelectuais que os sujeitos investigadores elaboram e refazem no confronto crítico com outras formas de compreender os mesmos fatos. Dito de outro modo, a primazia dos fatos, longe de ser evidente por si mesma, depende do construto cultural (científico) criado pelos próprios sujeitos investigadores e, por isso, também a observação e análise são resultado desse mesmo construto humano. Em síntese, Dewey tem em mente aí, na 15ª preleção, que os problemas do mundo moderno requerem outro tipo de autoridade, que precisa estar ancorada não mais no caráter dogmático do sistema de crenças que é dado pela tradição, a qual pressupõe que a verdade é resultado da atividade de um sujeito investigador solitário. Os fatos precisam receber continuamente o reconhecimento e a validação pública, constituída pela comunidade de investigadores. Ora, ao assumir essa ideia moderna de ciência, oriunda do pensamento pragmatista pierceano, Dewey coloca-se não só além da metafísica especulativa, mas também da própria concepção positivista de ciência.

O reconhecimento público é precisamente a segunda característica e, sem dúvida, a mais importante que Dewey atribui à autoridade da ciência e que faz a própria observação e a interpretação dos fatos ganharem outro sentido, inteiramente novo em relação ao sistema de crenças legado pela tradição. Segundo Dewey (2019, p. 2010, tradução nossa): “A segunda característica da nova autoridade [da ciência] consiste em que ela está sujeita à prova pública e se alimenta precisamente do trabalho público em comum que assegura o desenvolvimento cultural”.<sup>6</sup> Portanto, as duas coisas importantes dessa segunda característica da autoridade da ciência são a prova pública do saber e o trabalho cooperativo entre os intelectuais e cientistas. Mas por que esses dois aspectos indicados são realmente importantes para a autoridade da ciência, fazendo progredir a cultura humana e avançar o conhecimento sobre o mundo?

No que se refere à prova pública, ela exige que o saber deixe de ter caráter misterioso, restrito a pequeno círculo de indivíduos, considerados iluminados e portadores de verdades secretas. A publicização e a defesa pública das ideias, ao arrancá-las do círculo privado de poucos privilegiados, permitem a formação ampliada da opinião pública, oferecendo, desse modo, maiores e melhores

5 No original: “Der Realismus erkennt nur Tatsachen und auf Tatsachen basierende Urteile an; er bleibt den Tatsachen treu, gleichgültig, wohin solche Treue führt. Auf diese Weise fordert uns die erste Rekonstruktion in unserer Denkweise dazu auf, nur Tatsachen anzuerkennen. Eine Autorität, die nicht auf der Basis von Tatsachen gerechtfertigt werden kann, muss verworfen werden, selbst wenn sie Tausende von Jahren herrschte”.

6 No original: “Das zweite Merkmal der neuen Autorität besteht darin, das sie einer öffentlichen Prüfung zugänglich ist und von der öffentlichen Zusammenarbeit bei der kulturellen Entwicklung geradezu lebt”.

oportunidades para o maior número possível de indivíduos. Pois, do contrário, quanto mais restrito e concentrado for o acesso ao saber, maior é o número de indivíduos excluídos exatamente daquilo que as capacidades intelectuais e espirituais humanas proporcionam. De outra parte, é o trabalho cooperativo e solidário entre os seres humanos e, no caso, entre intelectuais e cientistas, que constitui e fortalece a esfera pública como instância democrática de validação do saber e das formas associadas de vida tanto em seu sentido político como ético. Portanto, sem a disposição humana para a cooperação não se constrói a esfera pública necessária para a validação associada do saber. Em síntese, prova pública e trabalho cooperativo são duas faces de uma mesma moeda, cuja inexistência de uma impede a existência da outra. É por isso que Dewey cunha, precisamente nesse contexto, a feliz expressão “publicidade cooperativa” (*kooperative Publizität*) para definir o enlace indissociável entre ambos, prova pública e trabalho cooperativo. Segundo ele: “Primeiro devemos recolher e organizar sistematicamente nosso material e torná-lo público aos outros por meio da publicação, precisamente como acontece no caso das descobertas científicas. O desenvolvimento da tecnologia moderna torna isso para nós mais fácil do que era antes”<sup>7</sup> (Dewey, 2019, p. 212, tradução nossa).

