

Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey¹

José Pedro Matos Fernandes²

Alberto Filipe Araújo³

Ángel García del Dujo⁴

The foundation of democracy is faith in the capacities of human nature; faith in human intelligence and in the power of pooled and cooperative experience.
John Dewey

Resumo

Neste artigo, que aproveita a oportunidade de se incluir numa celebração dos cem anos da publicação de *Democracy and Education*, pretendemos fazer uma reflexão sobre os fundamentos de três noções nucleares e transversais a toda a obra de John Dewey, em especial a referida acima. Reportamo-nos às noções de *democracia*, *inteligência e educação*, numa relação que nos parece estrutural. O título da obra original de John Dewey não inclui o termo *inteligência*. No entanto, parece-nos decisivo fazer ancorar a teoria da educação, que se explana no âmbito de uma concepção democrática, nessa ideia estrutural na teoria do autor. Com efeito, na filosofia de Dewey, a educação assume o papel de teste da validade do ideal de uma sociedade democrática e é sobre ela que recai a responsabilidade de criar as condições para a implementação desta sociedade. Na concepção de Dewey a democracia é bem mais do que uma forma de governo. É a oportunidade de realização plena das potencialidades maiores da natureza humana. Nesse contexto, só uma capacidade como a inteligência pode servir para agir num mundo contingente, em evolução permanente e com a vocação de uma melhoria constante. Mas, para isso, torna-se necessário clarificar a concepção de inteligência que permite realizar esse ideal.

Palavras-chave

Democracia – Inteligência – Educação – Pragmatismo – John Dewey.

1- Esta publicação teve o apoio financeiro da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa, Portugal) e do programa de financiamento POCH (Programa Operacional Capital Humano): financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Lisboa, Portugal) 2015-2016.

2- Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal. Contacto: fernandes.josepedro@gmail.com

3- Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Contacto: afaraujo@ie.uminho.pt

4- Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha. Contacto: agd@usal.es

Democracy, intelligence and (sound) education in the perspective of John Dewey

The foundation of democracy is faith in the capacities of human nature; faith in human intelligence and in the power of pooled and cooperative experience.
John Dewey

Abstract

In this article, which has the opportunity to be included in the centennial celebration of the publication of Democracy and Education, we intend to reflect on the foundations of three core notions present throughout John Dewey's work, especially in the aforementioned publication. We refer to the notions of democracy, intelligence and education, which seem to be in a structural relationship. The title of John Dewey's original work does not include the term intelligence. However, it seems crucial to anchor the theory of education, based on a democratic conception, to this structural idea and include it in the author's theory. Indeed, according to Dewey's philosophy, education is represented as a test to the validity of the ideal of a democratic society and takes on the responsibility of creating the conditions for the implementation of such society. In Dewey's conception democracy is much more than just a form of government. It is the opportunity for a complete fulfillment of human potential. In this context, only an ability such as intelligence can be used to act upon an always evolving and uncertain world with a tendency for constant improvement. To this end, the conception of intelligence that allows us to fulfill such ideal must therefore be clarified.

Keywords

Democracy – Intelligence – Education – Pragmatism – John Dewey.

Introdução

Neste momento em que se assinalam os cem anos passados da publicação de *Democracy and Education*, há que se refletir sobre algumas ideias que John Dewey nos deixou a propósito da educação, do ensino, da aprendizagem, do que importa mais aprender, do modo como tudo isto depende (e em que medida) do que consideramos e sabemos acerca do processo de conhecimento, da evolução da sociedade e daquilo que é próprio e desejável para qualquer ser humano. Temos que pensar em como tudo o que defendemos que deve ser a educação tem um impacto no mundo em que vivemos e construímos para as novas gerações.

Considere-se alguns pressupostos fundamentais que deverão nos guiar na reflexão que aqui fazemos: a educação é um processo de crescimento, um método essencial de

progresso e reforma social, um instrumento de melhoria e deve refletir a inteligência humana. Por tudo isso, só é concebível uma boa educação quando o sistema de ensino promove a realização nos indivíduos de uma capacidade crítica (um bom e eficaz método de pensamento), de um desenvolvimento ético e de um modo de vida socialmente aberto, justo e racional. Daí Dewey defender em *Democracy and Education* que as formas de ensino constituem um verdadeiro teste à consistência da democracia.

Pensa Dewey que uma teoria do conhecimento que não tenha um impacto concreto e significativo no mundo da educação é uma teoria inadequada e artificial. É, por isso, fundamental valorizar o entrosamento existente entre as dimensões pessoal e social da inteligência e da mente com uma teoria do conhecimento e da aprendizagem. Para que isso possa acontecer de um modo eficaz, deve ser ultrapassado um paradigma que tem dominado, num passado mais ou menos recente, as teorias pedagógicas que, por sua vez, decorrem de uma tradição filosófica errada: a concepção dualista que envolve as teorias do conhecimento e da aprendizagem. Resumidamente, esse dualismo expressa-se nos seguintes pontos: a oposição entre uma forma de conhecer mais empírica e outra mais racional, entre passividade e atividade, intelecto e emoções e conhecer e fazer.

Um das ideias fundamentais que aqui defendemos é que há um paralelismo entre o que Dewey defende como sendo a natureza da inteligência e a forma como a democracia funciona ou deveria funcionar. É importante esclarecer em que medida a concepção de educação, a noção de democracia e a ideia de inteligência estão inter-relacionadas, de modo a sustentar um modelo de aprendizagem mais correto e mais profícuo. O filósofo de Vermont batalhou muito na articulação necessária entre educação e democracia. Escreveu longamente sobre o valor da “fé na democracia” e em como esta necessita ser trabalhada na educação. A nossa abordagem pretende esclarecer como John Dewey fundamenta essa articulação através de uma concepção pragmatista de inteligência. Poderíamos enveredar por uma via mais centrada em questões políticas, mas isso teria um sentido muito reduzido, já que a própria noção de política tem, para o filósofo, uma abrangência mais vital, mais fundamental. Não é que essa abordagem não seja importante e correta. Mas há algo mais: a pedra de toque da proposta deweyana implica – é o que defendemos – uma competência própria de um ser inteligente. É como se disséssemos que é a atitude inteligente que permite a prática democrática. E é ela que possibilita uma boa educação. Tendo este objetivo em vista, iremos esclarecer como podem ser entendidos os conceitos de *democracia* (uma forma de vida aberta, social, comunicativa, ética e inteligente), de *inteligência* (capacidade de interagir reflexiva, metodológica, significativa e democrática) e de *educação* (projeto em que as capacidades humanas podem e devem ser trabalhadas, de forma que permita a democracia e potencialize a inteligência, rumo a uma realização humanística da vida). Articuladas dessa forma, as três ideias mantêm uma unidade significativa.

O que nos parece muito original na construção teórica de Dewey é a sua relação com a ideia de inteligência. Não desprezando a componente sociopolítica (o que aliás seria um disparate para o filósofo pragmatista), entendemos que a correlação entre democracia e educação ganha um fundamento mais concordante com a teoria instrumentalista do autor. As ideias, na concepção do autor de *Democracy and Education*, são ferramentas importantes que o ser humano forja e utiliza para a interação com os desafios que a vida

lhe coloca. É claro que a democracia e as práticas democráticas envolvem um conjunto de pressupostos filosóficos sociais. É claro que o valor da organização social aberta é construtivo, que inclui a participação ativa de todos os indivíduos. Mas – e este é o núcleo essencial da abordagem que fazemos – o sistema filosófico social e educacional desenvolvido por John Dewey tem na noção de inteligência a sua base mais profunda.

Da democracia

Digamos que o conceito de democracia foi tematizado pelo autor enquadrado na situação histórica do seu tempo e não se caracteriza por nenhuma novidade de fundo. No entanto, não é a atualidade da obra *Democracy and Education*, cuja publicação ocorreu há mais de um século, que nos ocupa neste artigo. O presente trabalho tem sido realizado sobretudo ao longo deste ano, em que se comemora a efeméride. A atualidade da obra deve ser, além do mais, contextualizada no espírito (na acepção hegeliana do termo) da época. Dewey advogou desde o início que os filósofos pensam, debatem e configuram os seus pontos de vista, os seus argumentos e as suas crenças no contexto temporal em que vivem. Podem refletir a partir de um patrimônio conceptual herdado do passado histórico, podem perspectivar os cenários futuros (alguns tiveram até a veleidade de ter “a última palavra”, mas os quadros mentais são sempre os da sua contemporaneidade. Marcus Vinicius da Cunha, entre outros, refletiu recentemente sobre o modo como relemos Dewey hoje, sobre o fato de que essa releitura pode até “envolver certo grau de má leitura (misreading)” (CUNHA, 2016, p. 26), insistindo na dimensão da audiência que qualquer texto tem, aplicando os pressupostos aristotélicos de retórica (CUNHA, 2016, p. 32). O modo como lemos um texto implica sempre uma perspectiva especial e não absolutamente neutra. Robert Boostrom também reforçou esse aspecto, referindo-se a *Democracy and Education*: “ainda que que seja documento fundacional para o florescimento do ensino público e para a experimentação da educação progressiva nos EUA nos anos 1920 e 1930, nós vivemos numa época que rejeita as políticas progressistas e questiona a necessidade, o benefício ou a praticabilidade da educação pública” (BOOSTROM, 2016, p. 4).

