**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CHRISTIANE COUTHEUX TRINDADE

**Educação, Sociedade e Democracia no pensamento de John
Dewey**

**São Paulo
2009**

CHRISTIANE COUTHEUX TRINDADE

Educação, Sociedade e Democracia no pensamento de John Dewey

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 Trindade, Christiane Coutheux
T833e Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey /
Christiane Coutheux Trindade; orientação Carlota Boto. São Paulo: s.n.,
2009.
125 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Dewey, John, 1859-1952 2. Filosofia da educação 3. Democracia -
Educação 4. Individualismo I. Boto, Carlota, orient.

Christiane Coutheux Trindade

Educação, Sociedade e Democracia no pensamento de John Dewey

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Ao Gui, que sempre ajudou.
Ao Tuta, que docemente atrapalhou.

AGRADECIMENTOS

Então, ele me confessou estranhas coisas. Disse que havia duas maneiras de partir: uma era ir embora, outra era enlouquecer. [...] escolhera os dois caminhos, um pé na doideira de partir, outro na loucura de ficar.

- Por isso eu digo: não é o destino que conta mas o caminho.

[...] falava de uma viagem cujo único destino era o desejo de partir novamente.

Terra Sonâmbula, Mia Couto

Igual é o sentimento daqueles que se dedicam a conhecer: a cada jornada que se finda, misturam-se o alívio pela chegada e o desejo de continuar passeando por outras partes e descobrir coisas novas. A importância de olhar para trás está justamente em reconhecer nesse percurso os personagens que alimentam essa confusão, fazendo-nos sempre querer ir além.

Agradeço, assim, à professora Carlota Boto, cuja inteligência me instigou, ao mesmo tempo em que acolheu minha imaturidade, delineando contornos para meu próprio traçado. Misturando a figura de mestre e amiga, forneceu-me muito mais do que as bases acadêmicas para este trabalho: sensibilizou-me para a profissão de fé do educador.

Muitos são os professores desta universidade que desempenham suas atividades com tanto zelo e excelência que insisto em ser aluna, mesmo passados mais de dez anos de meu primeiro ingresso. Espero representá-los por meio da lembrança de alguns deles. Agradeço ao professor Marcos Ferreira Santos, cuja prática e reflexão inspiram meu próprio desafio na missão humana de harmonizar razão e sensibilidade, corpo e mente. Ao professor Yves de La Taille, pelas aulas sobre desenvolvimento moral, que tanto ampliaram meu repertório sobre ética. Ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, que resgata o sentido profundo de interesse do aluno por meio de aulas densas em conteúdos e incrivelmente leves de se participar. A ele também devo encaminhamentos valorosos durante a qualificação deste trabalho. Por meio da figura da Solange, cujas conversas são mais gostosas do que o que está à mesa, aproveito para agradecer também aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Não é possível traduzir com palavras a honra que me foi concedida pela presença do professor Jorge Nagle como avaliador desta dissertação. Sua generosa participação é mais uma prova de que a educação é um abnegado compromisso com o outro.

Agradeço à professora Manolita Lima, da ESPM, por me acreditar a função de professora, apesar das crescentes exigências formais. Essa oportunidade resgatou minha confiança nas escolhas profissionais que fiz.

As amizades cultivadas ao longo do curso de Pedagogia foram centrais para a minha formação humana e intelectual. Ainda o são. O espírito cooperativo e alegre dessas pessoas compõe uma das experiências mais felizes de construção interpessoal que vivencio. Obrigada Carolina e Dalila, pela partilha de momentos deliciosos (e sofridos) ao longo desses seis anos; lado a lado, crescemos e estou certa de que continuará assim. Obrigada Ana Clara, Crislei, Gisela e Renata, por combinarem diversão com questionamentos pedagógico-existenciais. Agradeço àqueles que passaram pelo grupo de estudos da professora Carlota, pela contribuição em parte das reflexões aqui expostas. À Louisa, por refletir o lado bom da chegada do novo. À Thaís, por se juntar nessa inversão de trajetória e por se dedicar a comentar meus devaneios.

Aos amigos que sobrevivem ao crivo do tempo: Alexandre, Carlos, Denise, Fábio, Letícia, João, Patrícia, Rafael, Ricardo e Rubem.

À minha mãe, figura tão central, que, sem querer, fez-me professora igual a ela. Não tenho como expressar a gratidão por cuidar do Arthur com tamanho amor; e por fazê-lo como manifestação de seu cuidado e amor também por mim. Agradeço ao meu pai por expressar a eterna iniciativa em repensar as coisas; além de sempre arranjar um colo para o neto enquanto resolvia todas as pendências da vida prática que eu deixava ao escrever. À minha irmã, pelas diferenças superadas e por me dar meu menino e minha menina. À minha tia, que é minha segunda mãe e, conseqüentemente, avó de meu filho; fuge-me quantas vezes nos socorreu, encantando choros até convertê-los em risadas e tranquilizando-me para estudar. Ao meu tio, que desde minha infância traz alegria nas pequenas coisas da vida. À minha avó, que pela terceira geração é mãe; a fala atenciosa e cheia de carinho permitiu a complicada operação de cuidar de dois pequenos em minha ausência. Ao meu cunhado, por integrar essa loucura. À Gabriela, menina que sorri com os olhinhos e colore a alma de quem passa.

Agradeço ao Arthur, que – sem saber – já teve de abrir mão de tanto para que meu percurso fosse possível. Sua chegada deu sentido a todos os desvios de minha vida.

Por fim, declaro-me em eterna dívida com o Guilherme. Sua companhia é tão iluminada que sustenta, a um só tempo, os universos da razão e da emoção. Cuidadosamente, percorreu cada linha, procurando me emprestar um pouco de seu talento – mais uma vez. Já seu amor, traduzidos em compreensão e apoio dia após dia, amparam minhas inseguranças, desânimos e euforias. Tanto tempo passou que já não sei mais quanto devo a ele do que sou.

Nem viajar nem estar quedo
Em lugar algum do mundo, só
O não saber que afinal se sabe
E, mais sabido, mais se ignora.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A pedagogia de John Dewey (1859-1952) é referência para compreender as alterações no pensamento e na prática do campo educacional do século XX. Suas propostas questionam o modelo escolar tradicional predominante na época, realocando a criança para o centro do processo pedagógico. Apesar de ilustre por suas contribuições à Educação, Dewey assegura seu lugar nas discussões filosóficas tanto pela amplitude temática de seu pensamento quanto pela riqueza analítica de suas ideias. Tido como um dos pioneiros do pragmatismo (ao lado de William James e C. S. Pierce), o filósofo se debruça sobre as mais prementes questões políticas e sociais de seu tempo: o avanço desenfreado do capitalismo lança uma série de novos desafios ao homem, ao mesmo tempo em que ascendem totalitarismos de esquerda e direita na Europa e na Rússia. O horizonte da emancipação humana, representado pela democracia, está sob ameaça de diferentes modos. Essa importante pauta recebe o tratamento de Dewey em escritos que transcendem as fronteiras pedagógicas. Entendemos que a pedagogia de John Dewey é melhor compreendida quando matizada pela concepção de sociedade democrática presente nessas reflexões filosóficas mais amplas. Com o intuito de delinear essa concepção, este trabalho partiu da leitura analítica de *Velho e novo individualismo* e *Liberdade e Cultura*. A primeira trata dos descompassos entre indivíduo e sociedade, acentuados diante da lógica capitalista de prevalência do interesse particular sobre o comum. A democracia aparece como forma de organização social que possibilita a harmonia desses lados, zelando tanto pela garantia do desenvolvimento do indivíduo quanto pela busca dos fins sociais. Já o segundo texto afirma que liberdade e democracia devem ser tomadas como aposta moral e não como fins naturalmente prezados pelo homem. A cultura, em interação com a natureza humana, é elemento formador de hábitos, disposições e valores. Com isso, Dewey coloca a manutenção e expansão dos ideais democráticos em mãos humanas enquanto missão que precisa ser deliberadamente empreendida. Uma sociedade livre exige uma cultura livre o que, por sua vez, só se dá pela existência de instituições sociais igualmente libertárias. Em função dessas descobertas, alguns dos principais pontos de sua reflexão pedagógica são repensados a partir de *Meu credo pedagógico* e *Democracia e Educação*. Em primeiro lugar, destacamos o papel da educação, enquanto processo social na formação da cultura da sociedade. Se a democracia é uma escolha, a educação pode beneficiar ou dificultar sua construção de acordo com o tipo de cultura que promove. Assim, a preocupação com o interesse da criança diante da matéria e da atividade escolar assume nova tonalidade, pois é expressão de sua preocupação tanto com a preservação da dimensão individual na sociedade massificada, quanto pelo repúdio a práticas antidemocráticas geradoras de sujeitos passivos e acostumados a tarefas não reflexivas. Por outro lado, cabe à escola levar o aluno a compreender-se como ser social, significando seu papel e suas ações em função dos fins da comunidade. Para Dewey, a centralidade do método pedagógico se dá porque meios são tão importantes quanto fins. A democracia não pode ser alcançada senão por meios democráticos: a escola, enquanto instituição social, não pode se furtar desse imperativo.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Democracia – Educação; Individualismo; John Dewey; Sociedade Democrática.

ABSTRACT

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Education, democracy and society in the works of John Dewey**. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

John Dewey's (1859-1952) pedagogy is a key to comprehend changes in educational thought and practice throughout the 20th century. His propositions call in question the predominant traditional school model, shifting the child back to the center of the pedagogical process. Though well known for his contribution on Education, Dewey is present in philosophical discussions due to his wide thematic scope as well as for the analytical power of his ideas. Regarded as one of the pioneering American pragmatist, the philosopher laid effort on the most urgent political and social matters of his time: the ungoverned advance of capitalism puts at stake new challenges to mankind, as left and right-wing totalitarian systems emerge in Europe and Russia. Human emancipation, represented by democracy, is threatened in different ways. Dewey tackles this important issue in works that transcend the pedagogical field. The author's pedagogy seems to be better comprehended when contextualized by his concept of democratic society, stated in broad philosophical reflections. This dissertation clears out this conception through analytical readings of *Individualism, Old and New* and *Freedom and Culture*. The former brings out the *differences* between individuals and society, intensified by the prevalence of private interests over common well-being. Democracy emerges as a form of social organization which makes it possible to achieve balance between those two sides, guaranteeing both individual development and the search for social aims. The latter asserts that liberty and democracy shall be understood as moral choice, instead of as men's natural longing. Thus, Dewey understands the maintenance and expansion of democratic ideals as deliberately undertaken by human hands. A free society requires a free culture that, in its turn, can only exist through free social institutions. Having in mind these findings, some of his main pedagogical ideas from *My Pedagogic Creed* and *Democracy and Education* were revisited in this research. Firstly, the role of education is pointed out, as a social process in the formation of culture. If democracy is actually a choice, education can favor or hinder its construction according to the kind of culture it promotes. Hence, the concern for children's interest on academic content and activities rises new implications, for it reveals an attempt to preserve the individual dimension in mass society, as well as to deny non-democratic procedures that form passive human beings, accustomed to non-reflexive tasks. On the other hand, it is the school's duty to help students understand themselves as social beings, making sense of their roles and actions on account of communal purposes. Dewey believed that pedagogical methods were important because means are as relevant as its ends. Democracy can only be reached through democratic means: school, as a social institution, cannot avoid such principle.