A convicção sobre o quanto a publicidade cooperativa pode fazer avançar para melhorar tanto o conhecimento humano como a própria sociedade não exige Dewey de perceber os limites de tal empreendimento. Ele aponta, em primeiro lugar, para o risco da superficialidade e da imprecisão das informações publicadas velozmente e em massa, tomando o exemplo da diferença brutal entre o que circula, por um lado, nos jornais e, por outro, nas revistas científicas. Por isso, o simples fato de tornar públicas notícias e informações não significa obviamente que sua qualidade já esteja assegurada e, menos ainda, que exista um público constituído de antemão, capaz de julgar criticamente o que recebe. A qualidade do trabalho cooperativo depende da formação do público crítico que apenas estava iniciando na época em que as *Preleções* foram proferidas, sem se ter a certeza de que tal formação seguiria realmente adiante. O outro problema sinalizado por ele refere-se à manipulação ideológica que é feita, entre outros, por partidos políticos e industriais, das publicações e da própria comunicação pública necessária para fazer vi-las à luz. Quando o público se torna uso exclusivo de grupos para fazer valer seus interesses privados, certamente não há mais democratização das informações e do conhecimento, restringindo-se com isso as oportunidades para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais do maior número possível de indivíduos. Em síntese, a publicação veloz e massiva das informações e a apropriação privada da comunicação pública e sua decorrente manipulação ideológica comprometem o trabalho cooperativo público indispensável para fazer avançar democraticamente a sociedade e criar com tal avanço maiores e melhores oportunidades para todos.

Dewey estava consciente, portanto, de que a indispensável publicidade cooperativa corria o risco da manipulação ideológica e de que ela ainda estava distante de ser consolidada, pois ainda não se havia conquistado o domínio da arte de tornar as publicações objeto de validação pública e também não se fazia uso amplo do modo preciso de investigação e comunicação pública de conhecimentos, como em certo sentido já se havia alcançado por setores significativos da ciência moderna, sobretudo, no âmbito das ciências naturais. Isso mostra-lhe, então, o quanto o caminho ainda precisava ser trilhado para se alcançar o patamar minimamente aceitável de resolução pública dos problemas sociais e culturais. Nas palavras do próprio autor:

Temos ainda um longo caminho à nossa frente antes de poder executar a contento a tarefa de colocar nossas pretensões sob autoridade do método científico em economia e política e,

7 No original: “Wir müssen unsere Materialien zunächst systematisch sammeln und organisieren und sie dann anderen mittels Publikation mitteln, genau wie es im Fall wissenschaftlicher Entdeckungen geschehen ist. Die Entwicklungen der modernen Technologie machen das für uns einfacher als jemals zuvor”.

também, buscar a solução dos problemas intelectuais e espirituais humanos por meio da prova e avaliação públicas.<sup>8</sup> (Dewey, 2019, p. 212, tradução nossa).

Isso evidencia novamente, com maior precisão, o quanto se faz necessário o trabalho de formação da publicidade cooperativa baseada na comunicação pública. É precisamente nesse sentido que Dewey coloca a educação como terceira grande característica do novo tipo de autoridade exigido pelo mundo moderno, atribuindo-lhe papel indispensável na formação do espírito público cooperativo.