Mordechai Gordon e Andrea English também recentemente se questionaram sobre o que pode, ou não, a teoria deweyana dizer-nos hoje num mundo globalizado: “em que medida Dewey foi capaz de antecipar as mudanças e desafios para uma educação democrática que foram trazidas pelo fenômeno da globalização” (GORDON; ENGLISH, 2016, p. 977). Outros autores assinalam o enorme impacto que as ideias de Dewey ainda têm nos dias de hoje, como, por exemplo, Kambouchner (2013) ou Stefano Oliverio, Maura Striano e Leonard Waks (2016), os quais encontram na filosofia de *Democracy and Education* uma inspiração para as políticas educativas contemporâneas no contexto da União Europeia: “A visão de educação de Dewey, através da comunicação intercultural que leva à fusão dos horizontes, pode ser útil para repensar a educação democrática dentro das nações europeias” (OLIVERIO; STRIANO; WAKS, 2016, p. 19). Jürgen Oelkers (2000) tematizou muito bem a questão da aplicabilidade da obra no futuro, embora com algumas debilidades, ancorada na própria formulação que Dewey lhe deu. Diz este comentador que *Democracy and Education* deve ser enquadrada: 1) na resposta crítica que

Dewey deu aos filósofos germânicos; 2) na configuração do que significava o liberalismo à época; e 3) na necessidade de valorizar a educação para a democracia na sociedade atual. Nesse aspecto, a obra tem algumas fraquezas, em particular “a redução da educação basicamente à experiência social ou a aprendizagem experimental” (OELKERS, 2000, p. 15). No entanto, a obra tem o irrecusável mérito de associar os conceitos e promover a necessidade da valorização da democracia para a sociedade do futuro.

Para além do contextualismo, para além do aproveitamento que possamos fazer das teses do filósofo, ou das suas insuficiências, há algo de inegável valor no seu programa: a democracia constitui um cenário imprescindível ao projeto verdadeiramente humano, àquilo que Adalberto Dias de Carvalho chamava de “projecto antropológico” (CARVALHO, 1992). Ou seja, Dewey escreveu longamente sobre as virtudes do sistema político democrático de uma maneira que, aos olhos de hoje, não representa nenhuma novidade, mas que há cem anos se impunha como um combate que justificava toda a militância revelada. Não podemos dizer que em *Democracy and Education* se apresente uma fundamentação sistemática e uma abordagem aprofundada do conceito de democracia. É claro que a concretização da democracia passa por uma conciliação entre o direito à liberdade dos indivíduos e a promoção do bem comum. Em termos políticos, envolve um projeto social que assegure condições materiais de vida digna para todos os cidadãos, de controle sobre as pretensões de domínio de alguns setores sociais (elites) e assegure a manutenção de patamares éticos de funcionamento das instituições sociais, administrativas, econômicas e financeiras. Para que a democracia funcione bem é necessário que se verifique uma cidadania participativa por parte dos seus membros e um sistema educativo que assegure as competências necessárias para esse papel. Dewey sempre vislumbrou esse modelo social como desejável e pretendeu construir um sistema educativo que se lhe ajuste. E há, claramente, um fundo de fé nesse modelo político: “O fundamento da democracia é a fé nas capacidades da natureza humana; fé na inteligência humana e no poder da experiência partilhada e cooperativa” (DEWEY, 1987, p. 219). Muito do que Dewey diz acerca da democracia em si mesma é revelador de que se trata de uma crença, e de uma crença associada a um valor, a um bem. Mas não basta unicamente sublinhar o caráter social da natureza humana. Há muitas formas possíveis de organização social e política. Uma ideologia totalitária, um modelo burocrático ou ultraliberal descontrolado são também formas de vida social. Mas não são estas as formas que Dewey propunha, é claro.

Muitos anos depois de ter escrito que a democracia é um modo de vida (*a way of life*), John Dewey escreveu um pequeno texto, durante o período da Segunda Guerra Mundial, intitulado *Creative Democracy*, preocupado com o que havia (há) ainda por fazer em favor da civilização democrática que pensávamos (à época) ser um dado adquirido pelo progresso das nações. De fato, perante a ameaça do regime nazista aos países que já viviam em sistemas políticos democráticos, havia necessidade de se reafirmar os valores do pensamento livre e da civilização pacífica e tolerante, do progresso social, do conhecimento e do respeito pelos princípios da ética. Só isso bastaria para sublinhar que as democracias têm uma vida frágil e instável e que precisam de constante defesa e de trabalho no sentido de promovê-las por meio dos sistemas de ensino. No entanto, Dewey prossegue sua análise na linha do seu ideário mais profundo. É isso que o faz

dizer: “a democracia é um modo *peçoal* de vida individual” (DEWEY, 1988, p. 226, grifo nosso). O fundamento evocado era bem mais do que uma crítica à brutalidade, à prepotência, à injustiça e à ilegitimidade do regime nazista. Foi mais uma vez evocado o princípio da virtude da pessoa como indivíduo, como ideal radicado em primeiro lugar nas competências pessoais e só depois como modelo social. “A democracia pode ser vista como ‘orgânica’, como sinérgica e evolutiva em vez de ‘atomística’”, diz-nos Scott London (2000), apoiando essa ideia de um ideal ao mesmo tempo evolutivo e vital. Mais do que um somatório de indivíduos, a democracia poderá ser concebida como uma comunidade evolutiva, na qual as individualidades têm um papel na promoção do crescimento e do bem comum. Há uma dimensão ideal claramente assumida, de contributo para a vida coletiva virtuosa. A este respeito, Richard Bernstein, em “Dewey’s vision of radical democracy” (2010), recorda-nos que a democracia não teve sempre o sentido positivo que hoje praticamente todos lhe damos. Muitos pensadores liberais viam na democracia um perigo de populismo medíocre. Desde muito cedo, desde 1888, ano em que publicou “The ethics of democracy”, Dewey estabeleceu uma tese que veio a dominar o seu pensamento: “a democracia é uma forma de governo apenas por que é uma forma de associação moral e espiritual” (DEWEY, 1969, p. 240). Bernstein conclui que “através da sua vida, Dewey defendeu que, sem um *ethos* democrático vital, ou cultura, a democracia política se torna oca e sem sentido” (BERNSTEIN, 2010, p. 291). A democracia é uma ideia ética e vital.

Em *Democracy and Education*, essa concepção de democracia está claramente presente, mas a obra tem muito mais a ver com educação do que com democracia⁵. Este último conceito não foi aqui tematizado de um modo sistemático, aprofundado, descritivo. Ele é usado, de modo geral, numa acepção vaga e genérica, assumidamente num registo fora do tratamento de uma ciência política. A ideia que subjaz à obra do filósofo é a de um modelo de uma sociedade ideal, de um modo de vida social genérico, no qual se reflita um mundo que acolhe a participação de todos e ao mesmo tempo que tenha a intenção de reconstrução de sistemas sociais existentes em ordem à implementação de um progresso civilizacional (FLEW, 2000). A crença de Dewey na bondade da democracia – a ponto de a identificar com a vida moderna – se justifica precisamente como ideia, como projeto inteligente, racional e emocional, individual e coletivo, que é o que significa, segundo o autor, a própria noção de ideia. A ideia de democracia vale sobretudo como uma orientação à ação social, como projeção de uma boa solução para os problemas sociais, forma de intervenção, estratégia de reconstrução (para utilizar uma expressão tão cara ao autor de *Reconstruction in Philosophy*), uma valorização dos interesses de libertação. Trata-se de uma boa ideia:

Boas são as ideias que conduzem a acção para soluções que resolvem os problemas e que podem servir de modelo para o desenvolvimento de outras ideias. As ideias são dispositivos adaptativos, tal como as crenças e, como tal, são peças dinâmicas. A matriz darwinista que Dewey adopta

5- Foi aliás uma sugestão editorial relacionada com as circunstâncias da política internacional, a Primeira Guerra Mundial, que ditaram a adoção desse título, relegando para o subtítulo a designação que transmitia o propósito inicial do autor – Introdução à Filosofia da Educação.

para a sua teoria do conhecimento impõe que os mecanismos adaptativos sejam mais ou menos estáveis, ou seja, que não sejam formas definitivas, mas antes momentos da estratégia de adaptação. (MATOS FERNANDES, 2013, p. 103).