Keywords: Philosophy of Education; Democracy – Education; Individualism; John Dewey; Democratic Society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 INFLUÊNCIAS E POLÊMICAS DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY	21
2 DEMOCRACIA COMO HARMONIA DO INDIVÍDUO COM A SOCIEDADE	31
2.1 OS DESCOMPASSOS DA SOCIEDADE INDUSTRIALIZADA	34
2.2 OS DESCOMPASSOS DO INDIVÍDUO	42
2.3 TRÊS FORMAS DE INDIVIDUALISMO	46
2.4 O NECESSÁRIO EQUILÍBRIO DO INDIVÍDUO COM A SOCIEDADE PARA JOHN DEWEY....	51
3 CULTURA DA LIBERDADE COMO FUNDAMENTO DA DEMOCRACIA	53
3.1 LIBERDADE COMO FUNÇÃO DA CULTURA COM A NATUREZA HUMANA	54
3.2 SOCIEDADE DEMOCRÁTICA EM RISCO: FRAGILIDADES INTERNAS	58
3.3 SOCIEDADE DEMOCRÁTICA EM RISCO: AMEAÇAS EXTERNAS	63
3.4 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO ESCOLHA PELO CAMINHO DIFÍCIL	71
3.5 DEMOCRACIA COMO APOSTA MORAL	83
4 FORMAÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA ESCOLA	85
4.1 UMA PROPOSTA DE LEITURA DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE JOHN DEWEY	87
4.2 EDUCAÇÃO COMO AGENTE DA DEMOCRACIA	109
4.3 QUADRO SINÓPTICO: PROPOSTA DE LEITURA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

O pensamento de John Dewey (1859-1952) constitui a base sobre a qual se erigiu parte significativa dos princípios da Escola Nova, movimento eminente de renovação do pensamento sobre a Educação, iniciado na transição para o século XX. Sua importância e pioneirismo são reconhecidos por diversos pesquisadores da história das ideias pedagógicas e da filosofia da Educação, como Cambi (1999) e Gadotti (2005). A partir do manifesto intitulado *Meu Credo Pedagógico* (1897), as propostas educacionais do autor passam a questionar o modelo corrente: a denominada escola tradicional. Dada a extensão e profundidade de sua obra, ainda encontramos na vanguarda da pedagogia atual referências a muitas de suas ideias.

Carvalho (2001) observa que princípios e práticas educativos não devem ser imediatamente deduzidos de sistemas filosóficos gerais, uma vez que destes se podem extrair postulados pedagógicos distintos ou até conflitantes entre si. Todavia, destaca que Dewey não se limita a essa simples transposição (CARVALHO, 2001, p. 14): sua concepção pedagógica está profundamente associada a uma doutrina filosófica ampla, em que discute, por exemplo, a sociedade, a democracia e a natureza humana.

Tida pelo pensador como microcosmo da sociedade, a escola tem a função de preparar o aluno para a experiência social, projetando e consolidando o exercício da democracia. Cambi (1999, p.548-549) afirma que as ideias de Dewey dialogam com os problemas em curso da sociedade industrial moderna. O objetivo de John Dewey se atrela à formação de cidadãos, para que, por meio da educação progressiva, possam se desenvolver individual e socialmente. A escola assume lugar primordial no debate democrático, visto que é instituição de marcada influência na composição de valores e práticas da sociedade: a vivência da experiência embrionária da democracia em seu espaço auxilia na construção do projeto democrático em nível macrossocial. É importante observar que Dewey trabalha com uma acepção de democracia entendida não como desdobramento de atributos inatos ao ser humano, mas sobretudo como dado de cultura. Assim, os princípios democráticos e a defesa da liberdade são eleições humanas e exigem constante vigília das instituições sociais para que sejam respeitados e ampliados (DEWEY, 1989).

Embora reconhecida a sua relevância para a Filosofia da Educação e para a Didática, a obra de Dewey é também historicamente criticada. Algumas oposições são feitas diretamente sobre seus escritos; outras apontam para as influências de seus princípios sobre a

educação progressiva. Porém, diversas dessas oposições acabam por confundir Dewey com a Escola Nova, imputando-lhe responsabilidades que não lhe cabem (BRUBACHER apud MENDONÇA, 2006, p. 103), já que o movimento escolanovista foi desenvolvido por um número grande e heterogêneo de educadores, cujas orientações pedagógicas frequentemente destoavam entre si. O próprio Dewey teceu críticas a algumas linhas da Escola Nova, mostrando que, se suas ideias serviam de apoio a grande parte dos autores ligados ao movimento, havia diferenças nas interpretações e nas consequências derivadas desta apropriação (como se pode observar nos conflitos de Dewey com tradicionalistas e progressistas radicais, citados por Cambi, 1999, p. 554-555).

Pensamos que a abordagem de Dewey para além das fronteiras pedagógicas justifica e dota de sentido suas proposições específicas para a escola e para a educação. Com esse pressuposto, entendemos o estudo de sua concepção de sociedade democrática, elaborada em diferentes obras do autor, como de grande importância para os estudos em Pedagogia. Como problema de pesquisa formulado para guiar a presente investigação, enunciamos: *Quais são os principais aspectos da concepção de sociedade democrática em Dewey que podem elucidar seus princípios pedagógicos?*

Justificamos a pertinência desta pesquisa pela repercussão da obra de John Dewey nas mudanças radicais de fundamentos e práticas pedagógicos ao longo do século XX, chegando até o presente momento. Uma extensa parte das novas premissas educacionais é encontrada direta ou embrionariamente em seus textos, como os próprios princípios básicos da pedagogia da Escola Nova, sintetizados por Cambi (1999, p.513): a criança no centro do processo pedagógico; a consideração de suas necessidades, capacidades e interesses; e o fazer precedendo o conhecer.

Presentes em obras menos visadas nos estudos pedagógicos, como *Velho e Novo Individualismo* de 1930 e *Liberdade e Cultura* de 1939, as reflexões de Dewey sobre a relação da sociedade com o indivíduo e da busca humana pela liberdade são fundamentais para a compreensão de seus escritos específicos em Educação, bem como para clarificar as razões da influência e permanência de suas contribuições. À medida que as pesquisas sobre sua obra se ampliam e aprofundam, uma maior fidedignidade do seu pensamento se conquista, relativizando as constantes distorções de suas ideias.

Rever as concepções de escola democrática na reflexão de John Dewey implica reconhecer o seu caráter seminal e, concomitantemente, a sua atualidade. Todavia, para o autor, o debate sobre a democracia na educação não se limita aos muros da escola. Como será discutido no capítulo 4, o fenômeno educativo incorpora a função de introduzir a criança na

sociedade; na ótica de Dewey, a escola faz parte do mundo e para ele se volta, e isso impossibilita que se prescindia da reflexão macrosocial.

Ao pensar a escola enquanto instituição dotada de função social (o preparo para uma vida em sociedade), notamos a aparente incoerência com uma de suas mais divulgadas proposições: educação não é preparo para a vida, é vida. Dewey acentua claramente que a tarefa educativa tem duas faces: uma voltada para a experiência presente; outra se preocupando com o horizonte futuro. Trata-se aqui de apontar a complexidade de seu pensamento, que não pode ser abarcado apenas por algumas frases ou *slogans*. Propomos resgatar aqui uma discussão mais abrangente, em que a escola se apresenta diante de um projeto social, como agente de intercâmbio entre o indivíduo e o acervo social vasto, complexo e codificado em símbolos escritos (DEWEY, 1959, p.20).

Diante desse cenário, não se pode admitir que a proposta de Dewey sobre as relações entre democracia e educação seja traduzida como exercício restrito ao espaço escolar, cujo único objetivo é promover relações mais igualitárias entre o aluno, seus pares e o professor. O autor defende como *condição* para uma sociedade democrática a promoção de instituições formadoras de uma disposição coerente com os ideais de democracia: “O problema da liberdade e das instituições democráticas está ligado à questão de que espécie de cultura existe; com a necessidade de haver uma cultura livre para instituições políticas livres” (DEWEY, 1989, p.18, tradução nossa¹). A escola se insere no debate enquanto instituição social que pode ora promover a cultura da liberdade e da democracia, ora minar esses esforços. Logo, ainda que figura central nos contornos que a vida social assume, a escola não se apresenta como intrinsecamente positiva para a manutenção da sociedade democrática.

Por essas razões, acreditamos que a investigação de reflexões para além do educativo no pensamento de Dewey, como proposto neste esforço de pesquisa, contribui para a leitura mais completa e contextualizada de suas proposições pedagógicas.

Em função do problema anteriormente colocado, objetivamos contribuir para a contextualização da obra pedagógica de John Dewey, à luz de sua filosofia política, no que se refere à ideia de democracia. Como objetivos específicos, enunciamos:

- levantar suas concepções de indivíduo, sociedade, cultura, natureza humana, liberdade, ciência e opinião pública;
- mapear e analisar suas concepções de democracia e de individualismo a partir das concepções acima;

¹ Todos os excertos extraídos de *Freedom and Culture* (DEWEY, 1989) foram traduzidos pela autora deste trabalho e, a partir deste ponto, não constará mais a indicação “tradução nossa”.

- destacar o papel da escola na constituição da sociedade democrática.

A partir do problema proposto e do objetivo geral eleito, configura-se como método pertinente a esta pesquisa a leitura analítica da bibliografia selecionada. Duas obras servem para o mapeamento de sua concepção de sociedade democrática, a saber: *Velho e Novo Individualismo* (1930) e *Liberdade e Cultura* (1939). O manifesto de 1897, *Meu credo pedagógico*, é analisado sob o prisma de suas ideias sobre democracia, indivíduo e sociedade por condensar, em nosso entendimento, os princípios norteadores da pedagogia do autor. Considerado por muitos o seu mais importante trabalho, *Democracia e Educação* (1916) também é mobilizado com o objetivo de discutir como as incursões de John Dewey na filosofia política ampliam a leitura de sua pedagogia.

Cabe também destacar a importância de observar alguns pontos do contexto histórico das produções de Dewey investigadas nesta pesquisa. Os escritos de sua filosofia política se inserem no cenário das guerras do século XX, com a ascensão de regimes totalitários de direita e esquerda, ao mesmo tempo em que o capitalismo avança em concentração de poder e traz novos problemas para os governos democráticos.

1 INFLUÊNCIAS E POLÊMICAS DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY

John Dewey viveu noventa e dois anos, grande parte destes marcados pela dedicação à produção intelectual e à vida acadêmica. Contudo, suas reflexões foram sempre ancoradas na vida prática e nos problemas humanos, preocupação que o tornou influente personagem de seu tempo. Dewey representa uma espécie de intelectual cada vez mais raro, aquela que põe a vitalidade de seu pensamento para fora dos centros de pesquisa e ao encontro de um público bem mais amplo que os cerrados grupos de especialistas. Suas concepções pragmatistas da filosofia demandaram uma constante aproximação às questões que movimentavam sua sociedade, como o nacional-socialismo, as condições de trabalho do professor, o feminismo e a democracia. Constan em sua biografia, como exemplos de seu compromisso com o debate público, a fundação do Sindicato de Professores e da Associação de Professores Universitários (SCHMITZ, 1980, p. 23), além da participação como presidente na comissão para a defesa de Trotski, em seu julgamento de 1937 (CUNHA, 2002, p.23). É natural que tamanha exposição tenha atraído à sua figura uma série de críticas, por vezes vindas de lados opostos dos espectros ideológicos, conforme discutido em alguns momentos deste trabalho. Acrescenta-se ao reconhecimento público de seu nome a busca conciliatória de meio-termos que resolvam as tensões entre polos excessivamente aguerridos na defesa de posições. Sustenta abertamente o equilíbrio entre tendências – como um “realização esplendorosa” (DEWEY, 1989, p. 76) – e chega a associá-lo ao comportamento do homem comum, que constitui a maior garantia, ao seu ver, dos ideais e realizações democráticos.

Dada a história de vida de John Dewey, construída em quase sua totalidade nos Estados Unidos, torna-se evidente que seu pensamento tenha tido no Novo Mundo tanto seu receptáculo quanto sua fonte. A obra deweyana é inseparável do contexto (norte-americano) em que se produziu, e em alguns momentos aparece como expressão de uma visão de mundo nacional e em outros como elemento original destinado a moldar as premissas nas quais se assenta a intelectualidade americana. De uma forma ou de outra, a caracterização de Dewey como pensador genuinamente americano fixou-se de maneira particularmente intensa. O próprio filósofo por vezes fomentou a associação, como quando, defendendo a aliança entre democracia e humanismo, alega que “apenas continua a tradição americana” (DEWEY, 1989, p. 97). Essa posição foi corroborada pelo público, conforme Hickman (1998, p. ix), tendo sido saudado durante sua vida como o “Filósofo da América”. O prestígio, as críticas e a forte identificação de sua figura com o seu país: são todos indicativos do êxito que obteve no

esforço constante de expressar os conflitos de seu tempo e com eles dialogar. Daí a amplitude de sua influência sobre a geração à qual pertenceu, expressa na metáfora de Harold Benjamin, segundo a qual Dewey foi “não tanto o comandante que dirigiu uma batalha, quanto o estandarte em torno do qual se congregava a tropa” (BENJAMIN, 1971, p. 31, tradução nossa).