Mas trata-se de um sentido bem preciso de educação, isto é, daquele que é resultado de sua grande reforma e popularização. O desafio consiste em superar os métodos tradicionais escolares e submetê-los à crítica por meio de métodos científicos, calcados, como vimos antes, na observação e na interpretação dos fatos. Como alerta Dewey (2019, p. 213, tradução nossa): “Isso significa colocar a juventude [os alunos] em contato real com fatos reais da vida. Esse contato torna-a capaz de compreender os aspectos intelectuais e espirituais da vida, bem como seu meio ambiente material”.<sup>9</sup> Os métodos tradicionais de ensino tornam-se inoperantes porque se sustentam tão somente na ação verbal autoritária do professor que impõe ao aluno o conteúdo especulativo provindo da tradição, o qual se distancia da realidade do próprio aluno. Sem conexão com a vida real e com o mundo experiencial do aluno, tanto conteúdo como método de ensino tornam-se estranhos e profundamente antipáticos, fazendo da educação escolar algo enfadonho e sem sentido. O que ocorre aí, então, é uma instrução no sentido de doutrinação e não propriamente a formação humana que oportuniza o desenvolvimento livre das capacidades intelectuais e espirituais latentes dos alunos.

Em uma passagem nuclear da 15ª preleção Dewey confronta os dois métodos de ensino, o tradicional e o novo, oferecendo, simultaneamente, razões que mostram por que a educação, quando devidamente reformada, pode tornar-se a principal alavanca da transformação humana, social e cultural. Por mais que seja extensa, preciso traduzir na íntegra esta passagem, para, na sequência, poder interpretá-la. Assim afirma o autor:

O método tradicional da educação consiste tão somente na infusão de instruções. A autoridade da tradição é simplesmente implantada na criança na esperança de que ela possa retê-la. Porém, atualmente, nós vemos a educação como meio e a escola como instituição para transformar nossa maneira de pensar. Nós precisamos desenvolver as possibilidades latentes das crianças a partir de sua própria interioridade, em vez de implantar nelas, por meio de métodos tradicionais, materiais provindos de fora. Precisamos utilizar adequadamente todo o potencial da criança para desenvolver sua capacidade de pensar e julgar.<sup>10</sup> (Dewey, 2019, pp. 213-214, tradução nossa).

Encontram-se resumidos nessa passagem argumentos nucleares tanto de crítica à educação tradicional como de justificativa da nova maneira de ensinar e aprender. O que Dewey rejeita da educação escolar tradicional é seu método de inculcação, na cabeça do aluno, de conteúdos externos e estranhos ao seu mundo. O estudante é colocado na posição de absoluto receptor passivo, pressupondo dele, na verdade, a incapacidade de criar novos conhecimentos, tendo apenas de assimilar aquilo que o professor lhe oferece. Disso se deduz que o professor, por ser o adulto portador imediato dos valores da

8 No original: “Wir haben noch einen langen Weg vor uns, bevor wir die Aufgabe adäquat erledigen können, unsere Ansprüche auf Autorität der wissenschaftlichen Methode in Ökonomie, Politik und den intellektuellen kulturellen Problemen des Menschen der öffentlichen Prüfung und Einschätzung darzulegen und zugänglich zu machen”.

9 No original: “Das bedeutet, die Jugend mit den wirklichen Tatsachen des Lebens in wirklichen Kontakt zu bringen. Dieser Kontakt wird sie befähigen, die intellektuellen und geistigen Aspekte des Lebens wie auch ihre materielle Umwelt zu verstehen”.

10 No original: “Die traditionelle Methode der Erziehung besteht einfach nur im Einflößen von Instruktionen. Die Autorität der Tradition wird einfach in das Kind eingepflanzt, in der Hoffnung, dass es sie behält. Aber heutzutage sehen wir die Erziehung als Mittel und die Schule als Institution, um unsere Denkweisen umzuformen. Wir müssen die angeborenen Möglichkeiten des Kindes von innen her entwickeln, anstatt nach der traditionellen Methode Material von aussen in es hineinzukippen. Wir müssen alle Potenziale des Kindes nutzen und seine Fähigkeit, zu denken und zu urteilen, entwickeln”.

