REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230021

Contribuições de Dewey e de Adorno sobre o conceito de experiência: (im)possibilidades da educação para a democracia

Dewey and Adorno's contributions to the concept of experience: (im)possibilities of education for democracy

Los aportes de Dewey y Adorno al concepto de experiencia: (im)posibilidades de la educación para la democracia

Gilson Luís Voloski
Universidade Federal da Fronteira Sul
gilson.voloski@uffs.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-9426-5346

RESUMO

O artigo aborda o conceito de experiência para se pensar a educação democrática, tendo por referências as obras de Dewey e Adorno. No século XX, a democracia teve períodos alternados de avanços, crises, recuos e revisões. Objetiva reconstruir os contornos do conceito de experiência para se pensar as implicações da educação para a democracia, considerando os dilemas e desafios históricos. De abordagem qualitativa, a metodologia busca a apropriação interpretativa, em especial, de *Experiência e educação* e *Educação e emancipação*, numa perspectiva crítico-hermenêutica. Esses autores, por abordagens diferentes, Pragmatismo e Teoria Crítica, pensam o conceito de experiência a partir da crítica ao autoritarismo cultural. Com filosofias atentas às questões contemporâneas, o conceito de experiência educativa (em Dewey) e de experiência formativa (em Adorno) ganham centralidades, como viabilidade do pensamento autônomo e condição da democracia.

Palavras-chave: Pensamento reflexivo. Experiência. Autonomia. Democracia.

ABSTRACT

This paper addresses the concept of experience to think about democratic education, taking as reference the works of Dewey and Adorno. In the 20th century, democracy experienced alternating periods of advances, crises, setbacks and revisions. The paper aims to reconstruct the contours of the concept of experience in order to think about the implications of education for democracy, considering the historical dilemmas and challenges. With its qualitative approach, the methodology seeks the interpretative appropriation, in particular, of Experience and education and Education and emancipation, in a critical-hermeneutic perspective. These authors, using different approaches, Pragmatism and Critical Theory, think the concept of experience through criticism of cultural authoritarianism. With philosophies attentive to contemporary issues, the concept of educational experience (in

Dewey) and formative experience (in Adorno) gain centrality, such as the viability of autonomous thinking and the condition of democracy.

Keywords: *Reflective thinking. Experience. Autonomy. Democracy.*

RESUMEN

El artículo aborda el concepto de experiencia para pensar la educación democrática, tomando como referentes los trabajos de Dewey y Adorno. En el siglo XX, la democracia tuvo períodos alternos de avances, crisis, retrocesos y revisiones. Tiene como objetivo reconstruir los contornos del concepto de experiencia para pensar las implicaciones de la educación para la democracia, considerando los dilemas y desafíos históricos. Desde un enfoque cualitativo, la metodología busca la apropiación interpretativa, en particular, de Experiencia y Educación y de Educación para la emancipación, en una perspectiva crítico-hermenéutica. Estos autores, utilizando diferentes enfoques, Pragmatismo y Teoría Crítica, reflexionan sobre el concepto de experiencia desde la crítica al autoritarismo cultural. Con filosofías atentas a las cuestiones contemporáneas, el concepto de experiencia educativa (en Dewey) y experiencia formativa (en Adorno) ganan centralidad como la viabilidad del pensamiento autónomo y la condición de la democracia.

Palabras clave: Pensamiento reflexivo. Experiencia. Autonomía. Democracia.

Introdução

Este artigo tem por tema as contribuições do conceito de experiência para se pensar a educação democrática, tendo por referências as obras de John Dewey (1859—1952) e Theodor W. Adorno (1903—1969). Por ambos autores apresentarem grande produção, o estudo delimita a interpretação nas obras *Reconstrução em filosofia* (1920; 1948) e *Experiência e educação* (1938) de Dewey, e em *Dialética do esclarecimento* (1947) e *Educação e emancipação* (1995) de Adorno.

Considerando que o desenvolvimento da experiência da democracia, no decorrer do século XX, não ocorreu como algo progressivamente linear, mas marcado por períodos alternados de avanços, crises, recuos e revisões críticas, pergunta-se: que diagnóstico do tempo presente se encontra nessas obras? Em que consiste a interpretação filosófica sobre as possibilidades e os impasses da experiência educativa numa perspectiva democrática?

Parte-se do pressuposto de que Dewey e Adorno, embora por diferentes abordagens teóricas, Pragmatismo e Teoria Crítica, respectivamente, buscam pensar pressupostos da experiência e da democracia a partir da crítica direcionada às bases do verticalismo cultural. Nesses embates, os autores constituem propostas de filosofias atentas às questões históricas do tempo presente, em que os conceitos de experiência

reflexiva (em Dewey) e experiência formativa (em Adorno), como constitutivo do pensamento autônomo, ganham centralidade. Em torno deles se articula uma constelação de conceitos para se pensar as possibilidades e os limites da relação entre educação e democracia.

