
O PÚBLICO E O DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO DEWEYNEANA: UMA RECONSTRUÇÃO COM BASE EM JÜRGEN OELKERS

THE PUBLIC AND THE DEMOCRATIC IN DEWEYNEAN EDUCATION:
A RECONSTRUCTION BASED ON JÜRGEN OELKERS

LO PÚBLICO Y LO DEMOCRÁTICO EN LA EDUCACIÓN DEWEYNIANA:
UNA RECONSTRUCCIÓN A BASE DE JÜRGEN OELKERS

Odair Neitzel¹, Claudio Almir Dalbosco², Ivan Luis Schwengber³

RESUMO

A investigação é uma abordagem bibliográfica em perspectiva hermenêutica reconstrutiva. Tematicamente ocupa-se com a proposta educacional de John Dewey e seu princípio pedagógico da democracia como forma de vida. A reconstrução, baseada nas investigações de Jürgen Oelkers, persegue as razões pelas quais a concepção de uma pedagogia democrática emerge no contexto americano do novo mundo. O que se pode constatar ao observar os processos históricos e de constituição da sociedade americana é que os diferentes grupos e organizações sociais buscavam modelos de vida comuniais solidários e de cooperação social, configurando um ambiente propício à emergência de uma esfera pública favorável a propostas educacionais democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação progressista. História da educação. Filosofia da educação. Princípios da educação.

ABSTRACT

The research is a bibliographical approach in a reconstructive hermeneutic perspective. Thematically it is concerned with John Dewey's educational proposal and his pedagogical principle of democracy as a way of life. The reconstruction, based on the research of Jürgen Oelkers, pursues the reasons why the conception of a democratic pedagogy emerges in the American context of the new world. What can be seen when observing the historical processes and the constitution of American society, is that the different groups and social organizations, sought communitarian models of solidarity and social cooperation, configuring a propitious environment for the emergence of a public sphere favorable to the emergence of democratic educational proposals.

KEYWORDS: Progressive education. History of education. Philosophy of education. Principles of education.

¹ Doutor em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, RS - Brasil. Professor Adjunto - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, SC - Brasil. **E-mail:** odair.neitzel@uffs.edu.br

² Doutor em Filosofia - Universität Kassel (UniKASSEL). Kassel, Alemanha. Professor - Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, RS - Brasil. Bolsista Produtividade - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Brasília, DF - Brasil. **E-mail:** vc dalbosco@hotmail.com

³ Doutorando em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, RS - Brasil. Professor - Rede Estadual de Ensino - Secretaria de Estado da Educação (SED). Chapecó, SC - Brasil. **E-mail:** ivan.s@unochapeco.edu.br

Data de submissão: 23/06/2022 - **Data de aceite:** 22/02/2023 - **Publicado em:** 21/02/2024

RESUMEN

La investigación es un enfoque bibliográfico en una perspectiva reconstructiva hermenéutica. Temáticamente se refiere a la propuesta educativa de John Dewey y a su principio pedagógico de la democracia como forma de vida. La reconstrucción, basada en las investigaciones de Jürgen Oelkers, persigue las razones por las que surge la concepción de una pedagogía democrática en el contexto americano del nuevo mundo. Lo que podemos ver al observar los procesos históricos y la constitución de la sociedad norteamericana, es que los diferentes grupos y organizaciones sociales, buscaron modelos comunitarios de solidaridad y cooperación social, configurando un ambiente propicio al surgimiento de una esfera pública favorable al surgimiento de propuestas educativas democráticas.

PALAVRAS-CLAVE: Educación progresiva. Historia de la educación. Filosofía de la educación. Principios de la educación.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente ensaio é refletir sobre a relação entre educação e democracia em John Dewey a partir das leituras e investigações de Jürgen Oelkers. A temática é recorrente na filosofia da educação, principalmente nos últimos anos, dado um aumento significativo de ataques às concepções de vida democrática. Tal ataque passa tanto pela distorção e estreitamento do entendimento sobre o que seja o modo de vida democrático, quanto pela difusão e pelo fortalecimento de ações antidemocráticas, fascistas, colocando em risco a coexistência humana, pacífica e republicana.

Isso nos leva a repensar e visitar as teorias e os conceitos de democracia e sua relação com a educação. A democracia, enquanto um bem público, refere-se também ao modo de gestão e organização deste público; porém, aqui tratamos da democracia como forma de vida, na qual o governo representativo e democrático pode ser um modo de gestão e organização do público. Este modo de organização da vida pública de modo democrático impõe a exigência de que os membros dessa sociedade civil, os integrantes desse contrato social se vejam como parte e integrados à organização da sociedade. Essa exigência, por sua vez, coloca a condição ou prerrogativa de que seus membros sejam preparados para esse modo de vida social, pois o poder desse modo de organização emana de seus membros, diverso, portanto, de um poder despótico, em que o poder se concentra na figura do tirano, ou de forma mais contundente nas pseudodemocracias (tiranos envernizando suas retóricas demagógicas com clichês democráticos). Assim, como a escola de modo fundante objetiva a formação humana, o desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, educar sujeitos dotados com senso de humanidade, dificilmente negaríamos que a educação nesses termos somente é possível à medida que é permeada pelo espírito cooperativo e democrático.

Se a democracia exige que seus membros sejam preparados no espírito da vida cooperativa, torna-se uma prerrogativa a exigência de teorias educacionais que se ocupem com a formação das novas gerações para habilitá-las à convivência democrática. John Dewey é, provavelmente, o maior clássico filosófico e educacional deste tema, influenciando as teorias educacionais em todo mundo, o que vale, portanto, para o contexto brasileiro, que possui fortes raízes em seu pensamento. Admirado por alguns e criticado por outros, John Dewey emerge nas teorias pedagógicas no Brasil, principalmente pelas mãos de Anísio Teixeira e pela Escola Nova. Essa acolhida de Dewey sempre foi parcial e colocada sob suspeita por grupos ideológicos diversos, os quais viam com desconfiança sua proposta pedagógica, de um lado muito revolucionária e social, de outro como muito liberal. Somam-se a isso as dificuldades teórico-conceituais de sua própria proposta, que acabaram sendo encobertas por interpretações parciais e por vezes equivocadas.