Essa concepção está expressa nas palavras de Dewey: “vida moderna significa democracia, democracia significa a libertação da inteligência para a eficiência independente” (DEWEY, 2007, p. 11).

A forma de organização social racional, com as características de uma relação aberta, crítica, ajustada pelos processos de investigação e experimentação, sujeita a uma revisão constante, em que os indivíduos podem contribuir de forma inteligente, materializa-se na ideia de democracia. Esta tem fundamentos de ordem ética e racional, razão que leva Karl-Otto Apel a afirmar, numa nota de rodapé, que, em sua opinião, tanto Popper como Dewey supõem uma “redução tecnológica e científica da comunidade comunicacional quando pensam na concepção democrática da discussão ética e científica” (APEL, 1980, p. 286). A democracia, como escreve John Dewey, deveria ser “a ideia da vida comunitária em si mesma” (1984, p. 328). Mais do que uma forma de governo, a democracia é “um modo de viver associado, de um conjunto de experiências comunicado” (1986, p. 93). A resposta para a questão “pode haver uma ou várias formas de organização social e política que se baseie na racionalidade?” é afirmativa. A democracia é essa forma de vida comum em que a regulação racional tem que comandar as várias hipóteses que se colocam nos projetos coletivos. Além disso, ela é a forma de vida que permite a abertura necessária para que os indivíduos possam pensar criticamente e, sobretudo, comunicar experiências.

A vida comunitária é, por si mesma, um fenômeno espontâneo. No entanto, não é inevitável que se organize de uma forma racional e moral. Dewey tem consciência de que existe uma forma natural de agregação e, sobretudo no que diz respeito aos organismos, um interesse vital em interagir conjuntamente, num trabalho de cooperação. Mas essa é apenas uma base orgânica, por mais importante que seja. Há, posteriormente, todo um trabalho racional que vai além dessa conveniência ontológica de agregação:

A actividade de associação ou actividade conjunta é uma condição da criação da comunidade. Mas a associação, em si, é física ou orgânica, enquanto a vida comunitária (*communal*) é moral, ou seja, é sustentada emocional, intelectual e conscientemente (DEWEY, 1987, p. 330).

O que se pode sublinhar deste ponto de vista é que há uma tendência *natural* das formas de vida que se desenvolve no sentido de uma interação espontânea, que se justifica, talvez, pelo interesse vital comum de cada um dos organismos, ou seja, há um comportamento associativo em nível meramente orgânico. Mas há um outro tipo de ação, que caracteriza uma forma de vida comum e que se deve ao trabalho da inteligência, da emoção e da instância consciente, sem o qual uma coletividade não será nunca uma *comunidade*: trata-se da interação conduzida por interesses e finalidades comuns, mas racionalmente estabelecida. Como diz o autor: “nenhuma soma de ações coletivas

agregadas, em si, constitui uma comunidade” (DEWEY, 1987, p. 330). É necessária, claro, uma base orgânica e é nela que está potencializado o comportamento inteligente. Dewey insiste na dimensão moral que caracteriza a comunidade, em que a comunicação é um pré-requisito⁶.

A *comunidade* é, de fato, um conceito chave. Tem razão Lynda Stone, em “Rethinking Dewey’s democracy: shifting from a process of participation to an institution of association”, ao defender que devemos concentrar-nos na ideia de comunidade e das associações para garantir o funcionamento da participação. Dentre o conjunto de conceitos chave associados à democracia, tais com *participação, contexto, ideologias, governação democrática e associação*, este último consubstancia melhor o propósito do autor de *Democracy and Education*. É um fato que, como refere esta especialista, “o tratamento de Dewey de *participação* não é especificamente política. Para ele, a função natural da participação humana ocorre na consciência” (STONE, 2016, p. 81). O que Dewey entendia como campo de aplicação da democracia era o mundo da troca de experiências, livre e consciente, um modo de convivência social, um espaço de comunicação partilhada que, entende Stone, se configura na noção de associação institucionalizada, de comunidade institucionalizada. As relações conceituais entre essa ideia e a teoria de Habermas são óbvias.

É importante também deixar claro que, para o autor de “The ethics of democracy”, a democracia não se expressa numa espécie de contabilidade numérica de indivíduos, em que a maioria aglomerada de cidadãos define o bem comum. Nesse texto seminal de 1888, Dewey diz que “a essência do que está em causa se encontra não no voto nem na contagem dos votos para verificar onde se constitui a maioria. Está no processo pelo qual a maioria se forma” (DEWEY, 1969, p. 234). Cremos que esse aspecto transmite bem a concepção de que não se trata de somatório demográfico, mas antes de uma ideia democrática.

Apesar de uma certa analogia com as atividades comuns naturais, a ideia de comunidade é uma forma de regulação racional, um ideal moral, uma coisa racional, inteligente, uma espécie de aplicação da inteligência aos problemas da vida comum, mas uma inteligência coletiva e não individual⁷. A democracia é a possibilidade que os sujeitos têm de encontrar regras racionais, mas sem apelar a qualquer fundamento transcendente. Para além de um ideal moral, há condições comunicativas e de modos de ser que fazem da democracia uma *forma de vida* mais aberta da sociedade. Há fundamentos morais, éticos, estéticos, econômicos e outros que justificam a democracia. Mas John Dewey acrescenta-lhe um outro, decisivo para a nossa temática: a interdependência do *modus* da democracia e o *modus* da ciência. O que há de comum entre essas duas noções? Em *Freedom and Culture*, Dewey indica

6- Comentando estes aspectos da teoria instrumentalista, também Maria do Rosário de Carvalho sublinha o entrelaçamento que existe, na teoria deweyana, entre a comunicação e a comunidade: “a consciência da participação na comunidade é um produto da comunicação e, esta, a actividade de construção e partilha de significações comuns – comum, sociedade e comunicação têm, assim, uma mesma raiz e uma mesma vocação” (CARVALHO, 2000, p. 478).

7- A este propósito J. Miguel Esteban, no seu texto introdutório à antologia em língua castelhana de textos sociais e políticos de John Dewey, que se intitula “Pragmatismo Consequente”, afirma que “a socialização da inteligência e da consciência é um dos requisitos para a concretização social da democracia.” (ESTEBAN, 1996, p. 34). Também este autor assinala que “muito antes de Jürgen Habermas, Dewey viu nos modos de acção da ciência o modelo normativo de uma democracia participativa” (ESTEBAN, 1996, p. 31-32).

os pontos de ligação entre uma e outra: “a liberdade de investigação, a liberdade de comunicação e distribuição do que se descobriu por todos os indivíduos, como o consumidor intelectual final, estão tão envolvidos na democracia como no método científico” (DEWEY, 1939, p. 102). Em *Ethics*, o autor estabelece de forma conclusiva:

[...] o método da democracia “desenvolve” uma tolerância positiva que equivale a um olhar compreensivo pela inteligência e personalidade dos outros, ainda que eles sustentem visões opostas às nossas, e à investigação científica em relação aos factos e ao teste das ideias (DEWEY, 1987, p. 329).

Substituir a autoridade tradicional pela garantia científica não é o mesmo que encontrar a chave algorítmica para resolver todos os problemas, como pretendia, de certo modo, o socialismo científico de Marx e Engels. Uma outra expressão de Dewey, citada por Sidney Hook, diz que a vida da democracia depende de “adotarmos o método da ciência nas nossas atitudes e disposições de controlo, de empregarmos as novas técnicas como meios para dirigir os nossos pensamentos e os nossos esforços em direção a um controlo planificado das forças sociais” (2000, p. 163). Em *Logic, the Theory of Inquiry* reconhece-se que há um fundo social que estrutura as formas da investigação: “Toda a investigação se desenrola dentro de uma matriz cultural que é em último lugar determinada pela natureza das relações sociais” (DEWEY, 1938, p. 487). David Fott, na obra *John Dewey: America’s Philosopher of Democracy*, entende também que este é um aspecto fundamental que define a democracia: “para Dewey, a democracia como um modo de vida depende crucialmente de uma fé no método científico” (FOTT, 1998, p. 77).