Nascido em 20 de outubro de 1859 em Burlington, Vermont, John Dewey descende de tradicional família que chegou à América em 1630 (portanto dez anos após o *Mayflower* atracar no “novo” continente). Pelas mesmas motivações que os primeiros peregrinos, a nova leva de imigrantes trazia a expectativa de um horizonte de maior liberdade para a fundação de uma nova sociedade. A religião ainda servia como principal caracterização desse grupo, representantes de um protestantismo congregacionalista. Evidentemente, os costumes moldados por seus princípios religiosos, marcados pela autonomia das comunidades locais em detrimento das doutrinas fixadas e professadas de maneira centralizada, transpunham os limites da espiritualidade e determinavam uma forma específica de vida comunitária. Tanto na leitura de Amaral (1990) quanto de Cunha (2002), a herança familiar de valores participativos e, em seu fundo, democráticos, tiveram peso significativo na visão de mundo de Dewey e no seu apreço pela democracia como tema de sua produção intelectual e de sua prática política e pedagógica.

É no interior da tradição americana, por assim dizer, que Dewey assume os princípios dos Pais Fundadores como ponto de partida de algumas de suas reflexões, mesmo acreditando que a passagem do tempo e as transformações históricas por ela perpetradas gerassem a necessidade de reformulações (como se verá nos próximos dois capítulos, tanto as concepções jeffersonianas sobre um novo individualismo quanto as suas ideias sobre as condições práticas do exercício da democracia foram aceitas por Dewey, não sem antes passarem por atualizações).

A observação desse procedimento reflexivo de Dewey será, em grande medida, de valor para a interpretação de sua própria obra. É comum encontrar na filosofia o confronto entre as preferências por leituras históricas ou estruturais de um texto; alguns dirão a favor das duas possibilidades, constitutivas de camadas distintas, mas igualmente válidas. Partimos desta posição, o que nos leva a um esforço, nas obras estudadas, de contextualização e simultânea imersão no que o texto pode nos dizer por si. Nesse sentido, a compreensão das condições objetivas de produção nas quais Dewey se encontra pode auxiliar a investigação, mas não dão o tom da análise proposta. Esse tipo de olhar obriga-nos a enxergar o pensamento deweyano – assim como qualquer outro – como situado e datado; entretanto, em

uma postura de certo modo pragmática, buscamos nos textos as características que se mostram atuais e aptas a transpor fronteiras culturais, tarefa a que eles se prestam muito bem. Ler Dewey hoje proporciona ao pesquisador um conjunto de ideias pertinentes à compreensão do estado de coisas em nosso tempo, às vezes antecipando de maneira surpreendente dilemas que apenas se tornariam generalizados em períodos posteriores à sua produção. De forma análoga, não se deve desconsiderar seus textos pela relação, acima descrita, entre o autor e seu país. Cabe recordar as observações de Hannah Arendt (2005) sobre essa característica da modernidade, na qual todo fenômeno constatado em certo local pode rapidamente migrar para outros, como de fato aconteceu com diversos dos fatores hoje entendidos como constitutivos de um modo de vida ocidental. Em um comentário de Berger (1959 apud SCHMITZ, 1980, p. 32), a validade do corpo de ideias de Dewey e a sua necessária reformulação ficam evidenciadas:

(...) Dewey precisa ser corrigido e modificado. Se Dewey tivesse que ser ressuscitado, sem dúvida seria o primeiro a criticar suas próprias ideias. Seus fundamentos metafísicos, a ideia de que vivemos num mundo dinâmico, no qual as condições e as ideias mudam, o compeliaria a proceder desta maneira. (...) Dewey continua sendo uma figura seminal na história do pensamento educacional moderno. Ele inventou novas maneiras de resolver velhos problemas. Ele, mais do que qualquer outro homem, levou a democracia e a educação a uma unidade sistemática. Ele continua sendo um grande pensador que se precisa ler, entender e modificar.

Após a conclusão de seu bacharelado em artes na Universidade de Vermont, Dewey encaminhou seu percurso em direção à filosofia no doutorado defendido em 1884 na Universidade Johns Hopkins, sobre a psicologia de Kant (CUNHA, 2002, p.17). Se Huxley e Comte tinham sido os mais impactantes escritores na sua passagem por Vermont, foi Hegel quem lhe despertou atenção nos anos do doutorado, em função de seu sistema filosófico unificador. A influência se fará evidente pelas frequentes referências ao idealismo do filósofo alemão. “A síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano não era, contudo, mera forma intelectual; ela operava em mim como um alívio imenso, uma libertação” (DEWEY apud AMARAL, 1990, p.43), como definiria o próprio filósofo a respeito dessa influência. Mesmo na estrutura argumentativa de alguns de seus textos é possível perceber o peso da síntese hegeliana. No capítulo quatro de *Liberdade e Cultura* e em todo *Velho e novo individualismo*, a título de exemplo, o percurso lógico é claramente dialético: Dewey parte de uma determinada construção teórica, à qual se filia sem deixar de expressar a necessidade de ressalvas. Apresenta, em seguida, pontos de vista contrários, sejam de outros autores, sejam próprios ou ainda do confronto com evidências

empíricas. Por fim, acaba por trazer à tona uma síntese que, enquanto difere das oposições ao seu ponto de partida, também não é sua reprodução.

Os dez anos subsequentes, durante os quais lecionou filosofia na Universidade de Michigan, foram fundamentais na construção das linhas mestras de seu pensamento, dadas as influências intelectuais lá recebidas. Pode-se destacar o encontro com George H. Mead e William James; os três, junto a Charles Sanders Pierce, são considerados os pioneiros do pragmatismo americano (SHOOK, 2002; CUNHA, 2002, p. 19) – nunca perdendo de vista as diferenças que existirão entre suas ideias, em especial em relação a este último.

Dewey deixa a Universidade de Michigan e ingressa na de Chicago em 1894, para lá permanecer por mais dez anos. Destaca-se em sua passagem pela instituição a abertura da *Laboratory School*, escola experimental onde teve a oportunidade de aplicar diversos conceitos que elaborara teoricamente (AMARAL, 1990, p. 32).

Tanto as influências teóricas de seus colegas quanto o ímpeto experimental com que conduziu sua escola-laboratório são causa e expressão de sua filiação e desenvolvimento do pragmatismo norteamericano. A matriz teórica de seu pensamento liga-se mais especificamente a uma proposta instrumentalista do pragmatismo, desenvolvendo “uma ideia de razão aberta, colocada como instrumento na complexa dinâmica da experiência, individual e histórica” (CAMBI, 1999, p.546). Nesse sentido, o conhecimento adquire valor na medida em que serve de instrumento à solução de problemas reais do homem (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 813). Essa preocupação faz com que a pedagogia de John Dewey, amparada por sua vasta teoria, tenham frequentemente resultado em propostas efetivas à prática educativa.

Justamente em função de discordâncias com relação ao encaminhamento da *Laboratory School*, Dewey deixou Chicago para iniciar sua mais longa incursão universitária: os 25 anos ligados à Universidade de Columbia. Foi nessa fase que maturou os princípios esboçados anteriormente e teve maiores oportunidades de divulgação de sua obra. Conforme crescia sua influência sobre os círculos intelectuais norteamericanos, as demandas por palestras e cursos forneceram as circunstâncias necessárias à expansão internacional de suas ideias. São ilustres suas visitas à China, ao Japão e à União Soviética; além de colher novas experiências para confrontar com suas crenças, pôde plantar as sementes (com mais ou com menos sucesso) do seu modelo de escola progressiva fora dos Estados Unidos (SCHMITZ, 1980, p. 25-27).

Um interessante depoimento de Larrabee, ex-aluno de Dewey, joga luz sobre a sua presença em sala de aula:

Na sala de aula a experiência do estudante se processava mais ou menos desta forma: a aula começava com um pronunciamento abstrato semi-revelado, uma aparente trivialidade, que raras vezes oferecia qualquer grande ar de mistério ou suspense. Então seguia-se um acurado desenvolvimento da ideia, durante o qual o estudante às vezes ficava modorrando em cochilo embalado pela demora, em passo de lesma, do palestrante, em chegar ao ponto. Mas, exatamente quando o fim da aula estava já à vista, o Prof. Dewey revelaria uma consequência prática, até então escondida e inesperada, de sua linha de pensamento. À vista disso o estudante, agora inteiramente acordado, se amaldiçoava por sua falta de atenção e resolvia que na próxima vez certamente estaria atento a todas as palavras. Raramente a gente saía da sala de aula sem a convicção de que algo intelectual e praticamente importante tinha sido dito, por mais inseguro que se estivesse sobre os passos exatos do argumento.

Poder-se-ia esperar que tais experiências de aula produzissem resultados fragmentários. Mas o estudante inteligente aprendia de Dewey um respeito profundo pela mente verdadeiramente indagadora, e seu argumento lógico rigoroso, que seguia sem descanso para onde quer que levasse. (LARRABEE apud SCHMITZ, 1980, p. 31)

Do acima exposto, descrição apenas parcialmente elogiosa, é possível extrair pelo menos dois aspectos importantes, que em vez de empobrecer acabam por adicionar nuances à investigação sobre as ideias e biografia de Dewey. O primeiro é a humanização dessa figura, que pela proficuidade de sua produção e importância de seu legado, assusta o professor que, maravilhado, entra em contato com seus princípios e, alarmado, depara-se com todas as dificuldades que a prática lhe impõe na sua aplicação. Dewey era provavelmente professor como qualquer outro, no que diz respeito aos cacoetes, às manias que tanto aborrecem os estudantes, diferentemente do que poderia compor nosso imaginário.

O segundo aspecto é já uma evidência de sua concepção de interesse, distinta daquela presente nas críticas mais ligeiras sobre o seu papel no processo pedagógico. Bem se vê que interesse não decorre, necessariamente, de uma “pedagogia frouxa”, um *laissez-faire* inconsequente que abandona o estudante a sua própria sorte. Os procedimentos adotados por Dewey nesse relato em pouco diferem, objetivamente, daquilo o que se convencionou chamar de “escola tradicional”; é o percurso da aprendizagem de um conteúdo, amparado por habilidosa condução docente, que mais importa na ação pedagógica. Deve-se destacar que a criança sempre foi o alvo primário de suas reflexões e que as aulas descritas não são a elas direcionadas. Entretanto, os princípios fundamentais sobre a aprendizagem podem, com o cuidado necessário, serem extrapolados por analogia a outros grupos etários, como adolescentes e adultos. Os procedimentos são outros, mas o interesse permanece como chave na educação, um interesse que não pode ser banalizado por um mero “o que você quer fazer hoje?”.

Dewey se aposentou em 1930, mas como pode ser visto nas listagens de sua produção bibliográfica, permaneceu ativo como escritor, compondo obras fundamentais como *Arte como Experiência* (1934), *Liberalismo e Ação Comum* (1935), *Experiência e Educação* (1938) e *Liberdade e Cultura* (1939). Sua influência também não diminuiu com o afastamento da universidade – foi nessa época, por exemplo, que presidiu a comissão de defesa a Trotski (em 1937). Na década de 30, o contexto histórico é o da ascensão dos governos nacional-socialistas na Europa e do acirramento das tensões que culminaram na Segunda Guerra Mundial. Evidentemente, esses fatos impactaram a atuação pública de Dewey, assim como as suas preocupações como intelectual. As discussões sobre democracia em sua obra ganham novos contornos, como na marcada contraposição com as políticas e governos totalitários em *Liberdade e Cultura*. Tornam-se mais contundentes, também, suas críticas sobre o sistema político e educacional soviético, que anteriormente o impressionara em suas visitas de 1929. Num primeiro momento, Dewey saudou a aplicação em larga escala no país de vários princípios consonantes aos seus; alguns de seus livros já haviam chegado à URSS e marcaram positivamente os seus educadores. Porém, as mudanças no cenário político mundial começaram a ter seus efeitos nas ideias pedagógicas. De referência, Dewey passou a ser visto com desconfiança, até que em 1936 é colocado como “inimigo externo” do regime e abandonado nas concepções das políticas educacionais e práticas escolares (CUNHA, 2001, p. 97-98). A decepção de Dewey traduziu-se pelas manifestações contrárias do pensador, que passou a considerar o governo soviético como excessivamente autoritário e contaminado pelos aspectos mais nocivos do marxismo, a saber: sua crença no conflito como o único caminho em direção a uma sociedade verdadeiramente democrática; e a falha em enxergar a tendência da ditadura do proletariado virar-se contra o próprio proletário, perpetuando indefinidamente as diferenças de classe.