A partir dos últimos anos, por razões diversas, renova-se o interesse nacional e internacional pelo pensamento de Dewey, inclusive para além do campo educacional. Nesse movimento, descortinam-se novas leituras e interpretações do seu pensamento, com um outro olhar, mais atento e cuidadoso, influenciado por novos problemas sociais e políticos contemporâneos, oferecendo novos aspectos e motivações que enriquecem a discussão sobre a relação entre educação e democracia. Dentre tais interpretações, destacamos Richard Bernstein (2010), Jürgen Habermas (1973), Axel Honneth (2000), Hans Joas (2000) e Jürgen Oelkers (2009a).

Neste ensaio, seguiremos de perto a discussão de Oelkers sobre o pensamento de Dewey. Com base em suas investigações, perseguimos as seguintes questões: por que uma teoria democrática da educação surge nos Estados Unidos? Qual é a concepção de democracia de Dewey e como ela se relaciona com a educação que emerge deste contexto? Como é possível a educação para a vida democrática? Acreditamos que a perspectiva e as investigações de Oelkers podem fazer jorrar alguma luz para estas questões, enriquecendo o olhar sobre a educação democrática e fazendo emergir novos aspectos para compreender o pensamento de Dewey, inclusive, para o próprio público brasileiro. Buscaremos desenvolver os antecedentes que gestaram a esfera pública propícia ao desenvolvimento da teoria educacional deweyniana da democracia como forma de vida. Oelkers mostra como Dewey foi herdeiro de diferentes tradições de experiências democráticas que emergem de distintas experiências de convivência comunitárias americanas; ao mesmo tempo, ele é profundo conhecedor das teorias democráticas republicanas no âmbito da filosofia política, sistematizando, com isso, um novo conceito de democracia como forma de vida. A concepção da democracia como forma de vida emerge como exigência na organização de uma sociedade multifacetada, fazendo resultar numa sofisticada esfera pública.

2 RECONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CONTEXTUAL

A democracia como forma de vida não se reduz à forma de governo, mas é uma forma ética e participativa de vida que, precisamente por isso, torna-se indispensável para pensar a formação humana em suas diferentes dimensões, inclusive, aquela que se constitui no âmbito da educação formal. A democracia não é produto exclusivo da ação pedagógica, mesmo que a escola tenha um lugar fundante no seu desenvolvimento, pois, tomada de forma geral, a democracia é constituída na e pela interação social, sendo uma forma de vida comum e cooperativa que constitui o amplo tecido social e político, mas que precisa ter seu início no âmbito da educação escolar (Dewey, 2004).

Oelkers afirma que todas as modernas utopias sociais são simultaneamente utopias educacionais. Sendo a vida democrática uma utopia educacional, cabe perguntar como ela se relaciona com a ideia de uma educação democrática, antes mesmo que tal ideia fosse um tema próprio da educação. Para fazer justiça à teoria educacional de Dewey e compreender sua contribuição peculiar à democracia como forma de vida baseada nos princípios da vida em comunidade, faremos o percurso com Oelkers, buscando compreender as condições que antecederam e tornaram o terreno fértil para o surgimento da teoria de Dewey como um processo de continuidade da tradição, sem, ao mesmo tempo, resgatar o nostálgico retorno ao passado comunitário (Dewey, 2004). Isto inclui a sua noção de comunidade, que é uma construção além da justaposição dos indivíduos num grupo quantitativo, pois implica a própria formação do sujeito. Isso, de forma alguma, expressa o desejo de retornar às condições pré-modernas (Antić, 2018, p. 171), mas a uma resignificação da sociedade atual pelos princípios intelectuais e educacionais herdados da tradição.

Da mesma forma, é necessário considerar que a educação democrática se gesta sobre a superfície do desenvolvimento de uma esfera pública emergente, a qual endossa e possibilita o modo de vida democrática. A defesa do particular somente se torna tema do público quando elevado ao interesse comum, ou seja, quando a questão se torna interesse público. Não se trata de um aniquilamento ou interdição do privado, o que seria uma petição de princípio, mas de tornar claro aquilo que deve ser colocado como tema da esfera pública. Só existe esfera pública em torno daquilo que é comum. A esfera pública torna-se possível para Dewey a partir das inter-relações democráticas. Isso implica assumir um modo democrático de existência, isto é, o ponto de vista democrático, o qual precisa obviamente ser formado. É aqui que Oelkers recorre a Dewey e sua proposta educacional da democracia como forma de vida (*Lebensform*).

O espaço público é um bem comum, que, segundo Oelkers, historicamente assume diversas definições, como lugar de reunião, interação dos cidadãos, local de encontro dos integrados, espirituosos e de encontro virtuoso, espaço de controle social, de publicação midiática da crítica e da formação através da mídia pela mídia de massa (Oelkers, 2017, p. 3). A participação na esfera pública exige que o sujeito assuma e se oriente pelas regras que organizam esse espaço e que preencha as expectativas de uma interação comunicativa. Essa também era uma das exigências dos espaços pedagógicos desde o século XVIII e que os acompanha até os dias atuais, mesmo que a escola e a pedagogia tenham sofrido muitas transformações, inclusive em relação às expectativas depositadas nelas.

A esfera pública é um espaço de encontro humano que não pode ser objetificado de modo finalístico e intencional por um determinado grupo de pessoas. No máximo, ela pode ser estreitada violentamente, mantendo-se, entretanto, em faíscas que podem se reacender em dado momento. Apesar disso, não está no poder dos homens modalizar imediatamente a esfera pública. Ela se constitui em um processo tensional lento por meio de ações que levam às mudanças, o que ocorre pela formação humana para princípios basilares da coexistência no âmbito da esfera pública, pelo espaço de liberdade, pelo encontro democrático e pela interação na pluralidade de sujeitos. A promoção da esfera pública só é possível através da educação dos sujeitos para tomar parte deste espaço. Em última instância, a formação democrática visa tornar os sujeitos capazes de fazer o uso público da razão, de modo autônomo e responsável.