Considerando que os autores em questão tiveram suas produções marcadas pelo contexto de grandes e inéditas transformações sociais, pela aplicação das ciências modernas nos diversos ramos, e também pela reação totalitária, culminando com a perda de sentido de duas guerras mundiais, demonstração histórica de que os pressupostos democráticos foram insuficientes na busca de resolução civilizatória, e considerando ainda que, tanto Dewey quanto Adorno, se empenharam em suas teorias sociais para apresentar um diagnóstico do contemporâneo, compreensão dos limites e das possibilidades históricas, é de suma importância retomar os estudos desses pensadores clássicos e em seus pressupostos críticos encontrar potencialidades para pensar desdobramentos para o campo educacional do tempo presente.

O artigo visa reconstruir os principais contornos do conceito de experiência nos autores estudados e suas diferentes contribuições para se pensar uma educação democrática, tendo como pano de fundo os dilemas e desafios históricos. A metodologia se caracteriza como estudo teórico reflexivo, de abordagem qualitativa e de fins exploratórios bibliográficos. Como se trata de investigação de natureza bibliográfica, busca-se como propósito a apropriação interpretativa da biografia, passagens das obras supramencionadas e parte da literatura secundária especializada, numa perspectiva crítico-hermenêutica.

Contribuições do conceito de experiência em Dewey

A vida longa do filósofo norte-americano John Dewey (1859—1952) possibilitou acompanhar as contradições de seu tempo, por um lado, de enorme progresso científico, industrial e de acesso à escola e, por outro, da crise da razão moderna em decorrência de duas guerras mundiais. Nos seus escritos, apresenta um diagnóstico do tempo presente, fazendo revisão dos fundamentos filosóficos e da defesa da experiência educativa como pressuposto da formação democrática.

A palavra *reconstrução* era recorrente nos pós-guerras, tendo em vista as regiões reduzidas a escombros. Para Dewey, era imprescindível a reconstrução espiritual também,

como expressa o título da obra *Reconstrução em filosofia*[1] (2011a), em que busca compreender as contradições do contemporâneo como resultado de processo histórico. Apesar do progresso inédito das ciências e da indústria, para o autor havia um descompasso entre a melhoria da vida material e a manutenção de uma moral legitimadora das relações sociais autoritárias.

Esse progresso se intensificou, a partir do século XVII, com a consolidação do método da física e sua aplicabilidade mecânica na construção de máquinas, com utilidade na economia, produção de bens com baixos custos e em larga escala, fenômeno denominado de Revolução Industrial. Essas transformações tiveram desdobramentos para as esferas social e política: as alterações das relações de produção, o trabalho livre, a afirmação da burguesia como empreendedora, a urbanização, entre outras. Nesse contexto da liberdade de poucos pela exploração de muitos, lentamente se constituía o paradigma da consciência no campo da filosofia, isto é, a fundamentação de que a condição humana é a liberdade de pensar. Na filosofia moral, representava a capacidade humana de pensar e decidir por conta própria e, na filosofia política, a condição de participar de um contrato social racionalmente consentido e justo para todos. Com base nesses pressupostos, com enorme resistência conservadora e conflitos sangrentos, a experiência histórica avançou com a Independência dos Estados Unidos (1766) e a Revolução Francesa (1789), que se tornaram modelos de repúblicas democráticas.

A garantia dos direitos fundamentais na Lei era conquista importante, porém insuficiente para consolidar a proposta da nova sociedade. Pensadores tematizavam sobre a relevância da educação pública como pressuposto para a formação científica e moral e condição para a viabilidade da democracia. Na perspectiva deweyana, a condução da experiência pelo uso metódico da inteligência apresentou resultados positivos irrefutáveis do progresso contemporâneo, porém, tais experiências tardavam no campo educacional, pois setores conservadores preservavam a dualidade da filosofia metafísica, utilizando-se da escola tradicional para reproduzir e justificar a sociedade de privilégios.

Em *Reconstrução em filosofia*, publicada em 1920 e reeditada em 1948 com nova introdução ao contexto da crise pós-Segunda Guerra Mundial, o autor realça a necessidade

[1] "Durante a década de 1890, Dewey passou, gradualmente, do idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo e pelo naturalismo da Filosofia de sua maturidade. Sobre a base de uma Psicologia funcional – tributária da Biologia evolucionista de Darwin e do pensamento pragmatista de seu amigo William James – iniciou o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação". (Westbrook, 2010, p. 14).

de revisar as bases da filosofia. No contraponto de perspectivas conservadoras, de que tais conflitos eram resultantes do progresso científico, Dewey manifesta sua discordância

> O uso destrutivo advindo da fissão do núcleo de um átomo deu origem a um verdadeiro arsenal de ataques à ciência. O que se ignora a ponto de ser negado é que esta consequência destrutiva ocorreu não só durante uma guerra, mas por causa da existência da guerra, e esta, como instituição, antecede, milhares de anos, o aparecimento, no cenário humano, de qualquer coisa que de longe lembre a pesquisa científica (Dewey, 2011a, p. 23).