John Dewey faleceu em 1952, deixando um importante legado intelectual às reflexões filosóficas e direcionamentos práticos à educação. É convenção atribuir a esse intelectual os fundamentos teóricos do que veio a ser conhecido como movimento da Escola Nova, dada a escala e intensidade da influência que sua produção exerceu sobre os educadores.

A receptividade das ideias de Dewey na América Latina foi heterogênea entre os países, dependendo das condições sociopolíticas e de outros aspectos contingenciais. A Espanha foi um dos primeiros países na expansão internacional das obras do educador norteamericano, através de traduções sistemáticas de livros e artigos feitas por Domingo Barnés e Lorenzo Luzuriaga. Esses dois, junto a Eugenio Imaz e José Gaos, pertenciam ao

grupo de intelectuais exilados por conta do apoio à causa republicana e, portanto, contrários ao regime franquista que se erigia no poder em 1939 (NUBIOLA; SIERRA, 2001). Barnés, Imaz e Gaos emigraram para o México, já Luzuriaga refugiou-se na Argentina. Enquanto na Espanha pós-guerra civil as referências a Dewey se arrefeciam, chegavam a esses países latino-americanos as suas obras traduzidas, junto a educadores que as sustentavam e se esforçavam por difundi-las.

O caso mexicano teve como especificidade as visitas de Dewey, particularmente as realizadas em 1926 (quando proferiu dois cursos na Universidade Nacional do México) e 1937 (por ocasião do julgamento de Trotski). As traduções espanholas que passaram a ser publicadas no país também serviram de estímulo para o crescente interesse de educadores mexicanos na filosofia e princípios pedagógicos deweyanos. Na Argentina, os fundamentos da Escola Nova foram construídos de maneira importante, porém mais fragmentária, com influências tanto do pragmatismo norte-americano (inclusa a obra de Dewey) quanto de renovadores europeus. De acordo com Jafella (2002), as circunstâncias políticas no país não permitiram uma adesão generalizada aos princípios da Escola Nova, haja vista a envergadura do projeto politicoeducacional da “geração de 80” – um grupo de destacados intelectuais com grande influência sobre as decisões governamentais que, no fim do século XIX, estruturaram bases enciclopédicas e tradicionalistas para a educação pública. A mesma autora afirma que o movimento da Escola Nova demonstrou em vários momentos estar presente, mesmo que em uma espécie de “*underground* pedagógico” (JAFELLA, 2002). Foram importantes na disseminação dos escritos de Dewey o próprio Luzuriaga, a partir de 1939 – de acordo com Donoso (apud NUBIOLLA e SIERRA, 2001, P. 116), foi ele o maior tradutor de Dewey para o espanhol; Alejandro Jascavech, aluno do filósofo americano em Columbia; e Ernesto Nelson, diretor do Internato do Colégio Nacional (JAFELLA, 2002).

Diferentemente da Argentina, o fortalecimento dos princípios da Escola Nova no pensamento brasileiro esteve ancorado de maneira concentrada nas ideias de Dewey, através da influência de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, em especial, Anísio Teixeira.

Em sua segunda viagem aos Estados Unidos em 1928, Anísio Teixeira entrava em contato com as obras e com a própria figura de John Dewey, cujos cursos frequentou na Universidade de Columbia. Assumiu o filósofo como seu pensador preferido (NUNES, 2000), ao encontrar nas suas ideias uma série de respostas para suas mais prementes questões pedagógicas e psicológicas. Tornou-se seu maior divulgador no Brasil, ocupando-se da tradução de seus textos e aplicação de seus conceitos, seja no exercício de cargos públicos, seja de educador.

Ao assumir abertamente a adoção do pragmatismo deweyano como corrente norteadora de suas reflexões e práticas, Anísio Teixeira se colocou no centro de polêmicas de âmbito nacional e internacional (MENDONÇA et al., 2006, p. 99). É interessante notar como as críticas vindas tanto da esquerda revolucionária quanto da direita conservadora atingem o debate educacional no Brasil. A tradução e publicação em 1956 do livro *A educação norte-americana em crise* (pelo Editorial Vitória, ligado ao Partido Comunista Brasileiro), constituído por artigos de diversos autores, bem expressa a resistência que muitos intelectuais faziam às concepções pragmáticas de Dewey. Em contraste à posição crítica, Anísio Teixeira comandou à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) uma série de iniciativas de divulgação do pensamento de Dewey, por ocasião do centenário de nascimento do educador norte-americano, como o ciclo de conferências que contou com exposições de Harold Benjamin, George Counts e William Kilpatrick. Com a publicação do artigo “Filosofia da Educação” na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Anísio Teixeira aprofundava a sua ligação com Dewey e a defesa dos princípios educacionais lançados pelo filósofo (MENDONÇA et al., 2006). Em âmbito nacional, conforme demonstrado por Mendonça et al. (2006, p. 104), a principal ofensiva veio da hierarquia católica, cujas acusações centravam-se sobre a filiação de Anísio ao “comunista e ateu” John Dewey.

Dada a relevância de Anísio Teixeira na administração pública da educação e o vigor dos embates entre críticos e defensores de suas propostas, é possível pensar que Dewey tenha exercido, através de seu aluno, influência significativa no Brasil, se não em sua filosofia instrumentalista, na sua dimensão aplicada aos desafios educacionais.

Marcus Vinicius da Cunha (1999) compara três leituras diferentes do pensamento deweyano realizadas nos anos cinquenta. Uma delas, feita por Luiz Alves de Mattos em artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, é criticada pelo autor por haver perdido algo essencial no processo de recontextualização (no caso, de incorporação dos princípios às práticas educacionais). Ao citar um trecho de *Democracia e educação* em que Dewey trata da previsão como estágio do planejamento educacional, cria-se a possibilidade de uma interpretação equivocada de sua visão, como se estivesse alinhado a um tecnicismo que propõe trazer todo o arsenal científico para o centro da compreensão e elaboração das práticas educacionais, deixando-se assim de lado as reflexões filosóficas que teriam por único propósito estabelecer os fins da educação. É justamente contra essa separação, entre as preocupações com a produção material de um lado e os fins superiores e espirituais de outro, que Dewey afirma seu instrumentalismo. A seu ver, a filosofia só tem sentido na medida em que efetivamente auxilia o homem a enfrentar os problemas e questionamentos da sua

existência prática, deixando de lado as especulações sobre verdades transcendentais e imutáveis. Sua procedência e funções são civilizadoras, indissociáveis da experiência humana (CHILDS, 1971, p. 16-17).

Portanto, para que os princípios pedagógicos de Dewey sejam compreendidos de maneira mais fidedigna, torna-se necessário debruçar-se não apenas sobre os métodos ou orientações práticas que porventura possam ser encontrados em suas obras. É preciso atentar, antes, para o vasto arcabouço politicofilosófico que construiu, procurando nele os fundamentos que sustentem a sua visão acerca dos meios e dos fins do processo educativo. A educação é justamente este campo de alta permeabilidade, em que a todo momento se misturam o poder crítico e reflexivo da filosofia e a confiabilidade dos resultados da ciência. Nesse sentido, buscamos na pesquisa trazer à tona obras de Dewey que tragam contribuições não frequentemente estudadas no âmbito da pedagogia, por serem dedicados a temas mais amplos que esta, porém que nos ajudem a compreender a maneira como seus princípios educacionais se alinham com as concepções de liberdade, democracia, individualismo e sociedade.

Dentre as obras de Dewey que tratam das questões politicossociais, foram escolhidas para análise tanto por sua relevância temática quanto pela disponibilidade a esta pesquisa duas obras do período tardio, a saber: *Velho e novo individualismo (Individualism, Old and New)* de 1930; e *Liberdade e Cultura (Freedom and Culture)* de 1939. A primeira serve de base para o capítulo 2, enquanto a seguinte é mais diretamente mobilizada no capítulo 3. É preciso sublinhar que, embora o contexto gerador da análise de Dewey seja os anos 1920 e 1930 nos Estados Unidos, grande parte de sua reflexão continua pertinente e reflete com clareza a experiência de diversas sociedades. Por essa razão, sempre que nos parecer relevante, faremos a ponderação acerca da especificidade do recorte americano, do contrário, assumiremos como aplicável a uma abordagem mais geral ao longo desta pesquisa. Vale dizer que o capítulo a seguir se volta fundamentalmente para a exposição das ideias do autor acerca do indivíduo e das relações sociais que trava. O capítulo 3 também se dedica a identificar o pensamento de Dewey, agora sobre a formação das condições para a sociedade democrática. Assim, a interlocução de ambos os eixos sociais com sua obra pedagógica fica reservada ao capítulo 4.

2 DEMOCRACIA COMO HARMONIA DO INDIVÍDUO COM A SOCIEDADE

Tornou-se tão corrente uma aceção positiva do termo democracia que, por vezes, os princípios que norteiam sua construção e manutenção ficam obscurecidos. A primeira metade do século XX, marcada pelas duas grandes guerras e a ascensão e queda de regimes totalitários, foi especialmente profícua para a reflexão acerca dos governos democráticos, seus fundamentos e valores e os principais agentes sociais na sua conservação ou ameaça. Hannah Arendt, em seu texto *A crise na educação*, sublinha esse potencial esclarecedor que os momentos críticos trazem consigo:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDT, 2005, p.223).

Concentram-se no período entreguerras as principais produções de John Dewey sobre a convivência humana, buscando a conciliação da liberdade individual e o interesse social, aspecto determinante no tema da democracia. Esse problema ocupa parte das reflexões realizadas na última fase de sua produção, que vai de 1925-1953, denominada de *Later Works*² (obras tardias).

A figura 1 evidencia que muitas obras de Dewey estão para além das fronteiras da pedagogia, tratando de temas marcadamente pertinentes à filosofia, à economia e às ciências sociais. A liberdade, a igualdade, as alterações culturais, os impactos da ciência, da tecnologia e da produção em massa, são alguns dos exemplos das discussões levantadas nesses escritos e fornecem pistas importantes acerca de sua visão sobre a democracia. Vale observar que John Dewey é adepto de uma filosofia que dota a reflexão de um uso instrumental, conhecida comumente como pragmatismo ou instrumentalismo. É, pois, bastante coerente com sua linha filosófica o esforço realizado para compreender as questões sociais e práticas de seu tempo, a fim de que o pensamento possa amparar o homem nos desafios da vida comum.

² Na publicação das obras completas de John Dewey feita pela Southern Illinois University Press, os textos são agrupados em 37 volumes de acordo com os seguintes períodos: 1882-1898 (*Early Works*); 1899-1924 (*Middle Works*), 1925-1953 (*Later Works*).

Ano	Título
1925	<i>Experience and Nature</i>
1927	<i>The Public and its Problems</i>
1928	<i>Impressions of Soviet Russia</i> (composto de seis partes)
1929	<i>The Quest for Certainty</i>
1929	<i>The sources of a science of education</i>
1930	<i>Individualism, Old and New</i>
1932	<i>Ethics</i>
1932	<i>Philosophy and Civilization (*)</i>
1933	<i>How we think</i>
1933	<i>The report of the special grievance committee of the Teacher's Union</i>
1933	<i>New York and the Seabury investigation</i>
1934	<i>Art as Experience</i>
1934	<i>Education and the social order</i>
1934	<i>A Common Faith</i>
1935	<i>Liberalism and Social Action</i>
1938	<i>Logic: The Theory of Inquiry</i>
1938	<i>Experience and Education</i>
1939	<i>Freedom and Culture</i>
1939	<i>Theory of Valuation</i>
1946	<i>Problems of Men (*)</i>
1949	<i>Knowing and the Known</i> (em co-autoria com Arthur F. Bentley)

Figura 1 – Algumas obras de John Dewey publicadas em seu período produtivo tardio (*later works*): 1925-1949

Fonte: LEVINE (2008), exceto as obras marcadas com (*), encontradas no sumário de *The Collected Works of John Dewey*.