Como modelo de prática e como projeto de vida social adaptado a uma forma de vida inteligente, essa ideia de democracia tem um carácter de condição exigível para uma existência adequada ao desenvolvimento, ao progresso, ao melhoramento das formas de organização política, apoiadas num programa civilizacional espelhado na lógica aplicada nas ciências. No entanto, não descreve propriamente uma situação que exista. A democracia é uma ideia, não um fato. Esta tese é também expressa por Marcus Vinicius da Cunha, para quem a democracia de que Dewey (2016, p. 28) fala é uma utopia: “Dewey criou uma utopia”, e a obra *Democracy and Education* “não faz uma descrição, mas uma projeção de como a educação poderia ser numa sociedade específica, a sociedade democrática” (CUNHA, 2016, p. 26). Se quisermos arriscar, diremos que há algo de metafísico nisto tudo, ainda que a expressão provavelmente não fosse do agrado do próprio John Dewey. Aqui o termo metafísico não denota uma tradição específica da filosofia, mas, antes, uma dimensão que não se esgota nas condições de um cotidiano mecanizado. Tem razão Jim Garrison, quando afirma, numa conversa com outros investigadores da obra do filósofo: “eu creio que Dewey demandou [*sought*] uma democracia espiritual na tradição de Walt Whitman (a quem Dewey chamou de ‘visionário [*seer*] da democracia” em que Dewey nos mostrou como viver em íntima relação com o resto da existência” (HICKMAN; NEUBERT; REICH, 2009, p. 231). Esse

apontamento deixa a reflexão sobre um sentido mais existencial que muitas vezes não acessamos quando lemos o autor de *Experience and Education*.

Da inteligência

Tudo isto tem uma relação muito próxima com a perspectiva naturalista da filosofia que, desde cedo, o autor adotou, quando de seu contato com a teoria evolucionista de Darwin (DEWEY, 1997) e com o princípio de *continuidade*, que adota de C. S. Peirce. Democracia é um conceito que se adapta plenamente ao projeto instrumentalista na sua globalidade. Envolve uma teoria social e cultural, uma metafísica da vida natural e também uma noção muito específica do conhecimento, da aprendizagem e da ciência. Este ponto de vista é também o que Hilary Putnam defende em *Renewing Philosophy*. A ideia central é aquilo que designou como uma justificação epistemológica da democracia. Retomando as palavras de Dewey, Hilary Putnam enuncia claramente o seu projeto de análise: “a democracia não é apenas uma forma de vida social entre outras formas de vida viáveis; é o pré-requisito para a aplicação integral da inteligência na solução de problemas sociais” (PUTNAM, 1998, p. 249). Aqui está a essência da concepção original de democracia para o instrumentalismo. Ao ancorá-la como um pré-requisito da atitude inteligente, essa concepção evita a abordagem meramente institucional de democracia e transforma-a no panorama de fundo que permite a conjugação da noção de campo aberto, em que o mundo natural desafia constantemente a nossa mente e ao mesmo tempo transmite a ideia de que há uma resposta aos problemas sociais (incluindo aqui os assuntos de aprendizagem, escolaridade e educação em geral).

Há todo um manancial de conceitos que o filósofo recebe do trabalho de Peirce, nomeadamente: a) a ideia de que a ordem das coisas (o real) é um mundo incerto; b) de que o conhecimento humano é uma construção com vista a resolver os problemas práticos e teóricos concretos e a tentativa de encontrar a melhor solução possível; c) a noção, herdada do fundador do pragmatismo, de uma “comunidade de investigação”. Estes três princípios pragmatistas são nucleares. Tais pressupostos epistemológicos são decisivos para a definição dos contornos da democracia. Concebida como uma *forma de vida*, a democracia é o palco de que necessitamos para melhorar a prática de investigação científica. Ela oferece tanto a liberdade de pensamento e de expressão como nos compromete com o ideário de uma filosofia da experimentação, que é a base da teoria instrumentalista do conhecimento e da aprendizagem. Um cuidado que temos que ter, na interpretação da teoria de Dewey, é ter em conta que a sua concepção de conhecimento (desenhada na perspectiva epistemológica de Charles Peirce, que tem um suporte modelar dado pelo trabalho científico) poderia nos levar a crer que a fundamentação da democracia tem contornos científicos. O que está em causa é uma concepção pragmatista do conhecimento.

Daí pode-se concluir, pela importância da ideia de *continuidade* na experiência, que a dependência do desenvolvimento da mente em relação à participação em ações conjuntas, a unidade entre o método e os conteúdos da aprendizagem, a concepção da mente do sujeito que aprende como um exercício de pensamento que percebe e testa os significados dos comportamentos, das ações e dos acontecimentos são contribuições que permitem à

filosofia da educação perspectivar a relação entre a racionalidade e as formas da educação. A noção de experiência tem, por isso, uma relação estrutural com a noção de inteligência tal como Dewey a concebe. Esta remete-nos para uma reorganização orientadora, por meio da ação, do material da experiência. É necessário conceber a experiência como algo de que o sujeito participa e não como a ação que ele sofre.

Também é importante o cenário de uma concepção pluralista do universo do conhecimento e da inteligência. O pluralismo é um desafio para a sua concepção porque convoca um palco em que se apresentam múltiplas possibilidades, embora se possa exercer sobre elas um poder crítico. No fundo, corresponde ao que Popper denominou universo aberto, no qual o jogo das contingências exige do sujeito racional um exercício de controle. Os *critérios de racionalidade* têm que ser erigidos num cenário de contingência, num *reino de muitas possibilidades*. Como tal, a capacidade de lidar com o futuro é uma das características da inteligência⁸. Daí que o repto lançado pelo mundo das contingências seja aquele que apela ao desenvolvimento de competências racionais, entendidas pragmaticamente. Nessa base, vista sob essa luz, a educação joga-se como um enfrentamento do futuro.

O pluralismo, a sociedade aberta ou mesmo o mundo aberto, exigem um conceito apropriado de inteligência. A razão principal da evocação da noção de inteligência para a concepção de um universo democrático foi dada pelo próprio John Dewey (1996, p. 104): “a crise da democracia exige que a (noção de) inteligência aceite até este momento seja substituída pela inteligência que o método científico exemplifica”. Ou ainda mais: “a humanidade já possui um novo método: o método da ciência cooperativa e experimental, a expressão metodológica da inteligência” (DEWEY, 1996, p. 111). A associação dessas ideias é tipicamente pragmatista, de herança peirciana. Conceitos como comunidade de investigação, inteligência experimental, aplicação de hipótese num contexto de incerteza etc., são noções constitutivas do núcleo filosófico do pragmatismo inicial. Podemos mesmo articular as dimensões pessoais e sociais. A inteligência é uma capacidade de cada indivíduo, é uma competência pessoal, mas tem também, essencialmente, uma dimensão social. O autor critica fortemente a visão elitista e conservadora que se foi construindo em torno dessa ideia, que reflete padrões sociais. Diz John Dewey (1996, p. 90) que “a perpetuação deste conceito puramente individualista de inteligência representa o último baluarte do classismo oligárquico e antissocial”. Mais ainda, defende, que “de nada servirá falar de fracasso da democracia se não identificarmos a sua causa. Haverá que dar os passos necessários para que venha ao de cima este tipo de organização social que promove a socialização da inteligência” (1996, p. 90). Essas asserções definem bem o que queremos refletir sobre a filosofia implícita em *Democracy and Education*. Não podemos entender a inteligência na lógica tradicional.

Outro aspecto decisivo para o pragmatismo é a noção de hábito. A mente funciona sempre a partir de hábitos, de processos experienciados. O hábito, para além da conotação de uma vivência pessoal, tem claramente uma dimensão social, comunitária, de acordo com

8- É muito importante referir essa aproximação epistemológica entre Dewey e Popper, quer sobre a natureza do conhecimento, quer sobre a ideia de uma sociedade que permita esse tipo de conhecimento, que, no fundo, é a concepção que eles têm de democracia. Essa aproximação entre os pontos de vista epistemológicos e educacionais foi já feita por Matos Fernandes (2008).