De fato, a Ilíada aborda como tema central a Guerra de Troia. Por séculos, Ilíada se tornou um ideal formativo para os jovens gregos. Platão reconhecia que esse ideal não era mais apropriado aos desafios da Atenas urbana. Em sua obra República, ele projeta uma cidade ideal, dividida em três castas, em que não cabia ao guerreiro, e sim ao filósofo, o governo da polis. Segundo Marcondes e Franco (2011, p. 10), nessa obra, "a separação metafísica dos mundos sensível e inteligível [...] é pela primeira vez tematizada", e os filósofos "aqueles que são capazes de atingir o que é eterno e imutável" (ibidem). Ao sublinhar a supremacia do mundo inteligível, Platão busca dar resolução à cultura beligerante, na tentativa de colocá-la na rota civilizatória. Ele propõe a substituição da aristocracia da espada pela do saber. Porém, secundariza o mundo da experiência sensível, como sombras da verdade, diversidade de opiniões e fonte dos conflitos.

Para Dewey, essa filosofia deu as bases da concepção dualista no pensamento ocidental. Entretanto, ela não cumpriu com seu propósito que era acabar com os conflitos pelo domínio do suprassensível. Muito antes, legitimou uma concepção estática da realidade, mantenedora de privilégio, que com a suposta verdade única e imutável apenas desautorizava a riqueza da diversidade de concepções, da tolerância à pluralidade de pensamentos e à criatividade do espírito democrático.

Pagni e Brocanelli sintetizam o núcleo diagnóstico de Dewey da seguinte forma:

> John Dewey critica a tradição filosófica que, ao tentar estabelecer verdades universais nas quais se fundaria metafisicamente o pensamento, acabou reiterando dualidades: entre sujeito e objeto, no campo da teoria do conhecimento; entre dever e liberdade, no campo da teoria moral; entre espírito e natureza, no campo da teoria estética. Ao privilegiar o sujeito, o dever e o espírito em detrimento do objeto, da liberdade e da natureza, essa tradição repercutiu diretamente no desenvolvimento das ciências, do pensamento filosófico e da cultura na modernidade, conferindo-lhe uma base subjetiva, metafísica e espiritualista, que não teria sentido, segundo o

> diagnóstico deweyano, no estágio alcançado pela civilização de sua época [...] elas serviam para respaldar privilégios sociais e certo autoritarismo nas práticas sociais (Pagni; Brocanelli, 2007, p. 216).

Portanto, a proposta de reconstrução da filosofia deweyana busca a superação de tais dicotomias, assim como do verticalismo cultural. Desse modo, a razão não é mais concebida como autossuficiente, separada e oposta à experiência, como se fosse um tipo de autocracia. Ao contrário, a razão (inteligência) é continuidade da sistematização da experiência em conexão significativa e inteligente da realidade. Segundo Dewey (2011a, p. 13), a bem-sucedida continuidade promovida pelo método empírico para a ampliação da razão no campo das ciências deveria avançar, por meio da educação, para a reconstrução da moral numa perspectiva democrática.

Em primeiro lugar, a experiência é o pressuposto de todos os organismos vivos, dos mais simples aos mais complexos, com base em dois princípios: a continuidade como crescimento e a interação entre organismo e ambiente. Para Dewey (2011, p. 91), "esta conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos de experiência", numa relação de ação e reação ao ambiente em busca de equilíbrio e de adaptação na conservação da vida.

Em segundo lugar, esses dois princípios ocorrem de modo diferenciado na condição humana devido à conservação da experiência pela linguagem simbólica (Dewey, 2011a, p. 35). Por meio dela, é possível comunicar em significado uma experiência de descoberta individual ao âmbito social e conservá-la na cultura para as novas gerações. Pelos registros é possível o crescimento da experiência como memória histórica da espécie humana; a cada geração é possível a reprodução da experiência social por meio da educação. Além disso, com o desenvolvimento da linguagem convencional, a interação se tornou mais complexa, flexível e abstrata. Essas condições possibilitaram o surgimento da experiência do pensar reflexivo. A relevância desse é a sua aptidão autocorretiva da atividade para analisar e responder aos desafios inéditos. Na interpretação de Anísio Teixeira.

> No plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de

> interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados (Teixeira, 1980, p. 15)

Dewey não concebe cisão entre o mundo material e o do conhecimento, mas a experiência é uma continuidade, em profundidade e amplitude de significados. A princípio, a natureza como material experienciado é a mesma para o homem de rua e para o cientista. A diferença substancial para o segundo é a atividade ser conduzida de forma intencional, metódica e reflexiva, na tentativa de conferir profundidade e amplitude ao significado.

Conforme o autor, a partir de Francis Bacon (1561—1626), a experiência deixou de ser fruto do acaso para ser produto de planejamento metódico, quando "deixa de ser empírica e se torna experimental" (Dewey, 2011a, p. 96), com o propósito de se produzir "experiências novas e melhores" (Ibidem). Elevou-se a qualidade da experiência para a científica, pois o "novo método de conhecimento é funcionalmente autocorretivo, aprendendo tanto com os fracassos como com os sucessos" (Dewey, 2011a, p. 26). Além de perspectiva reconstrutiva da tradição, como continuidade da experiência acumulada, a vantagem de tal método é produzir conhecimentos para desafios novos.