Podemos perceber, ao listar parte das obras de maturidade de Dewey, que sua produção intelectual continuou vigorosa até o fim de sua vida, embora tenha se afastado formalmente da atividade acadêmica em 1930. A característica variação da temática nos escritos do autor se relaciona não apenas com sua erudição, mas – sobretudo – por sua própria maneira de entender o exercício filosófico:

Cabe à filosofia buscar desenvolver novos modos de reação do homem diante dos acontecimentos que afetam sua forma estabelecida de vida. Essa visão está relacionada com a concepção deweyana de que o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, isto é, que ele se origina no confronto com situações problemáticas e que sua finalidade é prover o homem de formas mais adequadas de comportamento para enfrentar estas situações (CUNHA, 2002, p.34-35).

Logo, a última fase da obra de John Dewey se insere num conturbado período, exigindo-lhe como nunca sua permanência no debate sobre os caminhos para a sociedade democrática. De acordo com Marcus Vinícius da Cunha (2002), a filosofia civilizadora de Dewey se alinha com sua concepção de sociedade democrática, já que esta deve repensar constantemente seus costumes e instituições na construção da igualdade. Já Ramón del

Castillo (2003, p. 35-36) aponta como os principais valores para Dewey dessa vida social a cooperação, a solidariedade de esforços, a livre comunicação, a distribuição de resultados e sua comprovação pública em oposição ao privilégio e à iniciativa individual. Assim, percebemos que a democracia é o cenário privilegiado para a vida coletiva e cooperativa, na qual as demandas sociais devem se harmonizar com o interesse de seus membros.

Essa perspectiva favorável à sociedade democrática, contudo, não se traduz de modo ingênuo no pensamento de Dewey. Todo o contexto da primeira metade do século XX, em seus desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais, serve de impulsionador à sua reflexão crítica. Esse pensamento é caracterizado por uma abordagem complexa, que leva em consideração diferentes aspectos do fenômeno estudado, escapando constantemente das dicotomias e das posições mais acirradas. Vale dizer que, com isso, sua obra fica mais sujeita a distorções de acordo com os interesses do interlocutor e acaba por permitir a crítica ao mesmo tempo de lados opostos. Como exemplo, podemos lembrar que John Dewey foi acusado de comunista pelos liberais dado seu posicionamento no julgamento de Trotski e seus relatos positivos sobre a visita à Rússia Soviética, ainda que para muitos ele fosse representante do credo liberal (CASTILLO, 2003³; CUNHA, 2002). Com efeito, a análise de Dewey sobre os modelos totalitários e democráticos não se dá como leitura maniqueísta; certamente, sua convicção sobre a desejabilidade da democracia se mostrava inabalável, mas não perdia de vista a falibilidade das instituições que a compõem. A consolidação e a manutenção da democracia não são percebidas como tarefa simples e automática, cuja única ameaça corre externa:

Rupturas e divisões entre atitudes emocional e congenialmente afinadas com o passado; e hábitos que são formados à força por conta da necessidade de lidar com as condições presentes são uma importante causa de contínua profissão de devoção à democracia por aqueles que não pensam nem agem no dia a dia de acordo com as exigências morais do que professam. A consequência é um maior enfraquecimento das condições do ambiente no qual uma democracia genuína pode emergir, seja a divisão encontrada em homens de negócio, no clero, nos educadores ou em políticos. A séria ameaça à nossa democracia não é a existência de estados estrangeiros totalitários. É a existência, em nossas próprias atitudes pessoais e instituições, de condições similares àquelas que deram vitória à autoridade externa, disciplina, uniformidade e dependência do Líder em países estrangeiros. O campo de batalha é, correspondentemente, aqui – dentro de nós mesmos e de nossas instituições (DEWEY, 1989, p. 43).

³ De acordo com Castillo (2003, p.13), Dewey preferia o rótulo de liberal ao de socialista, mas sua fala não se enquadra com o que identificamos com liberalismo hoje.

Em *Velho e novo individualismo*, Dewey analisa os efeitos sociais e individuais do processo de industrialização e consolidação do capitalismo. Sua perspectiva é extremamente crítica, já que entende que a maior parte dessas consequências tem levado à perda do horizonte da liberdade e da democracia. Este capítulo parte das implicações desse processo para a dinâmica da vida social. Em seguida, os desmandos do capitalismo são pensados em função do indivíduo. A proposta de Dewey de resgatar a harmonia entre indivíduo e sociedade é, então, apresentada como uma nova concepção de individualismo. Por fim, é realizada uma pequena síntese deste segundo capítulo.

2.1 OS DESCOMPASSOS DA SOCIEDADE INDUSTRIALIZADA

As fronteiras entre universo do indivíduo e da sociedade, ou ainda entre o privado e o público, compõem parte fundamental da argumentação de Dewey em favor da democracia enquanto forma de ação comum. Para ele, a compreensão da esfera individual exige que se tenha o social como parâmetro, enquanto o desenvolvimento da sociedade depende das capacidades e ações de seus membros. O indivíduo é, pois, visto como ser social e a sociedade como união orgânica de indivíduos. Dewey defende a ideia de que a individualidade não é algo natural, absoluto ou dado, mas construído na vida coletiva, a depender do uso que dela se faz (INDIVIDUALITY, 1959, p. 60-61), em consonância com a abordagem pragmatista. Essa interdependência nas determinações das duas esferas exige um espaço de conciliação para a usual oposição indivíduo-sociedade, equilíbrio que só é viabilizado na lógica da democracia.

Todavia, quando Dewey analisa a sociedade democrática em que se insere ficam claros os sinais de que se trata de uma “sociedade em conflito consigo mesma”⁴. Esse estado se refere a um descompasso entre duas esferas: a vida prática e as instituições que a formam, situadas plenamente na atualidade; e os sentimentos e pensamentos humanos, ainda presos a valores herdados de outras épocas (DEWEY, 1999). Assim, Dewey diagnostica uma intensa contradição no modo como vivemos: nossas crenças e valores estão afastados de nossas ações.

⁴ *La sociedad en conflicto consigo misma* é o título em espanhol para o texto *The house divided against itself* (a casa dividida contra ela mesma), incluído posteriormente por Dewey na composição de *Individualism, Old and New*.

Para o autor, o modelo de vida que obedecemos no cotidiano é materialista: vivemos a cultura do dinheiro, seguindo seus ritos e cultos e condicionando por ela todas as demais atividades humanas. A esfera macroeconômica segue as exigências da microeconomia, isto é, toda a organização da sociedade trabalha em função das necessidades empresariais, caracterizando uma era do corporativismo. Dewey (1999) afirma que os Estados Unidos se converteram em um grande sistema de distribuição, tal o aperfeiçoamento das técnicas que permitem o fluxo das mercadorias. Como efeito dessa difusão, poucos trabalhadores conhecem o resultado de seu trabalho e o significado decorrente. Também a vida do indivíduo se vê regida por esse espírito. Em nome do progresso, suas capacidades devem se alinhar perfeitamente às demandas corporativas sob a pena de ser excluído do sistema de trabalho (DEWEY, 1999). É como se as alterações nas tecnologias, nas máquinas e na moda exigissem a troca também dos trabalhadores, que, aos cinquenta anos, são considerados “ultrapassados”. Os atributos que valorizamos em uma pessoa se combinam com a capacidade de ter e manter o sucesso profissional, ou mesmo na habilidade de obter vantagens pessoais e na ambição desmedida. Configura-se, com isso, um determinismo econômico total: “Vivemos como se as forças econômicas determinassem o crescimento e declínio das instituições e o destino dos indivíduos. A liberdade se converte em um fim pouco menos que obsoleto; colocamo-nos em movimento, funcionamos e paramos ao som de uma gigantesca máquina industrial” (DEWEY, 1999, p.6, tradução nossa⁵).

Tomamos como inevitável parte do nosso progresso a obediência a esse sistema, ainda que implique na ameaça constante do desemprego, na eterna busca pela ascensão social, ou na perda de sentido dos ofícios que desempenhamos. A aceitação de tais condições resulta no repúdio a qualquer forma de crítica: “Deter-se em analisar o lado obscuro é blasfemar contra a nossa religião da prosperidade” (DEWEY, 1999, p. 6). Diante desse cenário social, a filosofia mais adequada a ele parece ser a da luta pela sobrevivência, que o autor qualifica como uma espécie de darwinismo drástico.

Porém, a verbalização de um credo egoísta, que sustente esse determinismo econômico ou o materialismo como modo de vida, causa profundo incômodo: o discurso corrente assume, de modo otimista, a prevalência da vontade humana sobre a programação das máquinas. Continua-se a afirmar o domínio do homem sobre a tecnologia, cujo uso se voltaria para os fins humanos e morais (DEWEY, 1999). Com a intenção de evidenciar esses

⁵ Todos os excertos extraídos de *Individualism, Old and New* (DEWEY, 1999) foram traduzidos pela autora deste trabalho e, a partir deste ponto, não constará mais a indicação “tradução nossa”.

sentimentos e pensamentos, John Dewey mobiliza uma série de exemplos de valores e crenças amplamente aceitos, mas em conflito com as práticas correntes. A esfera da família é um dos focos de resistência do conservadorismo, mesmo diante do aumento de 600% nos divórcios da época. A admiração por personalidades de sucesso profissional e financeiro são justificadas com frequência por atributos nas suas relações pessoais e familiares. Já a religião sustenta mais uma incompatibilidade, pois ao mesmo tempo em que ainda é objeto de respeito, afasta-se continuamente do cotidiano das pessoas. Ao se verem esvaziadas, as igrejas adotaram novas ferramentas na atração de fiéis, como o cinema e a publicidade, mas mantêm o conteúdo de ideias e valores, antes professados nos templos. Se o acesso ao ensino superior e à decorrente formação científica é cada vez mais ampliado, a mentalidade dos universitários não necessariamente se tornou mais crítica: segundo uma pesquisa a que Dewey se refere, a maioria desses estudantes aceita a explicação religiosa da origem da vida em detrimento da versão da Ciência. Para Dewey (1999), a família e a religião definem um dogma para a opinião pública, expresso pelas palavras mãe, lar e céu (ou paraíso). É nesse sentido que a análise de uma sociedade organizada de maneira corporativa, mas ainda pautada em concepções e valores arraigados na religião e na união familiar, evidencia o conflito que o autor denuncia: não conseguimos praticar aquilo que defendemos.

De acordo com Dewey (1999), a causa da dicotomia entre o modo como vivemos e os valores que alegamos tomar como guia está relacionada à rapidez das mudanças ocorridas a partir da industrialização: “Despreparados mental e moralmente, nossas crenças mais antigas se arraigam em nosso interior; de fato, quanto mais nos afastamos delas, mais alto as proclamamos. Com efeito, as tomamos por fórmulas mágicas” (DEWEY, 1999, p.8). Desse modo, repetimos as crenças antigas com o fim de nos guardar da nova situação. É como se a vida material deslizesse ao ritmo da sociedade altamente industrializada, enquanto a vida espiritual procurasse se ancorar em crenças e pensamentos estagnados. Embora em contexto distinto, pois tratava do final do século XVIII e do desejável legado iluminista (e não dos efeitos perversos da industrialização sentidos a partir do século XIX), Kant já alertava que mudanças radicais não são acompanhadas imediatamente de uma troca de mentalidade:

(...) um público só muito lentamente pode chegar à ilustração. Por meio de uma revolução poderá talvez levar-se a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa ou dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar. Novos preconceitos, juntamente com os antigos, servirão de rédeas à grande massa destituída de pensamento (KANT, 2002, p.13).

Como mencionamos anteriormente, o pensamento de Dewey escapa das dicotomias e posicionamentos radicais justamente porque descrê no alcance e permanência de qualquer mudança que não seja fruto de mudanças culturais gradativas. O indivíduo precisa incorporar lenta e profundamente essas alterações, para que forme um novo corpo de disposições e valores capazes de responder ao novo cenário e aos problemas que ele apresenta. Uma segunda passagem do autor expressa esse posicionamento: “Porque não há nada mágico na democracia que confira de imediato a capacidade de juízo crítico às massas apartadas de todo movimento intelectual (...)” (DEWEY, 1999, p. 14). A instauração de práticas democráticas não é, *per si*, capaz de repentinamente gerar o pensamento livre e reflexivo de todo um povo.

Essa análise leva John Dewey a desconfiar que parte dos elementos criticados como frutos de sua sociedade são, de fato, manifestações antigas e encobertas, que só agora se evidenciam. O culto ao lucro, por exemplo, é herdado da tradição, mas tem sua força exponenciada pelo uso das máquinas (DEWEY, 1999)⁶. Não se trata, portanto, de um cenário totalmente diferente acompanhado de ideias analogamente distintas das anteriores: com a industrialização, algumas características anteriormente presentes são intensificadas e trazidas para primeiro plano. Todavia, há um lado benéfico de terem vindo à tona elementos negativos da cultura anterior, uma vez que, quando postos em evidência, permitem maior capacidade de análise, logo, de enfrentamento (DEWEY, 1999).