Nesse contexto, Oelkers rastreia as origens da educação democrática, considerando Conrad Tanner o primeiro pensador da língua alemã a defender, ainda em 1787, uma educação na perspectiva do espírito democrático. Seu tratado teria uma abordagem diversa da que encontramos no suíço Pestalozzi, que, na perspectiva de Oelkers, era “estritamente contrário a uma educação pública e estatal” (Oelkers, 2020, p. 4). Tanner buscou traduzir para um tratado educacional a relação entre formas de governo e educação anunciada por Montesquieu: “Se o povo em geral tem um princípio, as partes que o compõem, isto é, as famílias, também o terão. As leis da educação serão, portanto, diferentes em cada espécie de governo. Nas monarquias, terão como objeto a honra; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o temor” (Montesquieu, 1996, p. 41). Diante disso, Tanner afirma que nela “todo sujeito patriota toma parte livremente do governo” (Tanner, 1787, p. 11) e defende como verdadeiro que “a educação é a matriz de todo fundamento que governa o Estado” (Tanner, 1787, p. 11). Nesse sentido, Tanner defende que é o próprio cidadão que propõe e governa, que escolhe e decide em uma sociedade democrática, sendo uma espécie de monarquia particionada e, por essa razão, exigiria mais necessidade e capacidade de realizar juízos, de ter compreensão, sendo capaz de agir moralmente e com racionalidade, muito mais do que em uma sociedade aristocrática.

Impressiona pensar que na arcaica Prússia do século XVIII já seria encontrado um tratado sobre educação democrática. Em todo caso, efetivamente, o desenvolvimento desta proposta não tem seu berço na Europa de Tanner, mesmo que tenha fortes raízes em pensadores europeus. Segundo Oelkers,

O pensamento democrático surge de fontes diferentes e tem facetas diferentes. A reconstrução pode começar a partir de histórias que tenham gerado alguma forma de plausibilidade sustentável. No início, não havia teoria, mas sim um movimento religioso entre eles, que defendia a liberdade espiritual e exigia a auto-organização. A ganância da igreja oficial e as suas exigências educacionais foram rejeitadas (1). No século XIX, foram realizadas experiências nos Estados Unidos e o conceito teórico de educação democrática também emergiu neste século (2). As exigências radicais diziam respeito à educação comum de todas as crianças como a marca da democracia. No final do século, havia a experiência de como uma educação podia parecer democrática. Ao mesmo tempo, os direitos das crianças foram formulados pela primeira vez (3) (Oelkers, 2010, p. 5)⁴.

Percebe-se, de acordo com a passagem anterior, que o desenvolvimento da concepção de educação democrática foi gestada em diferentes espaços e movimentos, proporcionando subsídios intelectuais que permitissem pensar o lugar da criança, a condição infantil e a própria modalização da educação com vistas à constituição de uma sociedade democrática. É nesse contexto de emergência e configuração de relações públicas cooperativas que germina a ideia da formação para o espírito democrático. Tal espírito exige a capacidade de tomar parte livremente e a disposição para argumentar racional e eticamente na defesa daquilo que pode ser assumido como princípio comum de existência.

Montesquieu deixou claro que uma *res publica* só se sustenta na virtude. Sem ela não seria possível manter a democracia. Estando a democracia em constante mudança de partidos, ideias e pessoas, é fundamental para a existência da vida democrática que os sujeitos se mantenham virtuosos. Nesse sentido, a virtude pode ser compreendida como pensamento livre e autônomo. Este nexos entre república e virtude será levado adiante por vários autores, entre os quais, Jean-Jacques Rousseau, que fortalecem os ideais republicanos na França do século XVIII, influenciando decisivamente o debate internacional que logo virá

4 Cf. *“Demokratisches Denken entsteht aus verschiedenen Quellen und kennt unterschiedliche Facetten. Die Rekonstruktion kann von historischen Stationen ausgehen, die in irgendeiner Form nachhaltige Plausibilität erzeugt haben. Am Anfang stand keine Theorie, sondern eine religiöse Bewegung von unten, die für spirituelle Freiheit eintrat und Selbstorganisation forderte. Die Gierarchie der Amtskirche und deren Erziehungsansprüche wurden abgelöst (1). Im 19. Jahrhundert sind in den Vereinigten Staaten ausprobiert worden und in diesem Jahrhundert entstand auch das theoretische Konzept der demokratischen Bildung (2). Radikale Forderungen betrafen die gemeinsame Verschuldung aller Kinder als Kennzeichen der Demokratie. Am Ende des Jahrhunderts lagen Erfahrungen vor, wie eine Erziehung aussehen kann, die selbst demokratisch ist. Zur gleichen Zeit werden auch erstmalig Kinderrechte formuliert (3)”*

sobre o conteúdo da república democrática, fazendo tudo isso certamente ecoar mais tarde no próprio pensamento de John Dewey.

Além das ideias republicanas francesas, também há a perspectiva inglesa de democracia como consenso popular. Oelkers mostra como o espírito democrático é devedor dos movimentos e pensamentos de base solidária, dentre os quais destaca o movimento dos Quakers e sua luta libertária da autoridade episcopal da Igreja Anglicana na Inglaterra. É por esta razão que foram forçados a migrar para os EUA, onde contribuíram significativamente com a propagação de experiências de vida comunitárias e cooperativas.

Já no século XIX, somado à experiência dos Quakers, surge um conjunto de experiências que traz avanços para o modelo de sociedade democrática nos EUA. Oelkers destaca a influência das teorias do socialismo utópico, em que a educação possui a função social de fomento da organização econômica do homem. Sobressaem-se as iniciativas de Charles Fourier e sua proposta de sociedades cooperativas em falanstérios. Em sua obra Teoria da Unidade Universal (Théorie de l'unité universelle), de 1822, Fourier (2001) apresenta uma proposta educacional em que considera, como condição necessária, fomentar a coexistência humana em uma sociedade cooperativa. Segundo Oelkers,

A fim de elevar a harmonia da sociedade, a educação deve ser 'integral', ou seja, 'abraçar o corpo e a mente igualmente'. A civilização existente tem uma educação que negligencia o corpo e corrompe a mente, porque a sociedade está dividida em classes e nenhuma coesão pode ser alcançada (Oelkers, 2010, p. 9)⁵.

Ainda na perspectiva de Fourier, somente uma sociedade organizada em espaços comunitários ou coletivos de existência, no formato dos falanstérios, permitiria uma educação para a coexistência humana coletiva e harmoniosa.