Charles Peirce. Também a satisfação se refere à correspondência com o que uma comunidade – a comunidade dos especialistas – corrobora, ou seja, o que satisfaz as exigências da comunidade científica. Dewey, que insistiu muito na dimensão social do conhecimento, não deu essa dimensão vaga e meramente retórica à satisfação. Não fez a defesa de que seria a pressão social exercida pela comunidade sobre os indivíduos aquilo que caracterizava a verdade, nem defendeu a ideia de que o acordo sobre os critérios e sobre os padrões de exigência seriam mero acordo social. O que importa sublinhar é a articulação entre a resolução inteligente e racional de problemas e os processos bem-sucedidos de interação, ou melhor de transação com a realidade envolvente. O que a crença contém de natural é que é fruto de um hábito. O que revela é uma aproximação entre a essência do processo de raciocínio e estratégias de resolução de problemas, de ordem biológica e social.

Ao tentar ultrapassar dualismos atávicos no pensamento ocidental, Dewey entendeu que o pensamento, na lógica do pragmatismo, é uma forma de ação, e isso é que constitui a grande mudança em relação às filosofias tradicionais. O pensamento, sendo uma forma de ação, de intervenção, é um modo de construção de significados. E a ação pode ou não ser racional consoante faça sentido para a comunidade que partilha a experiência. Por isso, dizemos que esta máxima pragmática define a noção de racionalidade pragmatista. A racionalidade, ou melhor, a inteligência, é perfeitamente entendida como uma garantia de eficácia, que é medida em função das consequências que os nossos conceitos têm e que devem ser submetidos ao teste experimental. Ou seja, ser inteligente revela-se como uma via de controle da ação (é isso que é considerado uma ação inteligente e racional para Peirce e para Dewey), que se explicitará no futuro, nas suas consequências. Isto significa que, no fundo, a atitude inteligente é uma característica de um comportamento que tem a ver com o ajuste procurado entre aquilo que são as nossas crenças e o efeito correto, prático, corrigido por meio da experimentação. A atitude inteligente mostra-se na capacidade de antever cenários possíveis de ação e na capacitação para fazer boas escolhas. É na atividade científica que se pode reconhecer, por exemplo, a aplicação da inteligência.

Também não pode ser escamoteado o fato de que o procedimento científico (tomado como exemplar pelo pragmatismo deweyano) se assume como provisório, hipotético e não cai em dogmatizações, o que sucede amiúde no campo do senso comum. Quanto à sua natureza e origem, o conhecimento científico não pode ser senão entendido, similarmente à linguagem popperiana, como senso comum controlado. A continuidade entre estes dois modos de comportamento inteligente depende até do modo como John Dewey (1939, p. 109) encara as teorias científicas: são instrumentos imaginados pelos cientistas para resolver problemas: “as concepções científicas, como outros instrumentos, são manufaturadas pelo homem na procura da realização de certos interesses”. E, acrescenta o que ele próprio entende por instrumentalismo: “[...] *instrumentalismo* é uma teoria não acerca das disposições pessoais e satisfação no conhecer, mas acerca dos próprios objetos da ciência, sendo ‘próprio’ definido em termos de física” (DEWEY, 1929, p. 151, grifo nosso). Isso não implica que não haja a convicção de que exista uma dimensão pessoal e de vivência subjetiva no processo de investigação e que o efeito que a descoberta de soluções não produza satisfação

no investigador como pessoa. Mas na reflexão epistemológica essa satisfação não pode servir de critério sobre a adequação das teorias e como base de juízo sobre a validade das hipóteses científicas. Só a experimentação pode servir de base para aferição da verdade, ou melhor, de garantia do valor positivo das hipóteses científicas. A falibilidade, que, no fundo, subjaz a toda a epistemologia pragmatista, reforça a prática de uma experiência cuidadosa, um procedimento experimental dependente de uma comunidade, com parcimônia nas certezas, adequa-se à concepção democrática exposta por Dewey. Ruyh Anna Putnam aponta nesse sentido em “Democracy and value inquiry”: “a falibilidade em qualquer arena social exige que todas as vozes relevantes sejam ouvidas. As ciências florescem onde a livre troca de ideias e resultados é encorajada” (PUTNAM, 2009, p. 286).

Se a inteligência é a nossa capacidade de interagir utilizando ideias, se traçamos com elas um plano de ação, percebemos sua aplicabilidade na organização da nossa vida, em particular na forma como construímos o universo de interação social. Uma ideia não é uma construção pictórica dos objetos que estão defronte dos nossos olhos, mas uma significação ou um sentido. Não corresponde a uma espécie de objeto mental que espelha uma coisa exterior. Por isso, para Dewey, a *ideia* não constitui um artefato mental cujas coordenadas possam ser verificadas como coincidentes ou como os contornos dos objetos do mundo exterior. Aquela entende-se, antes, como uma significação que o sujeito experimenta na sua interação. Essa concepção dá a noção da dimensão dinâmica da ideia. Esta não é uma entidade (mesmo mental) estática.

Mas há algo de objetivo no significado e que se revela no comportamento e na ação partilhada pelos sujeitos racionais perante o mesmo sinal, há algo de público, partilhável, observável e comunicável. O significado não é, como também considera Wittgenstein, uma reserva pessoal e privada. Por meio do uso, da aplicação e das regras que seguimos nos nossos juízos e ações, ou seja, nos padrões de comportamento (expressão tão cara a Dewey), vemos que há uma matriz comportamental que os hábitos formam e que constitui precisamente o significado que as ideias adquirem. Através do ponto de partida evolucionista, o sucesso do “processo da vida” (*life process*) (DEWEY, 1903, p. 13) é compreendido como algo que de certo modo nos ultrapassa. A situação e o contexto não são instâncias subjetivas do sujeito racional, não são o ambiente interno do sujeito. São aspectos do campo objetivo, no qual se desenrola o processo da significação. Se entendermos a inteligência como uma capacidade de interagir por meio de ideias, temos uma medida clara para conceber todo o processo de conhecimento, científico ou não.

John Dewey acrescenta ainda outro fator, ou antes, recorda o que defende também para os juízos científicos, a saber, a necessidade do veredito de uma comunidade. Este é um princípio fundamental: os juízos de valor devem ser certificados por um comportamento observável e controlável por outros. Não há critérios privados. E com os juízos morais se passa exatamente a mesma coisa. É a inteligência que governa a ação moral (incluindo os juízos do foro ético). Os juízos morais, como juízos de prática, são daquele tipo que reflete uma intenção de ação. Essa interpretação é bem explícita em “The Logic of Judgments of Practice”:

Existem proposições relacionadas com agenda – com coisas para fazer ou serem feitas, juízos de uma ação que pedem uma ação. Existem, por exemplo, proposições da forma: o senhor N. deve fazer isto ou aquilo; é melhor ou mais sensato, mais prudente, correto, avisado, oportuno, expedito etc., agir deste ou daquele modo. (DEWEY, 1916, p. 335).

Dado que os juízos têm sempre um carácter duplo, ou seja, referem-se tanto a fins como a meios, e inserem-se no contexto de uma situação (que tem sempre algo de indeterminado), eles serão tão adequados e consistentes como a atitude do sujeito ou sujeitos for inteligente. Quando atribuímos valor a algo, executamos uma ação, que pode ter uma expressão proposicional que configura um juízo. Quando isso acontece, não declaramos apenas uma constatação, mas, sobretudo, fazemos uma predição ao mesmo tempo em que pressupomos uma intenção, um plano, uma estratégia. Como escreve em *Quest for Certainty*, “envolve uma predição, contempla um futuro no qual uma coisa continuará a servir, que funciona” (DEWEY, 1930, p. 261). Não sendo descritivas, as proposições dos juízos de valor mantêm um potencial observável. Mas, poderemos saber, com rigor, se a decisão tomada, por exemplo, foi a ação correta? Há decisões possíveis e decisões melhores. Cabe à inteligência procurar a interação que melhore a ação prática, tornando-se ela mesma um fator de valorização da conduta humana.

Outro aspecto a considerar na caracterização da inteligência é o que diz respeito à dimensão comunicacional e linguística da nossa mente. Essa é uma dimensão que confere à inteligência uma configuração de interação de tipo social. No campo social, não temos, à partida, nenhuma garantia de que os critérios adotados sejam os mais adequados ou verdadeiros. Num outro texto (MATOS FERNANDES, 1998, p. 130) já assinalamos a importância da comunidade de investigação na epistemologia de Dewey. O filósofo defende que uma das ideias básicas do seu pragmatismo consiste em sustentar que a inteligência humana é radicada numa experiência social, já que o sentido (*meaning*) das coisas tem que ser partilhado com os outros.