O autor destaca que o sistema de produção e distribuição em massa é resultado inevitável da era do vapor e da eletricidade, criando “(...) um mercado comum, cujas partes mantêm a coesão mediante a intercomunicação e a interdependência; eliminam-se as distâncias e o ritmo de produção se acelera enormemente. A acumulação de capital e o controle centralizado são suas consequências contemporâneas” (DEWEY, 1999, p. 19). Esse processo faz sentir uma influência cada vez maior das grandes corporações na economia, as quais acabam por determinar significativamente as decisões e ações individuais por meio da massificação. É preciso sublinhar que, diante de tal dinâmica, o necessário controle público tem poder limitado, uma vez que os homens de negócio surgem mais influentes que o próprio governo (DEWEY, 1999). Tal poder da mentalidade empresarial enquanto novo fenômeno humano também se manifesta mais de forma mais sutil – como na admiração da opinião pública da época por figuras como Henry Ford e Thomas Edison.

⁶ Apesar de não explicar claramente os motivos pelos quais localiza o culto ao lucro como dado de uma tradição anterior, é possível que Dewey esteja assumindo a perspectiva weberiana do espírito do capitalismo impresso na própria ética protestante.

O pensamento de Dewey se baseia nas observações de uma industrialização e lógica econômica estadunidense. Entretanto, já observa à época que esse modo específico de civilização, denominado por ele de *americanismo*, tende a estender suas influências para outras regiões, o que na Europa do pós-I Guerra é visto como ameaça (DEWEY, 1999). A expansão do modelo americano está hoje consolidada. Não só a organização econômica mundial segue grande parte das regras que foram ali originalmente desenhadas, mas também elementos culturais e morais se disseminaram para as mais distantes sociedades.

Mas o que define essa mentalidade americana? Suas principais marcas são a *quantificação*, a *mecanização* e a *padronização*. Tudo passa pelo crivo racional, que se direciona em função das demandas físicas do homem. Dewey (1999) observa que esse espírito viabiliza a melhoria nas condições externas de vida e não pode ser automaticamente tido como um mal. São justamente as exigências da industrialização que acarretam na organização corporativista da sociedade, definindo os atributos dessa mentalidade.

O excessivo apreço pela racionalização dos processos produtivos evidentemente gera, por outro lado, graves consequências para a vida social, cujas características são objeto de reflexão prioritário para Dewey em seu texto *Estados Unidos, S.A.* (in: DEWEY, 1999). Como vimos, a exaltação de uma cultura corporativa impacta as esferas psicológica, profissional e política, além da moralidade expressa em ideias, crenças e condutas. Os efeitos podem ser sentidos nos diversos setores que têm dificuldades em seguir essa lógica, como a agricultura e o artesanato. As características originais deste último, um trabalho especializado e solitário realizado por alguém com formação individualizada, são insustentáveis diante da produção em massa. Aos artistas, que são uma espécie de parâmetro da cultura, restaram duas alternativas: adequar-se ao modelo de negócios através de uma atividade mecanizada; ou juntar-se a uns poucos “boêmios excêntricos” (DEWEY, 1999, p. 20). As atividades de lazer e esportes, por sua vez, incorporaram o espírito empresarial, contribuindo para a criação de uma homogeneização social. Nesse contexto, Dewey indica o papel diferenciado assumido pela imprensa:

Com a exceção de algumas leituras mais técnicas, como as que se encontram em certas publicações especializadas ou em determinadas seções de todos os jornais, a imprensa constitui o principal órgão de diversão em um tempo de ócio aligeirado, e reflete ao mesmo tempo que fomenta a formação de um coletivismo mental mediante métodos de massificação (DEWEY, 1999, p.21).

Vale lembrar que o autor publica esse texto em 1930, quando a televisão apenas ensaiava seus primeiros passos. Hoje, o papel assumido pela mídia impressa por ele descrita

na citação acima pode bem ser ocupado pela TV e pela internet, cujas abrangências e poder de sedução crescem com as possibilidades técnicas de representação fidedigna de movimento e interação com o conteúdo. Além de jornais e revistas, Dewey também identifica o cinema e o rádio como agentes culturais importantes; o desenvolvimento da propaganda e da publicidade é tido como símbolo mais característico dessa vida social, buscando atender a supostas necessidades de uniformidade de pensamento e sentimento, típicas de uma sociedade massificada. O resultado de tal poder é que “(...) ao menos durante um tempo, é possível fabricar sentimentos para quase qualquer pessoa ou qualquer causa mediante métodos de manipulação das massas” (DEWEY, 1999, p.22). Destacamos que o autor associa essa exposição em larga escala à publicidade ao declínio da privacidade e do que seriam direitos privados. Anúncios e marcas penetram nossas vidas como enxurradas, para as quais há escassa regulação ou mesmo autorização. Dessa forma, as empresas têm ditado em grande parte não apenas as atividades de uma pessoa, mas também sua disposição moral, expandindo sua lógica a diferentes agrupamentos sociais⁷.

Não causa surpresa, portanto, que a educação tenha sua dinâmica modificada: “a produção em massa traz consigo uma espécie de educação em massa na qual as capacidades e destrezas individuais são anuladas” (DEWEY, 1999, p. 20). Assim como a sociedade de massas perde sua substância na ausência do indivíduo; a escola, enquanto instituição social e comunidade, deixa de lado uma de suas funções, que é o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

A sustentação de um modelo econômico fundado na produção em massa exige intensificação no consumo. Assim, faz-se necessário alterar os antigos hábitos de poupança e transformar a compra em um imperativo (DEWEY, 1999). A fim de viabilizar o equilíbrio entre produção e consumo, a classe trabalhadora teve de ser convertida em consumidora, o que impulsionou um aumento salarial. Logo, houve uma dupla inversão em relação ao modelo econômico anterior – baseado na poupança e nos salários baixos. À alteração econômica, seguiu-se uma alteração social quase revolucionária, o que significa que não é possível voltar atrás em muitas dessas mudanças (como as geradas pelo novo patamar social dos trabalhadores). Ao mesmo tempo, Dewey reconhece que a nova economia não está

⁷ O movimento de incorporação dos valores empresariais por diversos grupos e esferas sociais chegou até ao universo do crime, que desenvolveu mecanismos cada vez mais complexos para praticar e maximizar os resultados de suas atividades ilícitas. A sofisticação assumiu graus tão elevados que hoje constatamos no campo teórico da administração uma série de estudos que buscam compreender o funcionamento de organizações criminosas como sistemas de gestão. A título de exemplificação, um artigo publicado em 2006 no *International Public Management Journal* relata a investigação dos autores acerca dos processos de adaptação estrutural da rede Al Qaeda e dos cartéis colombianos a partir da intensificação dos esforços governamentais de combate (BRINTON; JÖRG, 2006).

plenamente estabelecida nem obedece a uma lógica inexorável. A depressão de 1929 minou a crença na prosperidade certa e provou que o próprio crescimento econômico gera a crise:

Um superávit de 8.000 milhões ao ano não fará nada além de agravar a situação econômica, a menos que encontre saída em um canal produtivo. Não poderá fazê-lo ao menos que se mantenha o consumo. E isso não será possível *a menos que a organização e o controle se estendam da produção e da distribuição ao consumo*. As alternativas parecem ser ou uma expansão decisiva do corporativismo social com o fim de incluir o consumidor médio, ou uma crise econômica em grande escala (DEWEY, 1999, p. 23-24, grifos nossos).

A crescente influência do consumo no modo de vida americano não parece ser uma preocupação isolada de Dewey. John Kenneth Galbraith analisa uma sociedade cujas características identificadas por Dewey não apenas sobrevivem, como se acentuam. Em seu *A sociedade afluyente*, já em 1958, questiona a aplicabilidade dos princípios econômicos sacramentados no início de seu século para uma sociedade cujo poder de compra crescia de maneira nunca antes experimentada. O economista entende que a defesa incondicional dos teóricos a todo sistema produtivo ou de gestão que aumenta a eficiência da produção desconsidera o volume desproporcional de mercadorias colocadas no mercado. Uma evidência da incompatibilidade entre as novas capacidades de produção e a demanda natural dos produtos é a crescente importância da propaganda e seus agentes na estrutura social norte-americana. Ele destaca, não sem uma ponta de ironia, que:

(...) tão grande foi a mudança [provocada pelo aumento de renda] que muitos dos anseios do ser humano já não lhe são evidentes; só passam a existir quando são sintetizados, aprimorados e sustentados pela publicidade e pela arte de vender. Estas, por sua vez, tornaram-se das nossas profissões mais importantes e cheias de talento. Poucas pessoas no início do século dezenove precisavam de um publicitário para lhes dizer o que queriam. (GALBRAITH, 1987, p. 2)

Galbraith (1987) acreditava que a primazia das necessidades espontâneas do consumidor na determinação do equilíbrio econômico era insustentável, porém fundamental para grande parte dos modelos defendidos pelo “saber convencional” – termo que utiliza para designar ideias que são amplamente aceitas, não por sua força lógica, mas pela sua conveniência, difusão ou familiaridade. Para o autor, as demandas modernas são em grande parte criadas pelas corporações, no momento em que lançam suas novidades. Essa crítica é importante, pois demonstra preocupação com o tipo de bens produzidos na economia e os efeitos que eles podem ter sobre as dinâmicas sociais. O tom negativo desta análise fica claro na seguinte passagem:

E assim a teoria econômica conseguiu transferir o senso de urgência na satisfação das necessidades que o consumidor outrora sentia num mundo em que maior produção significava mais comida aos que tinham fome, mais roupas aos que sentiam frio e mais casas aos que não tinham onde morar, para um mundo em que uma maior produção satisfaz os anseios de automóveis mais potentes, comidas mais exóticas, roupas mais eróticas, entretenimento mais requintado – em suma, toda a gama moderna de anseios sensuais, edificantes e letais.

Embora a teoria econômica que defende estes desejos e, portanto, a produção capaz de satisfazê-los, desfrute uma posição impecável (e, num certo grau surpreendente, inexpugnável) dentro do saber convencional, ela é ilógica e vulgar, e até mesmo perigosa. (GALBRAITH, 1987, p. 115-116)

As frequentes oscilações de crise e prosperidade na economia mundial a partir do início do século XX intensificam uma série de debates entre economistas e empresários sobre o papel das corporações diante da sociedade. Em curso desde a Revolução Industrial, a polêmica ganha contornos mais nítidos quando o capitalismo monopolista escancara problemas como o desemprego e a exclusão de um numeroso contingente de pessoas dos mercados de consumo então criados (FISCHER, 2002). Dewey (1999) observa um aumento de importância do serviço social e do discurso da responsabilidade social por parte das empresas. Tal tendência era, à época, bastante criticada como uma forma de hipocrisia, mas para o autor a avaliação de seus benefícios e possibilidades efetivas só seria conhecida no futuro. De acordo com a perspectiva de uma sociedade organizada em função de interesses financeiros privados, a carência de finalidade para a ação coletiva humana se manifestaria pela expansão das *profissões de fé* daqueles que atuam na área social (DEWEY, 1999). De fato, constatamos que a passagem do tempo trouxe a consolidação das organizações de terceiro setor e mesmo de empresas que levantam a bandeira de causas sociais. Resta, todavia, a mesma dúvida sobre se os efeitos são sadios para a sociedade ou se a corrompem ainda mais. Seguidores da doutrina de Milton Friedman⁸ continuam a associar a recompensa aos acionistas com a única função das empresas, enquanto os adeptos da responsabilidade social defendem a participação das corporações no desenvolvimento das sociedades nas quais se inserem. No campo prático, as ações sociais se multiplicam, apesar de muitas restringirem-se a uma utilização puramente mercadológica, visando apenas atrair o consumidor supostamente engajado, em detrimento da própria causa que alardeia defender. Esse controverso tema demonstra a importância e abrangência do diagnóstico deweyano sobre o desconcerto de uma sociedade, no desenrolar de longo e poderoso processo de industrialização.