Oelkers (2010) ressalta que as ideias presentes em movimentos como dos Quakers ou de pensadores como Fourier, Montesquieu, Tanner ou Rousseau possuem muitas divergências, no entanto, serviram de base para experiências diversas de coexistência humana nos EUA do séc. XIX. O que se percebe em comum nessas teorias, segundo Oelkers, reside no peso dado à educação das crianças e, a partir dela, a possibilidade de um novo modelo de sociedade, renovado democraticamente. Estas ideias em conjunto ofereciam a possibilidade de romper com uma ordem estabelecida, promovendo um modelo social de

5 Cf. *“Um sich Harmonie der Gesellschaft zu erheben, muss die Erziehung 'integral' sein, also, 'Körper und Geist gleichermaßen umfassen”. Die bestehende Zivilisation hat eine Erziehung, die den Körper vernachlässigt und den Geist verdirbt, weil die Gesellschaft in Klassen zerfällt und so kein Zusammenhalt erreicht werden Kann”.*

vida diverso e, conseqüentemente, lançando as bases da educação democrática. Ou seja, da “educação das crianças edificada sob novas bases” (Oelkers, 2010, p. 9)⁶.

Essas teorias educacionais pautadas em experiências democráticas e comunitárias são precursoras da proposta da educação democrática como forma de vida, mas ainda estão distantes da proposta de Dewey. As ideias de Fourier, por exemplo, precursor do cooperativismo, apesar de colocar teoricamente a importância central na educação das crianças, não teve efeito profundo na condição social, talvez porque não conseguiu elaborar uma proposta detalhada de educação infantil alicerçada em experimentos escolares concretos, como o fará Dewey mais tarde. Embora Fourier, segundo Oelkers, tenha dado importância para os direitos da mulher, sendo um dos precursores do feminismo, não se ocupou com a mesma intensidade com a criança e seu lugar na sociedade. Em síntese, a proposta educacional de Fourier, que deveria estar a cargo da sociedade, não deixava de ser “hierárquica, autoritária e espartana” (Oelkers, 2010, p. 10).

A educação presente nos falanstérios se desenvolvia por meio da competição, sendo que as crianças estavam divididas em cinco grupos ou tribos, que competiam entre si. A educação assim se daria pelos seus pares, - o que lembra muito a crítica a educação americana de Hannah Arendt (2013) – e, eram de certo modo livres, participando das aulas a partir de desafios e tarefas. Os pais ficavam em segundo plano e quem devia cuidar das crianças eram as próprias crianças mais velhas e os adolescentes. A educação profissional para Fourier deveria iniciar já aos dois anos e meio ou três anos de idade, fazendo-se sentir em seu pensamento o peso da Revolução Industrial na organização das vidas humanas, inclusive, das próprias crianças.

Mesmo assim, Oelkers (2010) ressalta como as ideias de Fourier tiveram penetração na sociedade americana, que era por excelência o novo mundo, o continente em que seria possível as classes sociais historicamente exploradas iniciarem um novo modo de vida, em que a liberdade em amplo sentido seria possível e respeitada, assim como as diversas crenças e modos de organização social. Assim, as ideias de Charles Fourier foram difundidas entre a sociedade americana, principalmente pelos discípulos de Fourier, que, juntamente às ideias de uma sociedade mais democrática, cimentaram o caminho para a crença da educação como caminho de edificação desta sociedade.

Dentre estes discípulos, Oelkers (2010) destaca o jornalista Albert Brisbane, que

6 Cf. “*Erziehung der Kinder, auf eine neue, höhere Grundlage zu stellen*”.

possuía uma coluna semanal no jornal *New York Tribune*, em que difundia as ideias das sociedades cooperativas. Brisbane defendia que toda a criança deveria receber uma formação integral, preparando-a para a sociedade industrial, e isso deveria ser proporcionado de modo igual a todos os membros de uma família. Outro discípulo de Fourier, o republicano Jean Félix Cantegrel, defendia que cada criança deveria ter direito à educação, a qual deveria ser uma educação prática (*pratische Erziehung*), que não se daria em uma escola, mas em oficinas, sendo os estudos algo de segunda ordem, realizados a partir da curiosidade despertada na atividade prática, no desejo de conhecer (Oelkers, 2010, p. 11). Cantegrel leva adiante, deste modo, uma tradição eminentemente moderna, que já se inicia com Emílio de Rousseau, sobretudo no terceiro livro desta obra, e que passa por vários autores utopistas, entre eles, o próprio Fourier, de educar por meio do experimento com as coisas. Este movimento sente obviamente o impacto da Revolução Industrial e, juntamente com isso, volta-se criticamente, principalmente no caso de Rousseau, contra a educação intelectualista da época, que ele denomina de educação bárbara⁷.

Outra experiência que antecede a proposta deweyneana de uma educação democrática está relacionada com o comunismo cristão, mais precisamente com a figura pietista de Johann Georg Rapp. Ele não estava tão preocupado com uma convivência harmoniosa, mas sustentava sua proposta de comunidades de vida na igualdade de crenças e bens. Nascido no Estado de Württemberg, na Alemanha, se dispôs com as organizações religiosas da região, migrando para os EUA, onde funda, em 1805, nas proximidades de Pittsburg, a *Harmony Society*. Em seu contrato social, essas comunidades não previam qualquer modelo de propriedade privada e todos os seus membros eram acolhidos integralmente, assim como todas as crianças recebiam educação indistintamente. Os Rappisten eram defensores da vida celibatária, porém, como a própria existência das comunidades não podia ser concebida sem crianças, era necessário prover crianças e as suas escolas, que tinham um currículo secular. Segundo Oelkers (2010, p. 9), Friedrich Engels vislumbrou no contrato social dos Rappisten uma prova da possível vida social em moldes comunistas.

Todas essas eram experiências que a sociologia compreende como socialismo primitivo, fortemente marcadas por uma perspectiva utópica e pelas experiências socioreligiosas de seitas ou ordens religiosas como os jesuítas e os pietistas. Foram todas experiências com pouca duração, mas que possuíam em comum o desejo de uma vida mais igualitária e o rompimento com os modelos aristocráticos e estratificados da sociedade

⁷ Para uma leitura breve e atualizada das teorias educacionais e da própria história da pedagogia como crítica à tradição intelectualista, ver Dietrich Benner e Friedhelm Brüggem (2011).

européia. Ademais, essas experiências e suas concepções partilhavam a crença de que esses modelos de vida social só poderiam ser efetivados por meio da educação.