tradição, dispõe de toda a autoridade de ensinar, ou seja, de transmitir o conteúdo que está em pleno acordo com o que vem da própria tradição. Em síntese, o modelo tradicional concede a capacidade de ensinar exclusivamente ao professor, atribuindo papel secundário e passivo ao aluno, como alguém que somente aprende. Salta aos olhos, desse modo, o caráter autoritário e verticalizante da educação escolar tradicional, uma vez que ela delega poder máximo a um polo da relação pedagógica em menosprezo do outro polo. Ora, esse autoritarismo vertical, baseado na inculcação de conteúdos legados pela tradição, e não na construção cooperativa de temas e problemas que interessam a todos os concernidos, coloca-se na contramão da participação comunicativa cooperante, indispensável à formação do espírito democrático dos seres humanos e da própria sociedade.

Do ponto de vista da justificativa do conceito democrático de educação, o primeiro ponto a ser considerado é a valorização da escola como meio de transformação na maneira de pensar de todos os envolvidos no processo formativo. Dewey não segue simplesmente a orientação que nega a escola como instituição, mesmo sabendo do quanto ela era autoritária em sua época, por conceder poder só ao professor e limitando-o à transmissão passiva do conteúdo herdado pela tradição. Ao contrário disso, reconhece o papel transformador da escola, desde que seja profundamente reformada. Sendo assim, todos, e não somente os alunos, são convocados a mudarem seus pensamentos, o que significa, mais precisamente, a exigência de pensar a relação pedagógica de maneira dinâmica, baseada na comunicação interativa mediada simbolicamente.<sup>11</sup> O professor, quando se abre efetivamente para a participação comunicativa cooperante, compreende bem que não só ensina, mas também aprende; principalmente, que pode ensinar muito melhor e reter o interesse do aluno para a matéria de ensino quando se dispuser a adotar a postura humilde de também aprender enquanto ensina e, mais ainda, deixar tal humildade transparecer claramente ao aluno por meio de seu próprio testemunho contínuo. O segundo ponto da passagem, que é tão importante quanto o primeiro, consiste na inversão pedagógica na maneira de ensinar, tornando, inclusive, ainda mais consistente o que já fora considerado no primeiro ponto. Dewey propõe, como uma espécie de revolução copernicana na maneira de ensinar, que o ponto de partida do ensino deve ser o aluno, ou seja, as capacidades latentes que residem em sua própria interioridade, e não mais os materiais externos inculcados na cabeça dele pelo professor. Ora, o professor, sabendo trabalhar formativamente com o aluno, contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento de suas capacidades de pensar e julgar, pois ensinar a pensar por si mesmo e a cultivar a capacidade de julgar criticamente é tarefa central da educação pública democrática. Está claro, para Dewey, que se não for oportunizado às novas gerações o trabalho formativo intenso de tais capacidades de pensar e julgar, a cultura contemporânea continuará sendo orientada predominantemente pelo espírito dogmático e autoritário do sistema tradicional de crenças.

Em síntese, a guinada experimental do conteúdo, alicerçada nos fatos observados e interpretados que constituem a experiência de mundo tanto do professor como do aluno, deve vir acompanhada da nova maneira democrática de ensinar, a qual pressupõe o envolvimento dialógico participativo do aluno desde o início do processo escolar formativo. Nesse contexto, o espaço de sala de aula passa a ser visto como a primeira e mais imediata comunidade de comunicação, constituindo-se o pequeno laboratório de experiências formativas indispensáveis ao desenvolvimento do espírito comunicativo, cooperativo e solidário das novas gerações. Ao ser transformada pela grande reforma em seu conteúdo e maneira de ensinar, a educação escolar torna-se, aos olhos de Dewey, o principal instrumento – “o único instrumento”, em suas próprias palavras – que capacita os seres humanos a encontrarem soluções intelectuais e espirituais para os problemas gerados pelas diferentes formas associadas de vida.