Ter as mesmas ideias que os outros têm acerca das coisas, estar em sintonia [*to be like-minded*] com eles e, assim, ser realmente membro de um grupo social, é, por conseguinte, atribuir o mesmo significado que os outros atribuem às coisas e aos atos. De outro modo não há entendimento comum, nem vida comunitária. Mas numa atividade partilhada, cada pessoa refere o que está a fazer com o que o outro está a fazer e vice-versa (DEWEY, 1996, p. 30).

Esta é uma condição da vida mental, já que o que a caracteriza é a capacidade de dar sentido às experiências e o sentido depende da interação social. O sentido, tal como para Wittgenstein, não é privado. Na sua base, na sua estrutura, aquilo que determina o sentido do trabalho intelectual é fruto de uma situação comunicativa: “o sentido, para Dewey, era uma construção social” (GARRISON, 1995, p. 719). E há algumas condições comunicacionais-simbólicas, para que exista entendimento mútuo.

Perceber uma ação dos outros e fazer os outros perceberem as nossas ações é o que nos caracteriza como seres racionais: “para formular o significado de uma experiência, uma pessoa tem que considerar conscientemente a experiência dos outros” (DEWEY,

1966, p. 227). Há que existir um acordo entre os membros de uma sociedade para que o entendimento que cada um faz das várias situações ganhe significado. E, para isso, tenta-se referir o desempenho de qualquer ato (pensamento, ação ou palavras) ao desempenho dos outros. Compreender a linguagem como comunicação e não como um conjunto de expressões, permite alargar o conceito e incluir nele uma nota mais vital, mais concreta e que, no caso de Dewey, permite torná-la um dos elementos sistêmicos da existência orgânica e humana.

A importância dos hábitos na formação das ideias e do uso das ideias é também atribuível à linguagem. Os hábitos linguísticos determinam os símbolos e os contextos que dão significado aos atos linguísticos. A dimensão comunicacional da racionalidade passa pela situação na qual se dão os discursos e todas as outras formas de comunicação. Dewey, de certo modo, *naturalizou* a linguagem ao descrevê-la como uma forma de vida. Naturalizar a linguagem é inscrevê-la no processo natural da vida. E analisar a linguagem é pensá-la nessa dimensão. Também Sleeper descobre esse princípio:

A prática linguística, argumenta Dewey, segue a prática existencial que governa o comportamento de todos os organismos através da relação signo-significado, uma conexão causal e existencial de qualidade com as coisas, como qualitativamente individual. O que Dewey está a arguir é que nós obtemos a nossa semiótica da nossa semântica e não a nossa semântica de nossa semiótica (SLEEPER, 1986, p. 139).

Também a democracia, como forma racional de organização da vida, tem que estar sujeita aos mesmos critérios. A esse respeito James Campbell (1999, p. 3) aponta para uma decisiva exigência: “a democracia, como modo de vida, é testada pelo viver interativo”. Muitos críticos acusaram este filósofo de confiar demasiado na dimensão cooperativa da ciência, de idealizar a própria democracia, ou de que as suas reflexões não se aplicavam à vida política concreta. Como exemplo dessa crítica, veja-se a seguinte afirmação:

[...] o sentido de democracia para Dewey, como uma cultura, ainda que tenha trazido uma perspectiva poderosa e abrangente para o entendimento da democracia teve um custo: normalmente ele prestou pouca atenção às formas da democracia política; a sua atenção centrava-se na democracia como um estilo de educação, uma tendência moral. (FRANKEL, 1981, p. 25).

É verdade que a democracia é um ideal e, como tal, tem uma razão de ser moral (ROCKEFELLER, 1991). Mas a ênfase na dimensão moral da democracia é apenas parte do seu fundamento. O outro pilar desse ideal está na ciência. É esse o sentido da argumentação de Hilary Putnam (1998, p. 274), expresso de forma lapidar: “para John Dewey, a democracia significa a condução inteligente da investigação comunitária”. Não existe uma racionalidade que pertença a um indivíduo, nem tampouco independentemente da forma de comunicação. Não se trata, como vimos, de uma transmissão de pensamentos e de análise de proposições. Trata-se de entender que a inteligência é uma capacidade de agir, de interagir. A dimensão de interação social é basilar na sua concepção de

inteligência. O indivíduo não age nem pensa sozinho. Partilha experiências, usa uma linguagem e serve-se da comunidade para validar as suas ideias. Trata-se de uma atitude de conduta inteligente. Dela *podem* nascer virtudes fundamentais como a cooperação e a construção de um mundo aberto. Se a educação for orientada para isso.

Da educação

A dimensão social da aprendizagem é essencial. Mas ela não introduz, como tantos defenderam e tantos receram, uma plataforma de relativização do conhecimento. Pelo contrário, quando se introduz a condição social da construção do saber está se considerando que um fator externo ao sujeito existe e que tem como tarefa aferir a significação controlada das proposições e de toda e qualquer forma de linguagem utilizada para a comunicação das experiências. É o fator social que rompe o esquema do solipsismo. Aliás, esta postura é congruente com a filosofia pragmatista, segundo a qual aquilo que caracteriza a vida inteligente é a tentativa de melhor organizar a experiência, reconstruindo-a, ou seja, partindo do que já existe para, num exercício de constante crítica, encontrar soluções que se integrem nas condições existentes (materiais, individuais, sociais, históricas etc.) e que resultem numa boa solução, sempre provisória, mas que obrigatoriamente mantenha o ideal de perfectibilidade. Esse é um dos contornos de um pilar estruturador da filosofia pragmatista – a noção de continuidade – de que nada se faz com uma rotura absoluta e, sobretudo, que não existem, de fato, dualismos reais entre o passado e o presente, o individual e o social, o senso comum e a ciência, o corpo e a mente, a teoria e a prática, o real e o ideal. Para este filósofo, é claro que a tarefa educativa é ao mesmo tempo um programa de desenvolvimento pessoal mas também de progresso social. Defender que a educação tem uma base social e representa um interesse social, no entanto, não basta: “a concepção de educação como um processo social e como função não tem um sentido preciso até que definamos que tipo de sociedade temos em mente” (DEWEY, 1966, p. 97). Teremos, pois, que nos preocupar em clarificar o tipo de sociedade que se coaduna com o ideal de educar para um projeto que permita ao ser humano evoluir no sentido de um melhor ambiente civilizacional. Não basta postular o caráter social do conhecimento e da aprendizagem, da necessidade de nos incluirmos sempre – e necessariamente – num programa linguístico partilhado, numa situação de comunicação que estabeleça as condições de possibilidade de um saber significativo, e tudo isso foi defendido pelo autor muito antes da viragem linguística e comunicacional de alguns movimentos filosóficos posteriores. Esses pontos são essenciais a uma concepção pragmatista de inteligência, de vida social e de conhecimento.

O propósito da introdução da dimensão de inteligência na vida da comunidade é, para a perspectiva pragmatista, algo que possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas. Para que isso possa ser realizado, tem que existir um projeto de evolução controlada. Para isso serve a educação. Há um aspecto essencial do qual depende, em grande parte, a crença de Dewey nas virtudes da ação educativa: o aperfeiçoamento (*meliorism*). Num pequeno texto intitulado “Education and Social Direction”, argumenta que “o problema não resolvido da democracia é a construção de

uma educação que desenvolva aquele tipo de individualidade que é inteligentemente sensível à vida comum e sentimentalmente leal à sua manutenção comum” (DEWEY, 1982, p. 57). Essa relação de dependência das virtudes da democracia e da racionalidade em relação à educação foi insistentemente tratada por Dewey. É sobretudo na sua obra *Democracy and Education* que esse tema é melhor e mais sistematicamente abordado:

[...] uma vez que a democracia representa, em princípio, um livre intercâmbio, uma continuidade social necessita desenvolver uma teoria do conhecimento que veja no conhecimento o método pelo qual uma experiência se torna disponível para dar direção e significado a uma outra (DEWEY, 1966, p. 344-345).

A ideia de democracia que o autor defende é mais do que um regime político. Tem uma dimensão moral que funciona como um ideal (CAMPBELL, 1998, p. 40). O processo de ensinar – e o de aprender – é uma forma de comunicação, no sentido de *estar em comum*, de partilhar um mesmo sistema de linguagem e de códigos, ter em comum certos saberes, partilhar o espaço de uma comunidade. Retomando a reflexão de Ryle, vemos que a noção típica de informar, ou seja, fazer *saber que*, pretende que uma informação, dita ou escrita, *passa* para a *mente* do ouvinte ou leitor.