Todo ser humano consegue realizar experiência, mas nem todos a realizam de modo reflexivo em profundidade e amplitude de significados.

> A diferença é a existente entre aquilo que é experienciado como o resultado de um mínimo de reflexão incidental e aquilo que é experienciado em consequência de investigação reflexiva contínua e dirigida. Pois os produtos derivados e refinados experienciam-se somente por causa da intervenção do pensamento sistemático (Dewey, 1980, p. 7).

Nessa perspectiva de reconstrução, o desafio da formação consiste em expandir as experiências espontâneas e superficiais para conexões mais sistemáticas e profundas de significados, numa metáfora ao exemplo das ciências naturais, tendo "a experiência como ponto de partida, e como método para lidar com a natureza, e como objetivo no qual a natureza é revelada" (Dewey, 1980, p. 6). O novo modo de conhecer proposto teria como início a experiência (espontânea e superficial) e como ponto de chegada a experiência do pensamento reflexivo. Em *Como pensamos*, Dewey (1959, p. 13) nos diz que a "melhor maneira de pensar é chamada pensamento reflexivo". Para tal, ela precisa ser mediada, como supracitado, por uma "investigação reflexiva contínua e dirigida" (Ibidem).

Para Dewey, a escola é um local privilegiado para a realização de experiências educativas planejadas, tendo seu sentido na formação do pensamento reflexivo e do modo de ser democrático. A experiência educativa não é apenas reprodução do mundo social no individual, mas principalmente a apropriação desses recursos para o desenvolvimento da aptidão do pensamento reflexivo. Ela é a capacidade humana de não apenas conservar e reproduzir experiências passadas bem-sucedidas, mas sobretudo de ressignificá-las em experiências diferenciadas como respostas aos novos desafios postos pelo ambiente natural ou social.

Em *Experiência e educação*, Dewey (2011b, p. 27) comenta que toda escola produz experiências, porém, algumas são "deseducativas" por várias razões, entre elas, por "impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências"; por ser automática internamente a ponto de ser inconsciente ou imposta de fora sem oportunizar a compreensão de sentido, por produzir "indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação"; por oferecer atividades desconectadas, fragmentadas que "não se articulam cumulativamente". Nesses casos, "o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências falho e defeituoso do ponto de vista da conexão com experiências futuras" (Dewey, 2011b, p. 28).

Uma educação progressista deveria primar pela qualidade, pois "o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes" (Dewey, 2011b, p. 29). Diferentemente da escola tradicional estruturada para reproduzir "costumes e rotinas estabelecidas" em planos e programas do passado, a escola progressiva deverá estar fundamentada filosoficamente numa teoria da educação como "desenvolvimento na, por e para a experiência", "em que cada uma delas representa um desafio para a descoberta" (Dewey, 2011b, p. 30), em processo de crescimento natural, viabilizado por rigoroso planejamento e avaliação que se espera do conhecimento científico.

Com base no método autocorretivo da perspectiva progressiva e do acúmulo de experiências significativas, como um "processo lento e árduo", tenderia naturalmente a alargar as possibilidades de experiências de um tipo diferente de educação que, na expectativa do autor, proporcionaria um método de "natureza mais humana", do que a rigidez da escola tradicional, e "mais conforme o ideal democrático" da sociedade contemporânea, numa reciprocidade, tendo em vista que "organizações sociodemocráticas

proporcionam uma melhor qualidade de experiência humana" e, no que lhe concerne, "o respeito à liberdade individual", às relações humanas, "a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão" proporcionam uma melhoria das próprias organizações social-democráticas (Dewey, 2011b, p. 34).

A escola seria o lugar privilegiado para o desenvolvimento da atitude investigativa, da formação da aptidão para a experiência do pensamento reflexivo, do enriquecimento de significados pela interação da pluralidade cultural, do exercício da livre comunicação na construção social de sentidos e na busca de resolução coletiva de problemas, portanto, da experiência do modo de ser democrático.

Contribuições do conceito de experiência em Adorno

Theodor W. Adorno (1903—1969) foi um dos principais expoentes do Instituto de Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt. Em 1930, o Instituto desenvolveu um programa de pesquisa denominado *Teoria Crítica Social*. Mais tarde, a expressão Teoria Crítica passou a ser referência a essa nova abordagem metodológica de pesquisa, aos expoentes vinculados ao programa e ao conjunto de obras publicadas.

Numa perspectiva dialética da história, os autores procuraram atualizar a problemática do tempo presente, mantendo como norte das investigações, o *telos* da emancipação social da teoria marxiana, dialogando com as contribuições de pensadores da perspectiva crítica, entre outros, Kant, Hegel, Freud, Weber, Nietzsche. Com a instalação do nazismo na Alemanha, o Instituto de Pesquisa Social teve que migrar para outros países. A vida desses pesquisadores foi marcada pela experiência do exílio e de luta de resistência teórica contra o fenômeno do totalitarismo contemporâneo.