Mesmo que isso tenha aplainado o caminho para a proposta de educação deweyneana no começo do século XX, Oelkers afirma que a primeira proposição de uma educação democrática não tem sua origem em Dewey, como comumente é atribuído. Foi Whig James Gordon Carter que, em um longo ensaio, em 1826, pela primeira vez, defendeu a relação entre democracia e educação, ensaio que inclusive foi a base para a primeira política de organização de um sistema educacional americano. Carter “apelara à criação de um sistema escolar estatal aberto a todas as crianças, independentemente da sua origem, religião e filiação étnica” (Oelkers, 2010, p. 12). Assim afirma Carter:

Os peregrinos de Plymouth deram o primeiro exemplo não só ao nosso próprio país, mas à palavra civilizada, de um sistema de Escolas Livres, no qual foram educados em conjunto, não por compulsão, mas por escolha mútua, todas as classes da comunidade, os altos, os baixos, os ricos, e os pobres (Carter, 1826, p. 19)⁸.

Carter via na educação um modo de desenvolver resistência ao poder da aristocracia e sua exploração, o que exigia que a educação fosse estendida a todos, independentemente de classe e origem. O poder democrático residia, para Carter, no conhecimento. A realidade, porém, estava muito distante desta proposta. Em todo caso, além de atuar como docente em Harvard, Carter foi cofundador do *American Institute of Instruction*, em 1830, e um dos mentores no estabelecimento das primeiras diretrizes organizacionais do Conselho de Educação (*Board of Education*). É a partir desta organização que se desenvolve a primeira grande reforma educacional dos EUA. A proposta ganhava força naquele país, como caminho para construção da sociedade, marcada pela pluralidade cultural e étnica que migrou para o novo mundo.

Essas experiências que desembocam no modelo de educação democrática de John Dewey ganhariam força durante o período do pós New Deal. A escola seria em Dewey uma sociedade embrionária (*embryonic society*), de certo modo, como propedêutica da vida social. Nela, as crianças deveriam vivenciar saberes e fazeres importantes para vida como um todo, pois o “que se pretendia era um espaço experimental, que não deveria diferir fundamentalmente em termos das formas de aprendizagem e discussão. Aprendizagem seria sinônimo de resolução de problemas e discussões que visam o intercâmbio público” (Oelkers,

⁸ Cf. *The pilgrims of Plymouth set the first example not only to our own country, but to the civilized world, of a system of Free Schools, at which were educated together, not by compulsion but from mutual choice, all classes of the community, the high, the low, the rich, and the poor*”.

2020, p. 4)⁹. Desse modo, Dewey agrega, de maneira decisiva, a tradição do experimentalismo com as coisas, isto é, do aprendizado pela experiência direta com o manuseio experimental com os objetos, o sentido cooperativo democrático de tal experimentação.

3 ESFERA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Dewey seria herdeiro, em certa medida, dessa bagagem cultural, isto é, mais precisamente, de conceitos como de público e democrático, que se tornam marcos em suas teorias educacionais sobre participação política e interação social (Oelkers, 2017, p. 3)¹⁰. Oelkers faz uma distinção entre a noção de público presente na escola, que, no século XX, progressivamente, assume o lugar das instituições confessionais e privadas, para se tornar público como bem comum, organizado pelo Estado, visando promover e fomentar um conjunto de direitos sociais. Como noção paralela e aproximada a esse conceito de público, está a noção de público em Jürgen Habermas, que busca rastrear como o espaço intelectual e crítico de uma esfera pública literária e publicitária sofre a mudança da estrutura política e social (Habermas, 1990).

Nesse sentido, pode ser situada a educação da esfera pública ou a educação a partir da esfera pública como modo de edificação da vida coletiva. Ora, é precisamente nesse contexto que se insere a obra de John Dewey, *Democracia e Educação*, como modo de edificação da vida democrática, compreendendo a própria democracia como forma de vida (Dewey, 1979). Oelkers afirma que a “coexistência [entre sujeitos], por sua vez, é regulada por discussões públicas e decisões democráticas, e não por ‘liderança’, que seria independente da mesma” (Oelkers, 2017, p. 3)¹¹. É deste contexto intelectual e social que brota, como se pode observar, uma ideia genuína para a democracia participativa contemporânea, a saber, que o modo de ser em comum, a vida solidária e cooperativa dependem da participação pública, mais especificamente, da comunicação e do diálogo

9 Cf. „Gemeint war der Erfahrungsraum, der sich im Blick auf die Lern- und Diskussionsformen nicht grundsätzlich unterscheiden sollte. „Lernen“ ist gleichbedeutend mit Problemlösen und „Diskussionen“ zielen auf öffentlichen Austausch“. Ainda sobre esse tema, em seu livro *John Dewey und die Pädagogik*, Oelkers (2009a), no segundo capítulo, intitulado A escola americana e sua teoria, em que se refere aos antecessores norte-americanos do discurso sobre democracia e educação, atribui a Thomas Jefferson o papel de idealizador da própria democracia, na medida em que ele defende em seu discurso, proferido em 4 de julho de 1776, o “consenso” (*consent*) como resultado da educação pública (Oelkers, 2009a, p. 35). Já no quinto capítulo da referida obra, Oelkers posiciona Dewey no grande debate sobre escola e formação (*Bildung*), alinhavando o que seriam os traços principais da educação liberal defendida pelo pensador norte-americano (Oelkers, 2009a, p. 230ss).

10 Cf. “Die beiden Pfeiler seiner Theorie sendo politische Partizipation und sozialer Austausch”.

11 Cf. “Das Zusammenleben wiederum wird geregelt durch öffentliche Diskussionen und demokratische Entscheide, nicht durch „Führung“, die davon unabhängig wäre”.

públicos.

A questão que Oelkers coloca é: como, a partir disso, será abordado futuramente o público na educação pública? A formação (*Bildung*), nesse sentido, deveria se preocupar com a educação de sujeitos autônomos, capazes de fazer o uso público da razão. Como ressalta Oelkers, a esfera pública também é espaço de formação de argumentos que, resistindo à crítica pública, tornam-se referências indispensáveis para assegurar a participação qualificada dos cidadãos. Nesse sentido, o espaço público pode ser entendido, na concepção de Dewey, como um local de encontro orientado pelo conhecimento elaborado e pela crítica em vista da busca por entendimento, na esteira da disputa civilizada (Oelkers, 2017, p. 4).