A apreensão do significado é um ato de inteligência, e o modo como trabalhamos os significados estrutura o modo como manipulamos os conceitos. Dão-nos a marca da racionalidade, do controle sobre a determinação dos significados dos comportamentos. Também faz sentido a ideia de Dewey, exposta em *Democracy and Education*, segundo a qual a própria sociedade, e com ela todo o sistema de significados, só existe pela comunicação e, até, na comunicação. Dewey apresenta essa ideia na sequência da reflexão sobre a necessidade de a sociedade se renovar constantemente pela passagem da cultura às novas gerações: “A sociedade não apenas continua a existir pela [by] transmissão, pela [by] comunicação, mas pode mesmo dizer-se que existe na [in] transmissão, na [in] comunicação” (DEWEY, 1966, p. 4). Fazer sentido, ter um significado é, pois, condição imprescindível para uma ação intencional e controlada.

Numa perspectiva pragmatista, os modelos educacionais a serem adotados devem estar em harmonia com o substrato fundamental do conhecimento, a saber, a experiência, ou melhor, o método experimental. Isto torna-se patente na associação da ideia de conhecimento a uma atividade que produz *efeitos sensíveis*, ou seja, que se pauta por um entendimento da significação como uma consequência da ação. Desse modo, o conhecimento abandona a matriz fixista e se postula como um processo de exploração de sentidos que a nossa inteligência vai trabalhando.

Reconhecendo a importância dos hábitos na formação da mentalidade científica, Dewey tem de esclarecer em que medida eles não colidem com a mentalidade crítica desejada. Partindo de uma compreensão pragmatista de *hábito*, podemos compreender a sua função como elemento estruturador dos ideais de racionalidade aplicadas à educação. Também no nível de uma cidadania plena, a racionalidade se impõe como um valor educacional. As questões de vida quotidiana e de participação política vão a par das competências para aprender a criticar. Pensemos na importância que têm os hábitos na

caracterização da racionalidade, tanto para as formas de ensino como para as competências racionais em si mesmas.

O próprio Dewey (2002), em *A Escola e a Sociedade*, esclareceu que não era isso o que se pretendia, mas sim a necessidade de criar hábitos de aprendizagem inteligente, vinculados a problemas reais e a um ambiente de resolução de problemas desenvolvido com base em uma comunidade de investigação. A justificação de um modelo como esse reside, quanto a nós, na compreensão da natureza da racionalidade ou, para usarmos a expressão preferida de Dewey, da inteligência. Em *Escola e Sociedade* e em *How we think*, (DEWEY, 1991), estabelece-se todo um programa de aprendizagem, em que os alunos basicamente devem ser colocados em situações práticas e envolvidos em estratégias de resolução de problemas. Mas devemos lembrar que nem todas as experiências são positivamente educativas, como diz em *Experience and Education*, “algumas experiências são deseducativas” (DEWEY, 1963, p. 25), “tudo depende da qualidade das experiências que se tenha” (DEWEY, 1963, p. 27), e que “o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências reais que vivam criativa e potencialmente em experiências subsequentes” (DEWEY, 1963, p. 27-28).

Outro aspecto decisivo para a promoção de uma boa educação reside na ideia e no programa de educação do pensamento crítico. Em *Democracy and Education* (sobretudo no capítulo 12, “Thinking in Education”), Dewey defendia que o ensino deveria consistir, em primeiro lugar, no desenvolvimento da capacidade de pensar, e que este método (uma vez que tudo dependia do método) não podia ser desvinculado da experiência: “o estágio inicial desse desenvolvimento experiencial a que chamamos pensar é a experiência” (DEWEY, 1966, p. 153). Se não houver essa ancoragem em situações concretas que nos interessem, em problemas, dificilmente escapamos ao esquema tradicional da transmissão de conteúdos.

Tudo isso deve contribuir para uma educação que, ao promover o desenvolvimento da inteligência, contribua para uma sociedade democrática. No entanto, alguns comentadores, entre os quais Gert Biesta, defendem que Dewey não concebeu propriamente uma teoria da educação democrática (BIESTA, 2010, p. 214), ou seja, na sua opinião, Dewey não formulou um programa que expusesse o modo como a educação democrática deveria ser implementada. No mesmo sentido, John Quay argumenta, em “Not ‘democratic’ education but ‘democracy and education’: Reconsidering Dewey’s oft misunderstood introduction to the philosophy of education”, que Dewey instituiu a base da sua teoria educacional na sua concepção de experiência (QUAY, 2016, p. 1018), remetendo à concepção de transação e, sobretudo, de ocupação, a qual, se entendida no sentido de uma experiência partilhada, pode constituir uma estratégia educativa conducente ao crescimento das pessoas e, por consequência, para as práticas democráticas. No entanto, pensamos que o propósito de John Dewey é claramente uma hipótese de filosofia da educação, mais do que uma proposta pedagógica. Tem intenção de tornar claras as ideias, no sentido de Charles Peirce, e, sobretudo, o mérito de colocar a educação no centro do processo de desenvolvimento humano.

Conclusão

Podemos dizer que para Dewey a noção de democracia é um ideal que se adequa à perspectiva de uma concepção pragmatista do ser humano, da sociedade e da civilização. É ela que possibilita a concepção de um saber em constante evolução, em dependência de uma comunidade que dá sentido e certifica o conhecimento. É que a inteligência, como capacidade de agir de forma intencional, controlada, eficaz e progressiva é essencial para que a democracia funcione. Por fim, a concepção de educação como processo de crescimento necessita da inteligência para que tudo possa ser aplicado de forma evolutiva. Dewey não deixou nenhum modelo pedagógico, como o fez Freinet, de aplicação de esquemas parlamentares dentro da sala de aula. A noção de democracia é mais do que um modelo de governação. É, como vimos, um ideal. A aplicação das virtudes da ciência, da investigação e do progresso pessoal e social são as grandes linhas de orientação para esta articulação. Poderemos, nesse sentido, ter uma *boa* educação.

Podemos concluir que, embora *Democracy and Education* seja já um texto centenário e, por isso, de certo modo, desatualizado, ainda tem um papel a desempenhar na orientação dos estudos em filosofia da educação. A obra continua a oferecer matéria para pensar, pois as questões que coloca são extremamente ambiciosas. Implicam uma multiplicidade de dimensões que envolvem a reflexão sobre todo o ser humano, a sua vida, ética e política. Pode até, como defende Boostrom, ter um fraco impacto nos discursos e práticas contemporâneos: “até os mais ardentes admiradores de Dewey e de *Democracia e Educação* a acham difícil e impraticável” (BOOSTROM, 2016, p. 4). Diz este comentador que “Dewey é uma leitura difícil” (BOOSTROM, 2016, p. 10). Lê-lo implica um exercício reflexivo demorado e abrangente, o que não abunda nas esferas dos decisores das políticas educativas atuais. Mas, Boostrom coloca uma questão incômoda: “por que Dewey não pode nos ajudar?” (BOOSTROM, 2016, p. 19). Em grande medida, porque não faz parte da agenda da discussão em torno da escola pública. Não obstante, ao invés de pensar que *Democracy and Education* já não nos serve, porque o nosso mundo tem as características que tem, é globalizado, automatizado, mercantilizado, e que tudo mudou relativamente ao contexto de 1916, é possível considerar, acompanhando a posição de Nell Noddings, que nosso tempo também já esgotou, ou começa a esgotar, e os padrões típicos do liberalismo, como a competitividade exacerbada, a standardização, a burocratização devem ser substituídos agora por hábitos de cooperação, de responsabilidade, de conexões disciplinares, de uma outra inteligência (NODDINGS, 2013).

O que quisemos salientar é que a democracia, entendida ao modo de John Dewey, manifesta-se numa dinâmica social muito específica, uma forma de organização institucional que implica um relacionamento, uma forma de comunicação e de investigação muito evidentes no que o filósofo entendia sobre a inteligência. Não a considerava uma *faculdade*, mas, antes, uma forma de comportamento que procura articular os contextos tendo em vista a melhor resposta, a mais eficaz e a mais justa. É dentro do quadro de uma filosofia pragmatista que a ideia de inteligência faz mais sentido. Muitos trabalhos de investigação realizados nos últimos anos têm revalorizado o seu pensamento, sobretudo no campo da análise social e política. Independentemente

do mérito e da relevância dessas análises, o que neste artigo encontramos é a fundamentação da ideia de democracia na noção de inteligência e que a educação é a via que permite concretizar, progressivamente, esse ideal. Trata-se é um progresso que só a atitude inteligente pode potenciar. É preciso, como escreveu Dewey em “The democratic faith and education”, “humanizar a ciência” e a tecnologia (DEWEY, 1989, p. 260). E é com as palavras de Dewey que concluímos: “nesta conquista, a ciência, a educação e a causa democrática encontram-se reunidas” (DEWEY, 1989, p. 260).