11 Não podemos ignorar o quanto a filosofia social e as ideias educacionais de Georg Herbert Mead (1992) influenciaram John Dewey, seu amigo pessoal e colega de trabalho na Universidade de Chicago.

## Considerações conclusivas

As ideias justificadas deixam suficientemente clara a centralidade atribuída por Dewey à dimensão cultural da vida associada e, especialmente, ao papel que a educação pública democrática desempenha na transformação da maneira de pensar, contribuindo, por conseguinte, para a formação da capacidade crítica de julgar. Na medida em que a educação se compromete com essa tarefa, ela põe em questão o aspecto dogmático e autoritário inerente ao sistema de crenças da tradição, ao mesmo tempo que contribui para a formação do espírito comunicativo cooperante indispensável para dar sentido democrático às formas associadas de vida. Uma vez que Axel Honneth e Arvi Särkelä secundarizam esse aspecto tão central das *Preleções*, eles conseguem oferecer apenas uma ideia parcial do longo alcance e da atualidade desse trabalho de John Dewey, produzido precisamente há um século. Ao se concentrarem em analisar as possíveis razões que teriam impedido Dewey de levar adiante, de maneira sistemática, na continuidade de suas investigações, o projeto de fundar a filosofia social iniciado em 1919, esses dois autores passam por alto o problema nuclear das *Preleções*, a saber, o papel que a educação pública democrática desempenha no desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais das novas gerações e o quanto Dewey considerava isso importante para a formação democrática das formas associadas de vida, pois é precisamente o trabalho formativo permanente de tais capacidades que abre possibilidades reais para que a democracia se concretize progressivamente como forma de vida.

De outra parte, considerando os problemas específicos de nosso tempo e o desenvolvimento cultural e intelectual que aconteceu depois das *Preleções*, obviamente que não podemos aceitar acriticamente tudo o que Dewey procurou ensinar aos chineses e ao mundo em 1919/1920. Por isso, sua crítica à tradição e sua noção de ciência devem ser reconsideradas integralmente. O recurso à tradição não cumpre só o papel negativo por ele atribuído, pois não tem tão somente sentido dogmático e autoritário. A tradição, considerada também como herança cultural clássica, sobretudo aquela referida às teorias educacionais clássicas, constitui-se ponto de partida indispensável para a reforma educacional. Ora, é precisamente isso que o próprio Dewey faz em *Democracia e educação*, ao dialogar criticamente, por exemplo, com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e Johann Friedrich Herbart (1776-1841), preservando aspectos nucleares desses dois autores para justificar sua nova teoria educacional. De outra parte, quando a tradição é compreendida no sentido hermenêutico, sobretudo gadamereano, não pode mais ser tomada exclusivamente como depositária de crenças dogmáticas e obsoletas, mas também como fonte do sentido e lugar histórico da experiência humana, na qual se cruzam de maneira incessante e conflitiva o velho e o novo. Ao ensinar que o ser humano desde sempre está imerso em seus preconceitos (*Vorurteilen*), Hans-Georg Gadamer (1999) embaralha a distinção que Dewey e a tradição intelectual do pragmatismo americano procuraram estabelecer de maneira quase límpida entre ciência e mundo naturalizado. Levando-se em consideração o ponto de vista de Gadamer, precisamos ser mais céticos em relação ao poder crítico e democrático do método científico e olhar a tradição a partir de forças tensionais internas que a constituem. Disso resulta uma compreensão mais abrangente de tradição que não só trava ou impede, mas também libera de maneira extraordinariamente formativa o cultivo refinado das capacidades intelectuais e espirituais do ser humano. Prova disso é o efeito formativo que a leitura dos clássicos provoca em nós e, continuamente, nas novas gerações (Calvino, 2007).