Chama atenção, nesse contexto, que Oelkers busca sustentar sua definição de esfera pública em Jürgen Habermas, retomando a obra *Mudança Estrutural e Esfera Pública*, a partir da qual reconstrói a concepção de esfera pública na atualidade, na sociedade marcada por redes sociais digitais. Habermas (1990) procura compreender como se constitui e se altera, no âmbito do espaço de encontro humano, da pluralidade de vozes, a esfera pública a partir da emergência da sociedade burguesa moderna e capitalista. Faz essa reconstrução buscando identificar, nessas sociedades, as estruturas comunicativas sociais que permitiram sustentar o espaço denominado de público. A esfera pública que no século XVIII se alterou sob as sociedades literárias e pelo surgimento das mídias de comunicação social burguesas, no século XX, passam por um processo de aperfeiçoamento e sofisticação, intensificando o poder de comunicação e interação entre as pessoas e, por consequência, sendo a esteira sob a qual se proporcionariam as mudanças da esfera pública moderna. Nesse processo, também se estabelecem novos ideais de sociedade, de relações políticas e, naturalmente, de relações educacionais.

O que interessa inicialmente a Oelkers, nesse contexto, com base e extensão na reflexão habermasiana, é a possibilidade de pensar a esfera pública a partir das estruturas modernas de comunicação. E ele se questiona: em que sentido as redes sociais sustentam uma mudança estrutural que se configura como esfera pública? Se para John Dewey a vida democrática como modo de vida oferece seus pilares à educação como participação política na interação social (Oelkers, 2017, p. 3), para Habermas, em *Mudança Estrutural e Esfera Pública*, a mudança e estruturação do espaço público estão reverberadas diretamente na ação formativa do público. Se hoje sentimos que a estrutura da esfera pública tem se alterado, podemos concluir que isso também é resultado dos processos formativos que os sujeitos têm percorrido.

A dúvida em relação a essas mudanças é que elas têm mostrado indícios, apesar de incluir maior contingente de pessoas no espaço de informação, cultura, entretenimento etc., que se tornam cada vez menos democráticos, mais manipuladoras e sequestradoras das liberdades individuais. Em outras palavras, a esfera pública tem sofrido alterações, todavia, progressivamente, tem se tornado essencialmente um espaço mais restritivo em termos de participação. A respeito disso, afirma Oelkers:

Vê-se isto no controle social opressivo, no código de vestuário, na vontade de individualizar ou nas regras de auto-expressão no espaço público. E, finalmente, a esfera pública política também mudou, nomeadamente, da comunicação de elite para a democracia de massas (Oelkers, 2017, p. 3)¹²

Deduz-se disso que a esfera pública democrática é acometida de um deslocamento conceitual que tem dissolvido a concepção clássica de espaço de encontro na pluralidade de sujeitos iguais e livres. O que se percebe é que o espaço público digital é uma certa interdição do diálogo pelo fato de todos enunciarem suas próprias verdades sem que se espere necessariamente interlocutores ouvintes ou mesmo tornar-se o outro da própria verdade. E isso fica mais claro pela massiva quantidade de mensagens de ódio propaladas nesses espaços, segundo Oelkers.

Essa também é a impressão que despertam as campanhas políticas nas redes sociais: “São rápidas e superficiais, não procuram o equilíbrio, mas a afirmação, têm apenas em mente as suas próprias vantagens e deformam a inteligência” (Oelkers, 2017, p. 5). O fato é que os processos formativos e a educação, diante do fenômeno que tem deslocado o espaço da esfera pública, não têm dado conta de formar sujeitos capazes de compreender o engajamento em um modo democrático de existência social, mesmo que os canais e meios para tanto tenham sido potencializados.

A escola tem sofrido, no decorrer dos séculos, reformas que, de alguma maneira, ressignificam, renovam, adicionam e subtraem papéis que ela deve desempenhar. Mesmo assim, o entendimento sobre a escola tem se mantido constante em relação a algumas funções ou em alguns fundamentos. Dentre eles, destacamos o que nos parece evidente, que a escola objetiva à formação humana, mesmo que, em alguns momentos, a ação pedagógica tenha sido falha nessa tarefa e, ao invés de fomentar a formação de sujeitos promotores de sociedades mais justas e humanizadas, negligenciou a formação de pessoas dotadas de senso

12 Cf. *“Man sieht das an der schindenden sozialen Kontrolle, am Dresscode, am Individualisierungsdrang oder auch an den Regeln der Selbstdarstellung im öffentlichen Raum. Und schließlich hat auch die politische Öffentlichkeit geändert, nämlich von der Elitenkommunikation zur Massendemokratie”*.

crítico, de justiça e, principalmente, de humanidade. Há críticas à escola e à educação quanto ao seu papel formativo de sujeitos aptos a resistirem e capazes de resiliência frente às sociedades fascistas e autoritárias¹³. Tais críticas, ao indicarem os limites da educação formal, não invalidam, contudo, a importância do diálogo com a tradição democrática e a reconstrução atualizada da problematização do nexos entre democracia e educação, como caminho indispensável para elevar a formação humana para um patamar crítico capaz de evidenciar a força destrutiva do conservadorismo autoritário.

A hipótese é, segundo Oelkers (2017, p. 2), que a vida democrática depende de um discurso em comum, que exige formação mínima e que permita a própria sociedade ter clareza sobre a importância fundamental da cultura democrática. Para Dewey (2004), o problema a partir da teoria social da vida democrática é como transformar a sociedade em uma grande comunidade, isto é, trata-se de compreender que a vida democrática permite a reunião de sujeitos capazes de tomar e de fazer escolha, de deliberar, independentemente de raça, sexo ou etnia. Sob essa capacidade de compreensão do espírito de existência cooperativa é que se torna possível a democracia. Esta também é a razão pela qual a educação democrática surge em sistemas públicos para fomentar o senso de participação, tornando-se uma exigência nas sociedades modernas e republicanas.