⁸ Milton Friedman (1912-2006), economista, laureado com o Prêmio Nobel em 1976, ficou conhecido por sua defesa incondicional do fundamentalismo de livre mercado.

2.2 OS DESCOMPASSOS DO INDIVÍDUO

Sendo fiel à proposição inicial de que não se pensa a sociedade apartada das pessoas que, em suas relações, a compõem, Dewey faz transcorrer seu pensamento tanto pelas esferas coletivas quanto individuais da vida humana. O autor nota que a interdependência dos integrantes de uma sociedade na era corporativa se faz sentir “por todas as frestas da vida, quer seja pessoal, intelectual ou emocional, e que afeta ao ócio tanto quanto ao trabalho, aos valores morais tanto quanto à economia” (DEWEY, 1999, p. 24). Nessa era, há socialização, no sentido que os homens se associam e não concebem sua existência longe de seus grupos comunitários (ou ao menos algum destes). Porém, é uma socialização de caráter mecânico e quantitativo, consonante com a mentalidade empresarial descrita no item anterior. O equilíbrio no qual ela resulta é externo, não parte de uma regulação natural dos agentes formadores da sociedade, na conjugação ou conflito de forças antagônicas. A massificação que por um lado integra, por outro apaga os traços do indivíduo e o joga em uma vala comum onde suas especificidades são ignoradas. Trata-se de “uma situação tão incompleta que não pode ser aceita dentro do mundo das afeições e que, por outro lado, é tão invasiva que não há forma de escapar dela: uma situação que produz um indivíduo em conflito consigo mesmo” (DEWEY, 1999, p.25).

Dewey (1999) diagnostica como resultado desse modo de vida superficial, que denomina *externalismo*, o triunfo de uma mediocridade intelectual e moral. Ela consiste na despersonalização do indivíduo, isto é, numa existência emocional automática, volúvel e sem coerência, decorrentes de uma espécie de nociva corrosão da mente e do caráter. Esse processo de perda da individualidade tem como consequência a mais fácil manipulação das massas, fomentada pela padronização, e a decorrente fragilização do pensamento crítico. O excerto abaixo sintetiza suas ideias:

As marcas e sinais desta ‘despersonalização’ do espírito humano são a quantificação da vida, com a correspondente depreciação da qualidade; sua mecanização, junto ao hábito quase universal de considerar a técnica como um fim e não como um meio, de tal modo que também a vida orgânica e intelectual se ‘racionalizam’; e, finalmente, sua padronização. As diferenças e distinções são ignoradas e atropeladas; o ideal é a uniformidade, a semelhança. Não só há ausência de diferenciação social, mas também de diferenciação intelectual; o pensamento crítico chama a atenção por sua ausência. Nossa marca mais pronunciada é o caráter

altamente manipulável das massas. A adaptabilidade e flexibilidade que mostramos em nossa inteligência prática na hora de lidar com as condições externas chegaram também ao nosso espírito. A uniformidade de pensamento e emoção se converteu em um ideal (DEWEY, 1999, p. 12).

O conflito do qual o autor trata é o reflexo no indivíduo do descompasso mais amplo da estrutura social, submetida materialmente aos princípios corporativos ao mesmo tempo em que elege valores espirituais incompatíveis com essa lógica. Esse “indivíduo perdido”⁹ se encontra desorientado devido ao esfacelamento dos valores e ideias que costumavam guiar sua vida e dotá-la de coerência. A falta de estabilidade das crenças leva ao movimento pendular entre a tradição do passado, por vezes sem sentido, e o presente, caótico e heterogêneo. Dewey acredita ser historicamente ímpar essa falta de princípios sólidos. Para o autor, as milícias fundamentalistas, tanto sociais quanto religiosas, são as exceções extremistas que confirmam a regra da fragilidade das crenças atuais (DEWEY, 1999). Em geral, a religião já não é mais o vínculo unificador da visão de mundo entre os homens, cujos símbolos e valores partilhados formavam uma concepção de vida. Restrita ao âmbito privado, deixou de sustentar laços sociais.

A instabilidade de valores impacta também o campo legal. Segundo Dewey (1999), poucas leis, frequentemente as menos significativas, ainda recebem a adesão das pessoas. No mais das vezes, tem-se descaso pelo código penal. De acordo com sua análise, isso se dá tanto porque a legislação tem se apresentado como imposição e não expressão das relações sociais válidas entre os indivíduos; quanto pela tentativa de se criar uma moral por meio dela. Dentro deste último caso, cita a lei seca como iniciativa frustrada de moralização, que acabou por abrir espaço para a criminalidade. Isso porque essa forma de proceder inverte o sentido da equação entre a lei e a moral, na qual costumes, hábitos e valores compunham a formalização de um acordo social.

Podemos ponderar também que, se nos restringimos a seguir as imposições legais, abrimos mão da dimensão ética. É o que refletimos a partir da argumentação kantiana que diferencia a ação *conforme* ao dever da ação *pelo* dever (KANT, 2005). Uma ação só pode ser considerada moral se o que motiva a tomada de decisão é a determinação em agir bem, ou seja, uma ação *pelo* dever. Assim, a ação que se limita a convergir com a lei em função da ameaça de penalização ou da expectativa pela recompensa se afastou do campo ético. Parte fundamental do que define a moralidade consiste precisamente na eleição livre do homem de

⁹ Expressão que compõe o título de um artigo intitulado *Individualism, Old and New II: The Lost Individual*, publicado em 1930 e que integra a obra *Individualism, Old and New*.

seguir em direção à justiça ou ao bem (a boa vontade kantiana). Se há intervenção legal externa direcionando essa escolha, não resta papel nenhum a ser assumido pelo indivíduo. Dewey observa que há uma tendência de estender ao máximo as fronteiras da legislação, com a intenção de tornar os valores mais estáveis. Nesse sentido, muitas decisões do âmbito privado se transformaram em pauta legal, o que desenha uma sociedade cada vez menos propícia para a manifestação voluntária ética de seus membros. Já não é mais preciso refletir sobre a natureza da ação a ser escolhida e avaliar como devemos proceder diante de dilemas morais – basta seguir a regra e, com isso, evitar suas punições. Segundo Dewey (1999), o erro está em utilizar a lei como método para controlar a perda de princípios e forjar uma integração social que se encontra esfacelada.

O autor afirma não ser surpreendente que “os habitantes dessas cidades¹⁰ estejam desconcertados, inquietos, desassossegados, sempre buscando algo novo e diferente para – via de regra – acabar encontrando as mesmas e velhas coisas em novas roupagens” (DEWEY, 1999, p.7). Esse diagnóstico nos parece muito pertinente diante dos problemas que a sociedade contemporânea experimenta. Muitos são os autores que, sob os rótulos mais diversos, identificam esse mal-estar ou essa sensação de descontentamento, que aposta em soluções efêmeras como o consumo e a renovação de um prazer fugaz, em consonância com a análise realizada por Dewey. Para o autor, a origem está em uma desconexão entre esse indivíduo e a sua sociedade:

O desassossego, a impaciência, a irritabilidade e a pressa, tão patentes na vida americana, são companhia inevitável de uma situação em que os indivíduos não encontram apoio nem satisfação no fato de serem membros que sustentam e são sustentados por um todo social. Do ponto de vista psicológico, são um indício de anormalidade, e é tão vão buscar a explicação nas atuações deliberadas dos indivíduos quanto é fútil pensar que alguém pode desfazer-se de tais sintomas mediante meras exortações morais. Apenas um desajuste agudo entre os indivíduos e as condições sociais em que vivem pode explicar tão extensos fenômenos patológicos. O amor febril por algo contanto que haja uma troca divertida, a impaciência, a falta de estabilidade, a insatisfação compulsiva e a sede de emoções fortes não são próprias da natureza humana. São tão anormais que exigem uma explicação de alguma causa mais profunda (DEWEY, 1999, p. 28).

Na esfera do trabalho, alguns aspectos contribuem para a formação desse *indivíduo perdido*. Relações sociais bem definidas e reconhecimento de papéis sociais são os fundamentos de uma individualidade firme e integrada para o autor. Sem o consenso sobre o significado das finanças e indústrias, a individualidade efetiva escapa mesmo aos magnatas,

¹⁰ Dewey se refere a cidades comuns americanas, descritas a partir do estudo de Robert e Helen Lynd de 1929 intitulado *Middletown: a study of contemporary american culture*.

que não são “donos de suas próprias almas, crenças e objetivos” (DEWEY, 1999, p. 27). A motivação dos indivíduos, seja qual for seu escalão, é restrita à ordem privada e egoísta. Essa lógica da busca pelo benefício particular gera um aumento vertiginoso dos privilégios e poderes privados. Isso se desenha como uma ruptura, pois as empresas perseguem seus fins por meio da mobilização coletiva de seus funcionários – ainda que claramente se trate da busca de dividendos, e não de um propósito social (DEWEY, 1999). Nesse último sentido, a ausência de significado social impede que a recompensa do trabalho surja do próprio exercício da função. Nas palavras de Dewey:

(...) enquanto as ações fomentam resultados corporativos e coletivos, estes estão fora de suas intenções e resultam irrelevantes na hora de recompensá-los com essa satisfação que nasce da sensação de realização social. Tanto para eles mesmos como para os demais, seu negócio é assunto privado, e o resultado é um benefício privado. Não pode haver satisfação diante de tal dicotomia (DEWEY, 1999, p.27).

Outro ponto de interesse é a insegurança gerada pela ameaça do desemprego. Em épocas de escassez material, a insegurança era obra da natureza e funcionava como motivação econômica ao homem. Todavia, o sistema capitalista trouxe a abundância material, liberando (teoricamente) o homem dessa antiga apreensão. A insegurança corrente é, pois, resultado de “instituições e arranjos que estão sob o controle deliberado dos homens” (DEWEY, 2000, p.64, tradução nossa). A transformação é tal que, de incentivo, a insegurança se converte em uma sensação de desespero e impotência. Para o autor (DEWEY, 1999), a nova insegurança é derivada da ameaça do desemprego, potencializada com o avanço da idade e o desenvolvimento dos recursos tecnológicos, o que gera a constante obsolescência dos profissionais. O montante de trabalhadores sem ocupação estável não se deve a nenhuma crise pontual, o que amplifica as consequências psicológicas e morais desse cenário, como a deterioração da auto-estima e da dignidade pessoal. Vale destacar a passagem:

Dar-se conta de que exercer uma profissão ou um negócio com honra e diligência não é garantia de um nível de vida estável reduz o respeito pelo trabalho e incita um grande número de pessoas a aproveitar qualquer forma ocasional de alcançar um bem-estar que realmente garanta sua segurança: basta observar as orgias do mercado financeiro em tempos recentes (DEWEY, 1999, p. 28).

Entre as diversas dimensões da desorientação dos indivíduos, encontra-se a política, na qual “improvisam-se causas de uma semana para outra com constantes trocas de lealdade” (DEWEY, 1999, p.30). Em tal contexto, a apatia política se generaliza, sendo rompida apenas diante de sensacionalismos. Para o autor, o liberalismo, cuja filosofia social

se traduzia em um programa de ação bem definido, sofre com a tenuidade dos valores correntes (DEWEY, 1989; 1999). Resume-se, assim, a uma vaga atitude progressista, ao invés de estar “comprometido com um fim, ao mesmo tempo duradouro e flexível: a liberação dos indivíduos de modo que a realização de suas capacidades possam ser a lei de suas vidas” (DEWEY, 2000, p.61, tradução nossa). Essa liberdade do espírito humano, que é o propósito do liberalismo para Dewey, representa um ideal que se vê ameaçado pela determinação corporativa da sociedade.

De acordo com Amaral (1990), toda sorte de dicotomia incomoda Dewey e fomenta sua busca pela *continuidade*, ou seja, pela harmonização. Os tradicionais dualismos da filosofia, como espírito-matéria, mente-corpo, ou indivíduo-sociedade, podem ser evitados por uma prática que aprimore o convívio social. Assim, teoria e prática, conhecimento e ação, não se manterão isolados:

É justamente tendo em vista esse aspecto social da questão que Dewey faz, através de sua filosofia, a apologia de um mundo ou de uma sociedade onde a interação entre os homens venha a ser a mais “ativamente contínua” possível. Isso porque é somente com base no esforço cooperativo que o homem pode atuar tendo em vista a realização máxima do bem comum, que (...) traduz-se no restabelecimento da mais harmoniosa continuidade entre o homem e a natureza (AMARAL, 1990, p.49).