Em *Educação e emancipação*, Adorno (1995, p. 35) critica o processo apressado de democratização da Alemanha pós-nazista, sem dar a devida importância à reelaboração da cultura que sustentou o totalitarismo, o que poderia preservar elementos autoritários no interior da democracia Ele argumenta que o "único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia [...]: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação" (Ibidem, p. 125), considerando que tal acontecimento contou com a participação de indivíduos que executaram ordens cegamente. Pensar uma educação no sentido oposto disso implicaria uma formação de pessoas com a capacidade de refletir criticamente, de resistir firmemente à pressão social e de dizer não às determinações absurdas do alto. Nesse sentido, "uma democracia com o dever de não apenas funcionar,

mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas" (Adorno, 1995, p. 141).

No texto Educação para quê, encontramos uma passagem bastante significativa para a abordagem dessa relação entre experiência e pensamento:

> Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (Adorno, 1995, p. 151).

A questão da experiência ou da sua inaptidão aparece em diversos momentos da obra de Adorno. De acordo com Petry (2015, p. 456), essas formas de abordar o conceito de experiência podem ser relacionadas por meio de um fio condutor, a saber, o tema da formação humana e cultural. A fundamentação desse tema são os escritos de Adorno e Horkheimer, concentrados na obra *Dialética do esclarecimento*, elaborados na década de 1940, quando realizaram uma revisão crítica da racionalidade do processo civilizatório do Ocidente. Diante dos horrores da Segunda Guerra, os autores se perguntavam, afinal, a humanidade está se dirigindo para a civilização ou para a barbárie? A resposta apresentada é que o desenvolvimento da cultura carrega dialeticamente em si ambas. A filosofia a que se propõem é trazer às claras os elementos autoritários subjacentes na cultura que obstruem os elementos civilizatórios.

Segundo o diagnóstico dos autores, a crise da razão, no século XX, ocorreu pelo predomínio de uma racionalidade reduzida à sua dimensão instrumental para dominação da natureza. Na maior parte da história predominou a concepção de razão objetiva que consistia na ênfase aos fins amplos da existência. A partir de Descartes (1596—1650), ocorreu o deslocamento para a razão subjetiva. Para Horkheimer (2002, p. 11), a "razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado". Com o tempo, essa mudança contribuiu para o esvaziamento do conteúdo ético e político da experiência formativa da práxis social. E a ausência de um freio ao poder crescente da razão subjetiva possibilitou redundar a história em regresso. A fragilidade de fins abrangentes, o déficit de experiências formativas democráticas nas instituições, o uso da ciência e da tecnologia para o controle social, a burocracia estatal, entre outros, abriram caminho para o Estado totalitário. A Segunda Guerra demonstrava a destruição em escala mundial possibilitada pelo poder

tecnológico científico. Entretanto, "a barbárie se realizou não apenas porque a racionalidade instrumental a possibilitou, mas pelo fato do âmbito ético e político da práxis estar debilitado ponto de não contê-la" (Voloski, 2013, p. 87).

Adorno e Horkheimer buscam expressar no conceito de indústria cultural como as pressões do mercado padronizam a cultura nas sociedades de massa. O esquematismo provindo da conformação social pela predominância do protótipo de indústria, também nos ramos da cultura, inviabiliza a experiência subjetiva, em dois aspectos. O primeiro, no de procedimento da produção da arte delimitada pelas fórmulas prévias de resultados lucrativos impostas pelo sistema. A própria experiência criadora do artista precisa se ajustar ao filtro dessas determinações externas. O segundo aspecto refere-se ao esquematismo externo como oferta do produto cultural pronto para o consumo passivo, antecipando e dispensando o consumidor, em larga medida, da atividade de elaborar sua própria experiência de sentir e de pensar, portanto, de uma *semiformação*, consequência da condição social da predominância da indústria cultural. A experiência tende a não ser reflexiva, porque as pessoas não têm mais tempo para elaborar pensamentos diante da avalanche e rapidez de informações e imagens.

> Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adestra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 119).

O consumidor é dispensado da elaboração da experiência própria à medida que o esquema é ofertado de antemão para o consumo imediato. Por trás dos bastidores, predomina a verticalidade da racionalidade técnico-científica aplicada ao controle social. O sistema realimenta o estereótipo da prática legítima como aquela que resulta no esperado, pois, desde "o começo do filme já se sabe como ele termina [e o consumidor] sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 118).