No que se refere à defesa que Dewey faz da autoridade da ciência, ele poderia ter contrabalançado com mais ênfase seu otimismo sobre o papel público democrático da ciência com as próprias limitações internas da racionalidade científica e os usos ideológicos, econômicos e políticos que dela são feitos e que restringem consideravelmente sua força intelectual e espiritual de transformação ético-social. Os estudos posteriores às *Preleções* e que se inserem na tradição da teoria crítica mostram com argumentos plausíveis o quanto a ciência contemporânea, potencializada pela tecnologia, além de ser ideologia, também se tornou força produtiva de primeira grandeza para

a acumulação desigual da riqueza (Habermas, 1969). Quando analisada a partir desse duplo enlace, político e econômico, a ciência certamente perde muito de sua áurea de promotora da formação da esfera pública democrática, porque movida cada vez mais pelos princípios de concorrência, eficiência e lucratividade da sociedade atual, dificulta o trabalho cooperativo e solidário entre os próprios cientistas, enfraquecendo, por conseguinte, a dimensão ética, social e formativa da própria ciência.

Além desses dois limites, há ainda um terceiro que me interessa especialmente. Quando nos debruçamos sobre as *Preleções*, um texto escrito há mais de um século, cujo propósito se concentra em delinear os contornos da filosofia social, seu conceito, objeto e problemas, não há dúvida que tal texto carrega o peso dos problemas econômicos, políticos e culturais de sua época. Por mais que consiga avançar muito além de seu tempo – e essa é precisamente a grandeza do clássico –, não deixa de receber a carga das forças e conflitos reais entre os diferentes grupos sociais que constituem a atualidade de sua época. Nesse sentido, Dewey fez a defesa enfática da comunicação pública cooperativa, atribuindo papel importante à educação pública escolar, argumentando do lugar social no qual a esfera pública e, por conseguinte, as próprias experiências de comunicação cooperativas estavam ainda em seu início e concentradas em apenas alguns segmentos, dominados quase exclusivamente pelas formas impressas de comunicação, como livros, revistas e jornais, e contando também com a comunicação radiofônica apenas em sua fase inicial de estruturação. Assim, sua defesa otimista do papel da comunicação pública, democrática e cooperante não pôde prever em detalhes a mercantilização intensa dos bens culturais, provocada pela sociedade de consumo das décadas posteriores e, menos ainda, a cultura digital e o empobrecimento cultural oriundo do uso massivo e inadequado dos dispositivos digitais conectados à internet. Portanto, a defesa da educação pública escolar e a prioridade concedida às formas comunicativas cooperantes, no sentido solidário e democrático, precisam levar em conta, atualmente, as profundas transformações nos estilos de vida pessoais e sociais que a cultura digital provoca no ambiente escolar e na própria sociedade em geral.<sup>12</sup>

Os limites apontados anteriormente não tiram, contudo, o mérito do aspecto central da atualidade das *Preleções* de 1919/1920, a saber, a defesa convicta do papel transformador da educação pública democrática e da comunicação participativa cooperante para a formação da nova maneira de pensar. Pois o caráter dogmático e autoritário do sistema de crenças da tradição criticado por Dewey renasceu mundialmente de maneira assustadora e atualizada, ganhando força nas últimas décadas, especialmente em países como o Brasil. O fechamento da esfera pública, acompanhado pelo enfraquecimento das iniciativas comunicativas cooperantes, inclusive dentro do próprio espaço de sala de aula dos ambientes formais de educação, estagna inevitavelmente os avanços sociais e culturais, diminuindo a igualdade de oportunidades para todos e, com isso, bloqueando a livre formação das capacidades intelectuais e espirituais, ao menos para grande parte da população brasileira. Desse modo, apesar das grandes modificações sociais e culturais que a sociedade atual apresenta em relação àquela do início do século XX, o ensejo pela educação pública democrática e a convicção sobre seu potencial transformador continua tão ardente, senão mais ainda, do que nos tempos de John Dewey. Por isso, fazer avançar experiências democráticas concretas no âmbito da educação formal e, também, fora dele, continua sendo a grande tarefa da educação pública democrática assentada na livre comunicação participativa e cooperante.