Referências

- APEL, Karl-Otto. **Toward a Transformation of Philosophy**. London; Boston; Henley: Routledge: Kegan Paul, 1980.
- BERNSTEIN, Richard. Dewey's vision of radical democracy. In: COCHRAN, Molly (Ed.). **The Cambridge companion to Dewey**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 288-308.
- BIESTA, Gert. The most influential theory of the century: Dewey, democratic education, and the limits of pragmatism. In: TRÖHLER, Daniel; SCHLAG, Thomas; OSTERWALDER, Fritz (Ed.). **Pragmatism and modernities**. Rotterdam: Sense, 2010. p. 207-224.
- BOOSTROM, Robert. The peculiar status of Democracy and Education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 48, n. 1, p. 4-22, 2016.
- CAMPBELL, James. Dewey and democracy. In: HASKINS, Casey; SEIPLE, David I. (Ed.). **Dewey reconfigured: essays on Dewey pragmatism**. New York: State University of New York Press, 1999. p. 1-17.
- CAMPBELL, James. Dewey's conception of community. In: HICKMAN, Larry A. (Ed.). **Reading Dewey: interpretation for a postmodern beneration**. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1998. p. 22-42.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. **A educação como projecto antropológico**. Porto: Afrontamento, 1992.
- CARVALHO, Maria do Rosário G. Lopes de. **A reconstrução da modernidade em John Dewey: contingência, razão e democracia**. 2000. (Tese de Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, 2000.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. We, John dewey's audience of today. **Journal of Curriculum Studies**, v. 48, n. 1, p. 23-35, 2016.
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002 [1937].
- DEWEY, John. Creative democracy: the task before us. In: DEWEY, John. **The later works: 1939-1941**. v. 14. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988. p. 224-230.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Lisboa: Plátano, 2007.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1966 [1916].

DEWEY, John. Democracy and educational administration. In: DEWEY, John. **The later works**: 1935-1937. v. 11. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987. p. 217-225.

DEWEY, John. **Essays in experimental logic**. New York: Dover, [1916].

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1963.

DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: W.W. Norton, 1929.

DEWEY, John. **Freedom and culture**. London: George Allen and Unwin, 1939.

DEWEY, John. **How we think**. Buffalo; New York: Prometheus Books, 1991 [1910].

DEWEY, John. **Liberalismo y acción social y otros ensayos**. Seleccion e tradução de Miguel Esteban Cloquell. València: Alfons El Magnànim, 1996 [1935].

DEWEY, John. **Logic, the theory of inquiry**. New York: Henry Holt, 1938.

DEWEY, John (Ed.). **Studies in logical theory**. Chicago: University of Chicago Press, 1903.

DEWEY, John. The democratic faith and education. In: DEWEY, John. **The later works**: 1942-1948. v. 15. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1989. p. 251-260.

DEWEY, John. **The early works**: 1882-1898. v. 1. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1969.

DEWEY, John. **The influence of Darwin on philosophy and other essays**. New York: Prometheus Books, 1997 [1910].

DEWEY, John. **The later works**: 1925-1927. v. 2. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984.

DEWEY, John. **The later works**: 1933-1934. v. 9. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986.

DEWEY, John. **The middle works**: 1918-1919. v. 11. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1982.

DEWEY, John. **The quest for certainty**: a study of the relation of knowledge and action. London: George Allen & Unwin, 1930.

ESTEBAN, Miguel. Pragmatismo consequente: notas sobre el pensamiento político de John Dewey. In: DEWEY, John. **Liberalismo y acción social y otros ensayos**. Seleccion e tradução de Miguel Esteban Cloquell.

Valencia: Alfons El Magnànim, 1996 [1935]. p. 9-46.

FLEW, Antony. **Education for citizenship**. London: Institute of Economic Affairs, 2000.

FOTT, David. **John Dewey: America's philosopher of democracy**. Maryland: Rowman & Littlefield, 1998.

FRANKEL, Charles. John dewey's social philosophy. In: CAHN, Steven (Ed.). **New studies in the philosophy of John Dewey**. New Hampshire: University Press of New England, 1981.

GARRISON, Jim. Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. **American Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 716-740, 1995. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1163332?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 11 ago. 2017.

GORDON, Mordechai; ENGLISH, Andrea. John dewey's Democracy and Education in the era of globalization. **Educational Philosophy and Theory**, v. 48, n. 10, p. 977-980, 2016. DOI:10.1080/00131857.2016.1204742.

HICKMAN, Larry A.; NEUBERT, Stefan; REICH, Kersten (Ed.). **John Dewey: between pragmatism & constructivism**. New York: Fordham University Press, 2009.

HOOK, Sidney. **John Dewey: semblanza intelectual**. Tradução de Luis Arenas. Barcelona: Paidós Educador, 2000.

KAMBOUCHNER, Denis. **L'école, question philosophique**. Paris: Fayard, 2013.

LONDON, Scott. **Organic democracy: the political philosophy of John Dewey**. 2000. Disponível em: <<http://www.scottlondon.com/reports/dewey.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MATOS FERNANDES, José Pedro. Creative ideas -a pragmatic approach. In: **ITINERÁRIOS de filosofia da educação**. v. 12. Porto: Gabinete de Filosofia da Educação/Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, 2013. p. 99-106.

MATOS FERNANDES, José Pedro. Investigação e educação: a propósito de Dewey. In: DIAS, José Ribeiro; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Filosofia da educação: temas e problemas**. Braga: Universidade do Minho, 1998. p. 125-141. Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação.

MATOS FERNANDES, José Pedro. **Racionalidade e educação: entre Popper e Dewey**. Porto: Afrontamento, 2008.

NODDINGS, Nel. **Education and democracy in the 21st century**. New York: Teachers College Press, 2013.

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

OLIVERIO, Stefano; STRIANO, Maura; WAKS Leonard J. Democracy and education and Europe: a century long exchange. **European Journal of Pragmatism and American Philosophy**, v. 8, n. 1, p. 6-22, 2016. Symposia.

Dewey's Democracy and Education as a source of and a resource for European educational theory and practice: a retrospective-prospective View, Disponível em: <<http://lnx.journalofpragmatism.eu/>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

PUTNAM, Ruth Anna. Democracy and value inquiry. In: SHOOK, John; MARGOLIS, Joseph. **A companion to pragmatism**. Maldon; Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. p. 278-289.

PUTNAM, Hilary. **Renovar a filosofia**. Tradução de Carlota Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

QUAY, John. Not 'democratic' education but 'democracy and education': Reconsidering Dewey's oft misunderstood introduction to the philosophy of education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 48, n. 10, p. 1013-1028, 2016.

ROCKEFELLER, Steven. **John Dewey: religious faith and democratic humanism**. New York: Columbia University Press, 1991.

RYLE, Gilbert. **The concept of mind**. Harmondsworth: Penguin Books, 1963.

SLEEPER, Ralph W. **The necessity of pragmatism: John Dewey's conception of philosophy**. New Haven; London: Yale University Press, 1986.

STONE, Lynda, Re-thinking Dewey's democracy: shifting from a process of participation to an institution of association. **Journal of Curriculum Studies**, Oxford, v. 48, n. 1, p. 77-93, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1088068>

Recebido em: 22.09.2016

Aprovado em: 07.12.2016

José Pedro Matos Fernandes é professor no Instituto Politécnico de Beja (Portugal), pesquisador no Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, doutor em Filosofia. Linhas de pesquisa: filosofia da educação, epistemologia, ética e estética, numa linha orientadora pragmatista.

Alberto Filipe Araújo é doutor em educação, na área de especialização em filosofia da educação, desde 1994. É professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Os seus domínios privilegiados de pesquisa são: filosofia do imaginário educacional, filosofia da educação e história das ideias pedagógicas.

Ángel García del Dujo é professor universitário, doutor em filosofia e ciências da educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Linhas de pesquisa: análise dos processos educacionais; processos de formação em espaços virtuais; valores e limites da educação e novas e tradicionais epistemologias em educação.