Em *Teoria da semiformação* (2010), Adorno considera que reformas educacionais isoladas não abarcam o problema da crise da formação social, e até podem agravá-la, pois as contradições que predominaram culturalmente são bem mais complexas do que propiciar um clima de melhoria do ensino no âmbito escolar. Para Adorno, o conceito de educação abrange duas dimensões: a de autonomia e a de adaptação social. O autor chama

de *semiformação* a predominância da segunda. Conforme Maar (1995, p. 26), "o lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza". E a educação se torna *semiformação* quando sobrecarrega o estudante com atividades formais em vez de despertar o gosto e a busca pela cultura, pelo esforço de elaboração de experiência formativa de pensamentos próprios, que proporcionaria a reflexão sobre o sentido abrangente da existência.

Pensar uma pedagogia de caráter efetivamente democrático implica zelar e prover prioritariamente essas possibilidades formadoras no processo educativo que, geralmente, ficam em segundo plano nas exigências de uma sociedade de mercado. De acordo com Adorno (1995, p. 157), a "importância da educação em relação à realidade muda historicamente [...e] teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalece a adaptação". Pensar a educação democrática a partir das contribuições de Adorno exigiria colocar como centro de toda a reflexão a palavra resistência. Essa seria entendida como "cultura do espírito em sua independência crítica" (Maar, 1995, p. 26), a capacidade de dizer não ao padronizado, e a insistência na valorização de experiências formativas.

Considerações sobre o conceito de experiência e (im)possibilidade da educação para a democracia

No decorrer do século XX, o desenvolvimento da experiência da democracia no mundo não ocorreu como algo linear e progressivo, mas marcado por períodos alternados de avanços, crises, recuos e revisões críticas. Esse processo contemporâneo teve a Independência dos Estados Unidos (1766) e a Revolução Francesa (1789) como modelos inspiradores de repúblicas constitucionais. Além da garantia legal dos direitos fundamentais da pessoa humana, também era necessário a democratização do acesso à escola como condição para a consolidação da nova sociedade. Esse processo não foi homogêneo nos países que optaram pelo Estado republicano, por várias razões, entre elas, a predominância de um verticalismo cultural; a influência de uma moral religiosa dualista, que justificava como natural a escola para poucos; e o limite de recursos públicos para investimento na universalização de um sistema de ensino (Alves, 2001).

Além da diferença de idade, outros aspectos distinguem os pensadores em questão. Dewey nasceu no país da primeira república presidencialista e de precoce

progresso industrial, os Estados Unidos. O contexto de Adorno é de uma tardia unificação da Alemanha (1870), da brevíssima República de Weimar (1919—1933) e da experiência do totalitarismo nazista (1933—1945). Por sua vez, Dewey viveu o período do auge da democracia liberal norte-americana, a próspera década de 1920 e, também, a Crise de 1929. Adorno teve que viver no exílio em decorrência da perseguição nazista aos intelectuais e experimentar o impacto da cultura das massas no contexto norte-americano. Ambos autores acompanharam as contradições do século XX, por um lado, de enorme progresso científico e industrial, de urbanização e de acesso à escola; e, por outro, da crise da razão moderna em decorrência de duas guerras de proporções mundiais, indícios de que os pressupostos democráticos foram insuficientes na busca de resolução civilizatória.

Ambos os autores se empenharam em suas teorias sociais e educacionais para apresentar um diagnóstico do tempo presente, compreensão dos limites e das possibilidades históricas. Embora tais diagnósticos sejam datados e pertençam ao contexto histórico de seus autores, também carregam elementos significativos para pensarmos as contradições do tempo presente.

Na perspectiva de Dewey, a conquista da democracia pela humanidade, como experiência mais civilizada e digna de vida associada, não é uma garantia definitiva na história. Ela não se restringe pela garantia do sufrágio universal, mesmo considerando a enorme conquista desse direito, pois o desafio posto para a educação é a sua reconstrução continuada como modo de pensar autônomo e maneira de interagir na sociedade. Galter e Favoreto (2020, p. 13) sintetizam a perspectiva deweyana da seguinte forma:

> Para ele, a sociedade democrática deveria se constituir por cidadãos participantes e ativos em todos os aspectos sociais. Assim, ele ressalta que a democracia não se constituiria apenas como uma forma de governo e/ou sufrágio universal, mas se faria pelo livre intercâmbio e comunicação da experiência entre todos os cidadãos. Porém, tal participação só seria possível se algumas atitudes intelectuais fossem desenvolvidas nos jovens, tais como: iniciativa, capacidade de ampliar e focar as reflexões, interesse na matéria de estudo, espírito de liberdade e de responsabilidade para com o outro e com a sociedade

No horizonte do diagnóstico adorniano estava a trágica experiência democrática da Alemanha que, pelo voto, conduziu ao poder o projeto totalitário e o retrocesso à barbárie na decorrência dos fatos. No contexto de reconstrução da Alemanha, depois de mais de uma década de totalitarismo, período de retorno de Adorno do exílio, o pensador

frankfurtiano chama atenção para a necessidade de reeducação da sociedade e de pessoas emancipadas como condição imprescindível da democracia. Portanto, não é possível pensar uma democracia efetiva desvinculada de uma educação para a autonomia do pensar e do agir com responsabilidade social.