12 Em ensaio publicado recentemente, o pedagogo alemão Jürgen Oelkers (2020) traz contribuição importante nessa direção, ao procurar mostrar o quanto a esfera pública atual tem se modificado consideravelmente, justamente por influência da cultura digital conectada à Internet, em relação à época de John Dewey.

## Agradecimentos

A primeira versão deste ensaio foi apresentada no Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (Nupefe/UPF). Agradeço aos seus integrantes pelas críticas e sugestões. Também agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa Produtividade em Pesquisa e à UPF pelo financiamento de horas de pesquisa.

## Referências

- Bernstein, R. J. (1975). *Praxis und Handeln*. Suhrkamp.
- Bernstein, R. J. (2010). *Filosofia y democracia: John Dewey*. Herder Editorial.
- Biesta, G. (2018). O déficit democrático de Dewey: Educação e democracia revisitadas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(1), 22-43.
- Bohman, J. (2000). Demokratischer und methodologischer Pluralismus. Eine pragmatische Interpretation der kritischen Forschung. In S. Müller-Doohm (Orgs.), *Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit "Erkenntnis und Interesse"* (pp. 299-327). Suhrkamp.
- Boto, C. (2006). Um credo pedagógico na democracia escolar: Algum traçado do pensamento de John Dewey. *Revista Educação*, 3(60), 599-619.
- Calvino, I. (2007). *Por que ler os clássicos*. Companhia das Letras.
- Cunha, M. V. (2001). *John Dewey: A utopia democrática*. DP&A.
- Dalbosco, C. A. (2018). Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: Papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(1), 44-64.
- Dalbosco, C. A., & Mendonça, S. (2020). Teorias da democracia em John Dewey: Exigências formativas da cooperação social. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250010>
- Dalbosco, C. A., & Rossetto, M. da S. (2019). John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: O problema da formação das capacidades humanas. *Práxis Educativa*, 14(1), 68-83.
- Dewey, J. (2008a). *The middle works, 1899-1924 (Volume 9): Democracy and education*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008b). *The middle works, 1899-1924 (Volume 8): Essays and How We Think* (Revised Edition). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2019). *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20*. Suhrkamp.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Wahrheit und Methode. Gesammelte Werke I*. Mohr Siebeck.
- Garrison, J. (2015). Individualidade e igualdade como chaves para a democracia criativa. *Educação em Foco*, 20(1), 55-82.
- Habermas, J. (1969). *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Zur Logik der Sozialwissenschaft*. Suhrkamp.
- Hartmann, M. (2003). *Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatistischen Demokratietheorie*. Campus.
- Honneth, A., & Särkelä, A. (2019). Nachwort: Anerkennung als assoziiertes Leben. Zur Aktualität von John Deweys Vorlesungen in China. In J. Dewey, *Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20* (pp. 230-259). Suhrkamp.
- Joas, H. (Org.). (2000). *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1992). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Beltz.
- Oelkers, J. (2020). Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. *Ein Essay-Magazin Erwachsenenbildung.at*, 14(39), 9 S.

Pagni, P. A. (2018). Ética, democracia e educação em John Dewey: Uma releitura de democracia e educação à sombra da ontologia do presente. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(1), 65-81.

Westbrook, R. B. (2000). Dewey und die Logik der Demokratie. In H. Joas (Org.), *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey* (pp. 341-361). Suhrkamp.

### Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

### Como citar este artigo

Dalbosco, C. A. (2021). Autoridade da ciência e crítica à tradição: A educação pública em John Dewey. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07834. <https://doi.org/10.1590/198053147834>

Recebido em: 30 SETEMBRO 2020 | Aprovado para publicação em: 18 JUNHO 2021



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.