Disso decorre que a educação pública e instituições como a escola devem ser pensadas como espaço de formação das múltiplas vozes participativas. Não se trata de prescrever competências ou habilidades a serem desenvolvidas, modalizando o tipo de participação, mas de potencializar a participação de diferentes sujeitos. E, para tanto, afirma Oelkers (2020, p. 6), é preciso considerar percursos formativos diversos e a capacidade de refletir de modo independente da informação. Isso se refere, então, à formação para a vida democrática que não se altera. Isso significa que a escola pública deve atender as expectativas de progressivo aperfeiçoamento dos sujeitos enquanto capazes de assumir um modo de vida democrático. Seu ensino deve contemplar os diversos saberes e constituir um interesse múltiplo, de conhecimentos elementares até os mais sofisticados, do desenvolvimento psicomotor ao letramento nas diversas linguagens, aos conhecimentos mais elaborados. E, ainda, a abertura às inovações e às contribuições das novas gerações para renovação social.

Pode-se dizer que todos os aspectos referidos gestarão um ambiente favorável ao desenvolvimento das ideias de uma educação democrática. São aspectos que configurarão uma esfera pública própria e favorável ao desenvolvimento educacional. Oelkers enfatiza

13 Cito aqui Adorno (2020) em sua obra *Educação e Emancipação* ou até mesmo Arendt (2013) em *A crise da Educação*.

esse cenário, que se configura nos EUA a partir de 1776, como um conjunto de fatores que permitiram que se tivesse algum nível de experiência de convivência e gestão da coexistência social democrática. “Uma educação democrática pressupõe a democracia como uma forma de governo” afirma Oelkers (2010, p. 3). Embora não seja exclusiva e nem repouse aí seu principal valor, a democracia como forma representativa de governo é uma herança importante da república moderna e que, em comparação com a monarquia, por exemplo, abre espaço livre para a forma participativa dos cidadãos em sociedade. O que vai de fato consolidar tal participação é a democracia como forma de vida associada a uma forma virtuosa de viver. Aqui está, sem dúvida, o núcleo moral do vínculo entre democracia e educação defendido por Dewey e analisado também por outros autores, além do próprio Oelkers, como Gert Biesta (2016).

De qualquer modo, a obra *Democracia e Educação*, de John Dewey, de 1916, é um marco do pensamento pedagógico, lançando as bases de formação para a vida democrática. Segundo Oelkers, encontramos em Dewey a defesa de uma “educação de alta qualidade para todas as crianças para uma sociedade democrática, constituindo a base para o desenvolvimento futuro da democracia como um modo de vida” (Oelkers, 2020, p. 4) . Na educação, a democracia não é uma forma de governo, mas é uma forma de vida em coexistência com outros em condições iguais de participação de direitos a partir da pluralidade de vozes, por isso, é um projeto político que precisa possuir uma base moral que o sustente. Também “exige não só a capacidade de aprender, mas também a educação no sentido da compreensão, que não pode ser simplesmente adquirida *ad hoc*” (Oelkers, 2017, p. 5)¹⁴. É importante ressaltar, aqui, que a obra *Democracia e Educação* não trata do modo de gestão política ou modo de governo, como o parlamentar ou presidencial. Democracia é, em Dewey, fundamentalmente, uma forma de vida.

Disso se depreende que a educação não pode ser um simples ordenamento do Estado Institucionalizado. Subentende-se que o Estado são os próprios sujeitos que participam dele, através de suas associações humanas. O Estado é, para Dewey, a forma de organização do Público, mas este Estado pulsa os diferentes interesses dos diferentes grupos sociais e individuais (Dewey, 2004). Os grupos sociais que predominam no Estado influenciam as diferentes instituições que compõem o público, e a escola é a instituição responsável para instruir ou reproduzir os valores e formas de vida destes grupos. Todavia, a democracia como forma de vida permite resistir a simples transmissão passiva e interagir ativamente, de forma inteligente, na formação do público emergente.

14 Cf. “[...] eine qualitativ hochstehende Bildung für alle Kinder einer demokratischen Gesellschaft das Fundament sei für die Weiterentwicklung der Demokratie als Lebensform”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Democracia é, portanto, uma forma de vida, de interagir, que se faz presente em todo processo formativo; nas palavras do próprio Dewey (1960, p. 329), “é uma forma *pessoal* de vida individual”. Em suma, a relação entre educação e democracia não é dada naturalmente e, exatamente por isso, precisa ser constantemente reafirmada. Isso porque pode haver um tipo de educação sem referência à democracia, assim como pode existir democracia sem sua relação direta com a educação e, quando este afastamento acontece, ele precariza e compromete tanto uma como a outra – democracia e educação.

Democracia como forma de vida (*Lebensform*) implica, assim, uma relação de outra ordem e exige uma postura que não seja passiva por parte dos cidadãos ou restrita à representatividade. Os sujeitos não podem simplesmente aguardar passivamente que alguém lhes ordene algo. Entre outras coisas, exige-se um habituar-se à dinâmica da existência democrática, construindo uma postura que é um dos fundamentos orientadores da educação para o espírito democrático.

O que parece claro, mas nem sempre se mostra tão evidente nos tempos atuais, é a necessidade de voltar ao tema da educação democrática como forma de vida, retorno esse que é ofuscado por um conjunto de mudanças, inclusive, as mudanças estruturais da esfera pública. É nesse devir que a educação também sofre deslocamentos, vendo-se constrangida por inovações e renovadas expectativas sociais que se espera que a escola vá preencher, às vezes, meramente atendendo aos caprichos da sociedade de mercado neoliberal, como o de desenvolver algumas competências e habilidades funcionais e com fins exclusivamente lucrativos. Esse processo vem acompanhado de mudanças, às vezes, sutis, que colocam em xeque o princípio e o ideal de formação humana e, com ele, de uma vida democrática, terminando por bloquear, em última instância, a própria possibilidade de formas de vida cooperativas e solidárias.

O fato é que o modo de existência democrático, independentemente do modo como se estrutura a esfera pública, é edificado por meio de processo educacionais, condicionados por uma ambiência adequada de educação, formando sujeitos capazes de participação ativa, autônoma e esclarecida nos espaços públicos e democráticos. Apesar do deslocamento que sofre a escola modernamente, a formação para um modo de vida democrático tem seu *locus* por excelência na instituição escolar e requer condições adequadas no desenvolvimento de seu papel no processo de construção de sociedades democráticas.