Para ambos autores, a memória como experiência histórica deve ser preservada, continuada, reconstruída, ressignificada criticamente. Para Dewey, conforme apresentado acima, por meio da linguagem simbólica é possível comunicar em significado uma experiência individual ao âmbito social e conservá-la na cultura para as novas gerações. Por meio de registros é possível o crescimento desse conhecimento como memória histórica da espécie humana; a cada geração é possível a reprodução da experiência social por meio da educação. Entretanto, não é só reprodução, mas também crescimento ou reconstrução de sentidos. Como exemplo, em *Reconstrução em filosofia*, Dewey buscou ressignificar as bases da filosofia da nossa cultura autoritária, na tentativa de apontar a correção da rota civilizatória. Só é possível falar de reconstrução a partir de uma memória, sem isso não há experiência reflexiva. Nesse sentido, a relevância do pensamento reflexivo é a sua aptidão autocorretiva da atividade para analisar e responder aos desafios inéditos situacionais. Portanto, a experiência do modo de ser democracia precisa ser reconstruída a cada geração pela educação, valorizando espaços públicos para que ela se realize, com ênfase na escola, revisando e atualizando conforme as necessidades da situação.

Para Adorno (1995, p. 29-50), como expressa no ensaio O que significa elaborar o passado, a melhor contribuição que a história e a filosofia podem prestar ao desenvolvimento da democracia contemporânea é a tarefa de não deixar cair no esquecimento. Deve-se preservar uma cultura da memória por meio do esforço de elaborar o passado pela crítica permanente aos elementos autoritários presentes na cultura e na educação, bem como do significado das conquistas históricas do reconhecimento da dignidade e dos direitos humanos. O oposto disto foi Auschwitz, por isso que, para Adorno (1995, p. 119), a grande meta da educação é que tal experiência jamais se repita. Em outras palavras, a educação para a elaboração da memória é a mesma da resistência crítica contra a adaptação à sociedade de massas.

Referente ao termo adaptação, é possível identificar diferenças significativas entre Adorno e Dewey. Dewey concebe o desenvolvimento material pela industrialização como algo positivo, tendo como modelo o método empírico para a democratização do acesso da população às condições objetivas necessárias ao desenvolvimento humano, entre elas, o

acesso de todos à escola, principalmente para a reconstrução e crescimento moral da sociedade. Esse crescimento é entendido como aptidão do pensar reflexivo e modo de ser democrático, que supera o descompasso entre os dois campos, portanto, uma adaptação aos desafios da nova realidade social. Atento às contradições, Adorno entende que a racionalidade que predominou no processo de industrialização e das relações do capitalismo tardio, da reorganização social nos pressupostos de uma razão instrumental e subjetiva, que visa a dominação e o controle da natureza, renovaram-se por novos canais, os aspectos autoritários da metafísica dualista. Portanto, tal formação social produziu também as condições para a manutenção da heteronomia moral e política. Adaptar-se a esse mundo sem resistências seria o mesmo que prescindir da memória (Adorno, 1995, p. 31), dispensar a atividade de fazer experiências de pensamento próprio.

Na atualidade, a crítica de Adorno se tornou ainda mais evidente a partir da revolução da informática e de tecnologias decorrentes dela, entre elas, do copiar e colar, teclas do computador que dispensam a atividade de sistematização e de elaboração de esquemas internos de pensamento; do conhecimento reduzido na superficialidade da informação imediata da internet; do *metaverso* como uma espécie de renovação da metafísica das formas. Entretanto, a resistência crítica à adaptação não é o mesmo que abdicar da ciência e do progresso tecnológico, mas da recepção passiva da tendência conformista do estado de coisas que predominou na sociedade contemporânea.

É inevitável a relação íntima entre democracia e educação pública em ambos os autores. Não é só a questão de garantir o direito ao acesso à escola para todos e das condições necessárias para as pessoas usufruírem de tal direito, mas é preciso pensar o tipo de educação que está se desenvolvendo nesse espaço. Toda escola oportuniza experiência e isso não é necessariamente possibilidade para a democracia. Como vimos em Dewey, experiências dispersas, fragmentadas, isoladas, desvinculadas do significado interno do educando e do sentido da vida social, impostas de fora como um dogma, desmotivadoras e descontínuas muito pouco podem colaborar para o pensar independente e democrático. Por sua vez, Adorno chama atenção para a tendência social de *semiformação* da experiência, que danifica a sensibilidade e a imaginação, desde a mais tenra idade da criança, fora e antes da escola, pela forte incidência da indústria cultural, da oferta de esquematismo externo ao consumo passivo, antecipando e dispensando o aprendiz da atividade de elaborar sua própria experiência de sentir, imaginar e pensar. A própria escola pode estar reforçando tal situação quando padroniza seu material de

ensino, desconsidera o pensamento diferente, e busca atalhos ou simplificações didáticas. Portanto, para esses autores, em perspectivas diferentes, a inaptidão para elaborar a experiência se apresenta como impossibilidade da educação para a democracia.