Para tanto, é importante que a escola se compreenda não mais como espaço privilegiado de acesso à informação, quer seja científica, filosófica ou técnica, mas que,

concorrendo com outros canais, assuma um papel importante de preparar as novas gerações para a postura crítica indispensável ao desenvolvimento de sujeitos democráticos. Somente assim é possível preservar e ampliar a participação em debates públicos que proveu sofisticados meios de inclusão, garantindo melhor qualidade de vida a um contingente cada vez maior de seres humanos.

Entre as disposições que são necessárias desenvolver e assumir por parte dos sujeitos democráticos, está aquilo que Oelkers define como *hábito democrático*, que, entre outras coisas, implica desenvolver na população “a arte de dizer não, ou seja, de ser céptico em relação à ação governamental e tão imune quanto possível a qualquer sugestão oficial” (Oelkers, 2020, p. 6). O hábito democrático (*demokratische Habitus*) “emerge na comunicação do mundo da vida, na sociedade civil, com tarefas e órgãos com os quais os cidadãos lidam, os quais têm a confiança de poder atender às preocupações da comunidade” (Oelkers, 2020, p. 6)¹⁵. Educação, nessa perspectiva, enquanto formação (*Bildung*), não é necessariamente uma formação acadêmica, mas, sim, a capacidade de resolver problemas com boas razões e cooperativamente. Por isso, o pensamento democrático é mais antigo que a pedagogia enquanto disciplina, como afirma Oelkers (2010, p. 4)¹⁶.

Em síntese, rastreamos as origens históricas de ideais democráticos e cooperativos que serviram de base para John Dewey formular, já em solo norte-americano, sua ideia fecunda de democracia como forma de vida, atribuindo à educação escolar papel indispensável na formação do *êthos* democrático. As inúmeras dúvidas céticas que se levantaram no século XX, que ainda perduram no século XXI, sobre o status e papel da escola não invalidam o esforço de fazer uma história da educação favorável ao resgate da ampla e fecunda tradição democrática, inclusive, da própria tradição democrática escolar. Afinal, também é objetivo da investigação acadêmica descortinar, às novas gerações, experiências intelectuais que serviram e que ainda podem servir de fonte de inspiração para que convivências solidárias e cooperativas possam assumir a dianteira contra o fortalecimento quase invencível do sujeito como possuidor de si mesmo (Safatle, 2015).

15 Cf. “*Der demokratische Habitus entsteht in der lebensweltlichen Kommunikation, in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als intelligente Problemlösung, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird*”.

16 Cf. “*Demokratisches Denken ist älter als die Pädagogik als Disziplin*”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 208 p.
- ANTIC, Andreas. **Digitale Öffentlichkeiten und intelligente Kooperation: Zur Aktualität des demokratischen Experimentalismus von John Dewey**. Potsdam: Universität Potsdam, 2018.
- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: Arendt, H. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva. 2013, cap. 5, p. 221-247. (Debates).
- BENNER, Dietrich., BRÜGGEN, Friedhelm. **Geschichte der Pädagogik: Vom Beginn der Neutzeit bis zur Gegenwart**. Stuttgart: Reclam, 2011.
- BERNSTEIN, Richard. **Filosofía y democracia: John Dewey**. Barcelona: Herder Editorial. 2010.
- BIESTA, Gert. Dewey's democratic deficit Education and democracy revisited. In: Higgins, S. H., Coffield, F. **John Dewey's education and democracy: a British tribute**. London: UCL IOE Press, 2016. p. 149-169.
- BIGNOTTO, Newton. **As aventuras da virtude: As ideias republicanas na França do século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CARTER, James Gordon. **Essays on popular education, containing a particular examination on the schools of massachusetts, and an outline of the institution for the education of teachers**. Boston: Bowles & Dearborn, 1826.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 420p. (Atualidades Pedagógicas; v.21).
- DEWEY, John. **La opinión pública y sus problemas**. Madrid: Ediciones Morata. 2004.
- DEWEY, J. A Democracia como ideal moral: a democracia criadora – a tarefa à nossa frente. In: Edman, Irwin. **John Dewey**. (S. Tostes, Trans.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 196. p. 326-335.
- FOURIER, Charles. **Théorie de l'unité universelle**. Paris: Les Presses du réel, 2001, 656p.
- HABERMAS, Jürgen. **Erkenntnis und Interesse: Mit einem neuen Nachwort**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- HABERMAS, Jürgen. **Strukturwandel der Öffentlichkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.
- HONNETH, Axel. Zwischen Prozeduralismus und Teleologie: Ein ungelöster Konflikt in der Moraltheorie von John Dewey. In: Joas, H (org.). **Philosophie der Demokratie: Beiträge zum Werk von John Dewey**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 116-138. 2000.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é "Esclarecimento"? (Aufklärung) In: Kant, Immanuel. **Textos Seletos**. 9 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013. cap. 4, p. 63-71.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 851p. (Paideia).

OELKERS, Jürgen. Demokratie und Bildung: über die Zukunft eines Problems. **Zeitschrift für Pädagogik**, Frankfurt am Main, 2000, vol. 46, n. 3, p. 333-347.

OELKERS, Jürgen. **John Dewey und die Pädagogik**. Weinheim/Basel: Belz Verlag. 2009a.

OELKERS, Jürgen. Demokratisches Denken in der Pädagogik. **Zeitschrift für Pädagogik**, Frankfurt am Main, vol. 56, n. 1, p. 18. 2010.

OELKERS, Jürgen. Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlichen Bildung. **Magazin erwachsenbildung**, vol. 32, n. 10, p. 1-13. 2017.

OELKERS, Jürgen. Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie: ein Essay. **Magazin erwachsenbildung**, Wien, vol. 39, p. 1-12. 2020.

OELKERS, Jürgen. **John Deweys Schule**. Vortrag im Amerikahaus Heidelberg. Heidelberg, 18p. 2009b.

SAFATLE, Vladimir. Pósfácio. *In*: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TANNER, Konrad. **Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie**. Zürich, (Vol. 1): Zentralbibliothek Zürich, 1787. 133p. <https://doi.org/10.3931/e-rara-85053>.

VORLÄNDER, Karl. **Immanuel Kant**: Der Mann und das Werk . Berlin: Fourier Verlag, 2003.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro na nova fronteira do saber. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020. 800p.

Revisão gramatical realizada por: Marlei Maria Diedrich.

E-mail: marleimariadie@gmail.com.