Para Dewey, toda escola produz experiências, mesmo aquela instituição que reproduz a cultura autoritária. Diferentemente, a experiência como possibilidade para a educação democrática é aquela que se desenvolve em qualidade educativa, sobretudo, em seus aspectos de continuidade como crescimento e interação social. Nesse sentido, o papel da educação escolar seria preparar os estudantes para conduzirem de modo inteligente a própria experiência visando o seu melhor desenvolvimento, isto é, o pensamento reflexivo. Esse é o recurso de que o ser humano dispõe para resolver seus próprios problemas de modo individual e coletivo. Segundo Dewey (2011a, p. 13), a bem-sucedida continuidade da experiência metódica para a ampliação da razão no campo das ciências naturais deveria avançar, por meio da educação, para a reconstrução da moral. Aqui moral é entendida como capacidade de pensamento próprio e do modo democrático de ser e de se relacionar. Para esse autor, existe uma correspondência entre a concepção autossuficiente da razão metafísica e o poder autocrático, a educação reprodutora de verdades como dogmas e os valores tradicionais como manutenção de privilégios. Da mesma forma, existe uma correspondência entre a concepção de razão (inteligência) – como resultado derivado da reflexão do pensamento sistemático sobre experiências e a teoria da verdade pautada em hipóteses e aberta ao método autocorretivo de novas experiências – e de educação como formação da aptidão do pensar reflexivo e do modo de ser democrático da vida associada.

Dewey se empenha na fundamentação das possibilidades da experiência reflexiva, como via de superação do autoritarismo metafísico da tradição, e processo de adaptação aos desafios de mudança desencadeado pelas ciências modernas, e condição da construção de uma sociedade democrática como a mais justa forma de civilização contemporânea. Por outro lado, Adorno desenvolve sua crítica à racionalidade que predominou nas ciências e seu uso social para o controle humano, especialmente o desenvolvimento da burocracia pelo Estado e o da indústria cultural pela sociedade civil, fatores que contribuem para obstruir ou danificar a experiência formativa do indivíduo, redundando em *semiformação*, propensão subjetiva para a adaptação ao estado de dominação ou às instituições autoritárias, portanto, de uma democracia de aparências.

Enquanto Dewey apresenta a possibilidade da educação escolar como viabilidade democrática para lidar com a diversidade étnica e a pluralidade cultural na perspectiva de

construção dos Estados Unidos como uma nação, Adorno retorna do exílio e desenvolve a crítica vigilante para que a jovem democracia da Alemanha pós-guerra não regresse ao totalitarismo, que jamais se repita a eliminação do diferente pelo Estado e que a educação realmente possa contribuir para a construção de uma democracia, isso é, que a experiência formativa possibilite que as pessoas sejam capazes de pensar, decidir e agir por conta própria.

Dewey vê as mudanças provindas das ciências modernas como positivas para avançar em direção à melhoria da moral e da democracia. Adorno, numa postura mais cautelosa, tendo como horizonte histórico a sociedade alemã pós-totalitarismo, não deixa de sublinhar que o poder dessas mudanças tecnológicas também pode estar a serviço da potencialização do autoritarismo cultural e da manutenção do conservadorismo moral.

Considerações Finais

Conforme exposto, o artigo abordou o tema das contribuições do conceito de experiência para a educação democrática, tendo como referência John Dewey e Theodor Adorno. Como resultado do estudo, é possível indicar que esses filósofos, embora por diferentes abordagens teóricas, Pragmatismo e Teoria Crítica, pensaram a relação entre educação e democracia a partir de suas críticas ao autoritarismo presente na nossa cultura. Por um lado, cita a herança do dualismo metafísico, que legitima a imobilidade de privilégios tradicionais, por outro, a crítica ao predomínio da razão instrumental na sociedade contemporânea, presente em Adorno, verticalidade do sujeito pensante sobre a natureza e também sobre o próprio homem. Nesses embates, os autores constituem propostas de filosofias atentas às questões históricas do tempo contemporâneo, nas quais ganham centralidade o conceito de experiência reflexiva (Dewey) e experiência formativa (Adorno) como possibilidades para a educação numa perspectiva democrática.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS: Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Coleção Textos Fundantes de Educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia.** Coleção Fundamentos da educação. São Paulo: Ícone, 2011a.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28281. Acesso em: 17 set. 2021.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** São Paulo: Centauro, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A Filosofia**: o que é; para que serve. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação e educação filosófica, segundo John Dewey. *In*: PAGNI, P.A; SILVA, D. J. (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 216-241.

PETRY, Franciele Bete. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. *In*: **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24888. Acesso em: 13 dez. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de Dewey**: esboço da teoria da educação de John Dewey. Coleção Os Pensadores: Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

VOLOSKI, Gilson Luís. **Dos lugares da Filosofia da Educação**: reforma educacional, praticismo, formação. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey. *In*: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Org.). **John Dewey** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Sátia Marini.

Submetido em 14/08/2022 **Aprovado em 22/10/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)