Não é natural para Dewey, portanto, que o homem viva dividido, tão angustiado pelas incoerências nascidas das mudanças pelas quais passou ao longo dessa intensa industrialização. O pensamento unificado é, portanto, uma necessidade psicológica na manutenção da integridade mental e a unidade de caráter. É preciso alcançar uma harmonização do indivíduo consigo mesmo, da sociedade consigo mesma e do indivíduo com a sociedade, propósito operacionalizável, no entender do autor, a partir do reencontro do homem moderno com uma forma atualizada de individualismo.

2.3 TRÊS FORMAS DE INDIVIDUALISMO

Pelo título da obra, *Velho e novo individualismo*, fica evidente que Dewey diferencia dois tipos específicos dessa corrente de valores. Ao longo da leitura do texto, contudo, descobrimos que são três as formas de individualismo descritas pelo autor: o antigo, europeu, baseado no *laissez-faire* econômico; um mais recente, norte-americano, de

inspiração jeffersoniana¹¹; e uma releitura deste último, que considera os empecilhos práticos que surgiram à efetivação dos seus ideais.

Dewey localiza o surgimento do velho individualismo em uma época pré-científica e pré-tecnológica; suas raízes se encontram na religião medieval, cuja marca é seu caráter espiritualista. Há uma valorização da alma em detrimento do corpo, em um discurso de desprezo pelo que é material. A promessa de salvação da Igreja é exemplar dessa relação, uma vez que se centra na ascese individual rumo à vida eterna (DEWEY, 1999). Com o advento da Revolução Industrial, ocorre uma importante alteração nas bases deste individualismo, na medida em que o seu domínio passa do espiritual para o mundano. Esse contexto histórico exigia o desenvolvimento de um pensamento que liberasse o homem de amarras legais e o permitisse explorar o potencial dos recentes inventos tecnológicos. Incorporam-se visões acerca da produção material e do trabalho a ela necessário, com um mínimo de intervenção do governante sobre suas atividades econômicas. Eis o credo individualista: a emancipação da energia individual logo se converteria em ação, de maneira que cada pessoa seria impelida a trabalhar com aquilo o que melhor soubesse fazer e que mais a interessasse. Os benefícios e recompensas obtidos a partir desse trabalho se configurariam como direito do homem. A interface deste individualismo com a condição do social era dada pela crença de que o trabalho de cada um iria ao encontro dos interesses gerais, o que no conjunto das realizações individuais levaria a um bem-estar coletivo. É como se o engajamento dos homens no seu interesse e trabalho automaticamente estabelecesse as garantias de uma harmonia social (DEWEY, 1999).

O autor não separa formalmente dessa antiga forma o individualismo desenvolvido a partir da fundação dos Estados Unidos. Porém, suas ideias demarcam diferenças que acreditamos ser pertinente destacar. Na fundação do Novo Mundo, dois ideais fazem parte da pauta das concepções de individualismo: *liberdade de associação* e *igualdade de oportunidades*. As bandeiras de eliminação de toda forma de opressão e da pobreza criam um individualismo mais ambicioso, do ponto de vista social, em relação à sua versão européia. Nesta a pobreza é assumida como um dado natural, sendo cada pessoa capaz e responsável por criar as próprias condições para dela se emancipar (DEWEY, 1999). Já no contexto americano, havia uma intenção mais clara de converter o sucesso individual em desenvolvimento social. A predisposição política no desbravamento coletivo de um mundo desconhecido demandava capacidade de iniciativa e coragem, criando um espírito romântico.

¹¹ Em referência a Thomas Jefferson (1743-1826), terceiro presidente norte-americano e figura proeminente na vida política do país na época da declaração da independência e da criação da Constituição.

Mas se a tarefa de exploração era uma intenção partilhada, a aposta, contudo, continuava na ação empreendedora de cada um, o que demonstra filiação com a doutrina anterior.

Dewey observa que as condições do desenvolvimento desse individualismo americano eram apenas contingentes. As oportunidades, abundantes na época da fundação, tornaram-se escassas e não mais propiciam o convite ao espírito empreendedor:

Não vejo por lado algum esse descontentamento social que deve ser a fonte de energia para transformar as ideias em ação; mas bem vejo um protesto contra a debilitação daquele vigor e uma redução progressiva da energia, fruto da ausência de oportunidades construtivas; e vejo uma confusão que revela a incapacidade de encontrar um lugar seguro e moralmente gratificante dentro de um panorama econômico conturbado e emaranhado (DEWEY, 1999, p. 40).

As alterações socioeconômicas, que foram tratadas anteriormente, distorcem os propósitos do velho individualismo. A lógica do benefício privado é levada às últimas consequências, sem que se convertesse em um modelo de eficiência social. Também, a vida prática se afasta dos valores espirituais que deveriam lhe servir de guias, completando um quadro de desintegração generalizada. A padronização e uniformidade como valores buscados nas mais diferentes atividades humanas são permitidas e fomentadas pela tecnologia e pelos sistemas de produção em massa, porém consistem apenas em um artifício, que cria a falsa impressão de unidade social. Essa não pode ser atingida por medidas tão superficiais e efêmeras, como as ditadas pela moda dos mercados (DEWEY, 1999).

Como se vê, os pensamentos e sentimentos de confusão vividos modernamente não são totalmente inéditos: são, sobretudo, frutos da radicalização e distorção de crenças e princípios antigos. Os pilares do individualismo do Novo Mundo – a defesa da igualdade de oportunidades e da liberdade para todos como condição para a equidade – não foram concretizados nem deixados de lado: “No lugar do desenvolvimento de individualidades que se profetizava, o que se dá é uma perversão completa do ideal do individualismo para ajustar-se aos costumes de uma cultura do dinheiro. Foi convertido em causa e justificativa de desigualdades e opressões” (DEWEY, 1999, p.9).

De acordo com Dewey, esse processo de desintegração se fez sentir em diversas sociedades, mas em nenhuma com a mesma força que nos Estados Unidos. Para muitos, isso representava o desaparecimento do individualismo; para outros, era necessário resgatar a antiga doutrina e reconduzir a vida social por seus parâmetros. Já Dewey defende uma atualização dos ideais de fundação do Novo Mundo, mas contextualizados pelas novas condições derivadas do avanço sem precedentes da tecnologia, da ciência e do capitalismo.

O individualismo sustentado por John Dewey também tem como princípios norteadores a busca da equidade por meio da liberdade de associação e a igualdade de oportunidades. A igualdade é parte importante do horizonte a ser construído e sustentado por cada indivíduo e pela sociedade. Contudo, o autor diferencia esse ideal de igualdade da uniformidade que se tem atingido. Esta possui um caráter perverso à medida que engessa a fala e a ação dissonantes. A diferença não pode ser respeitada e tolerada, já que é rapidamente associada a algo negativo. Curiosamente, a padronização e a uniformização não tornam a coletividade mais igualitária: a massa é homogênea, o que descaracteriza a sociedade deweyana enquanto “indivíduos em relações” (INDIVIDUAL, 1959, p.60). Dewey se mobiliza justamente em defesa do lugar do indivíduo na sociedade, a fim de que ambas as esferas se harmonizem, sem subjugar uma em benefício da outra. Também Hannah Arendt observa que a sociedade americana é particularmente afetada por esse ideal de igualdade, denominada por Dewey de uniformidade, “(...) que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças (...)” (ARENDT, 2005, p.229).

Para o autor, a origem do problema não se encontra nos princípios desse individualismo, mas no defeito mais importante do modelo americano: o materialismo, que impede que a riqueza da sociedade se traduza na melhoria da vida de seus membros. Assim, a tecnologia é constantemente mobilizada em função do benefício privado, que tende a se concentrar e negligenciar o bem-estar comum (DEWEY, 1999). Retornar ao antigo individualismo europeu é insuficiente para solucionar a questão, visto que nessa tradição o ideal e o espiritual estão em pauta e as questões econômicas e materiais ficam obscurecidas. Paralelamente, o autor sustenta que algo dessa tradição falhou na medida em que sucumbiu à mecanização, à padronização e à quantificação.

A solução não se encontra no retorno ao passado, mas também não consiste em enxergar a presente situação como estanque e irrevogável: o desafio reside justamente na efetivação dos princípios do novo individualismo, segundo as condições objetivas do tempo em que vivemos, não só expressos “em fins externos e políticos, mas também através da participação individual no desenvolvimento de uma cultura compartilhada” (DEWEY, 1999, p.17). A proposta de Dewey está identificada com sua filosofia instrumentalista, já que toda a reflexão e os princípios dela derivados devem contemplar a realidade concreta do homem, com o intuito de melhorar seu modo de vida prático, moral e intelectual. Percebemos, portanto, que é o uso que damos aos instrumentos da esfera material que podem corromper os princípios que norteiam a existência humana. Essa ideia fica evidente quando o autor argumenta acerca da técnica. Por um lado, não é possível assumir que uma sociedade sem

técnica seja por princípio desejável. Por outro, é inegável que sua aplicação já acarretou efeitos nocivos imediatos. Logo, ela não deve ser aplicada por si mesma, mas sim servir à concretização de fins pensados e desejados. A radicalização da aplicação técnica a torna mecanizada, desligada dos horizontes humanos. Contudo, Dewey (1999) defende que a mesma técnica detém um potencial emancipador da individualidade do homem, apresentando-se como o elemento mais promissor da civilização pós-revolução industrial. A utilização de recursos com tamanho potencial exige, em contrapartida, uma grande responsabilidade, que os homens se mostram incapazes de extrair das possibilidades que a tecnologia abriu:

Mas é difícil pensar em alguma coisa mais pueril que esse animismo que demoniza as máquinas. Pois as máquinas significam uma reserva impensável de poder. Se orientamos esse poder ao dólar e não à liberação e enriquecimento da vida humana, é porque nos conformamos com não exceder os limites dos objetivos e valores tradicionais apesar de estar em posse de um instrumento de transformação revolucionário (DEWEY, 1999, p. 118).

O mesmo raciocínio Dewey aplica à ciência, que mesmo sendo entendida criticamente dentro de seus limites, é fundamental no combate à ignorância. Para o autor, a manutenção desta representa o interesse apenas daqueles que se aproveitam de outros indivíduos. Novamente é o homem quem define a qualidade do recurso de acordo com o uso que dele faz, já que a própria limitação científica é fruto da inaptidão de quem aplica a ciência (DEWEY, 1999).

O espírito conciliador com que Dewey relata sua visão acaba por gerar críticas, uma vez que prioriza a busca por soluções em detrimento da atribuição de culpa e responsabilidades pelos problemas identificados. Como exemplo, destacamos a passagem em que Dewey afirma não ter a intenção de realizar um julgamento sobre os métodos de manipulação de massas, mas sobretudo assumi-los como dado de realidade social (DEWEY, 1999). Apesar de sua posição ser visivelmente contrária à dissolução do indivíduo nessa massa disforme, sua afirmação parece aceitar excessivamente os caminhos tomados pela sociedade americana (e, conseqüentemente, todas as que nela se baseiam). A constante preocupação pragmática pode, dessa forma, comprometer uma reflexão mais crítica. Carlota Boto (2006, p.617), referindo-se à reflexão de Iozzi de Castro, afirma que: “(...) para Snyders, as propostas renovadoras lideradas pelo pensamento de Dewey não se teriam revelado capazes de apreender, de modo crítico, as relações sociais de convivência entre os homens, as quais, frequentemente, produzem a naturalização das desigualdades entre os homens”. Parece-nos que a estrutura que Dewey aplica na análise dos problemas que se propõe busca

constantemente considerar as diferentes perspectivas e harmonizá-las numa síntese autoral. Também percebemos que o enfoque prático, fruto do tipo de filosofia de que é adepto, acaba por levá-lo a se perguntar sobre as ações a serem tomadas diante do diagnóstico da sociedade, em detrimento de levantar argumentos, favoráveis ou não, restritos ao campo especulativo. De acordo com Carlota Boto (2006), excessos são cometidos tanto no ataque quanto na defesa do pensamento de Dewey, evidenciando a necessidade de ponderação. O excerto abaixo exemplifica essa visão de Dewey, uma vez que destaca as dimensões da constatação dos fenômenos sociais e, também, da necessidade humana de tomar as rédeas nesse processo. Vale notar que, no princípio de sua fala, Dewey repudia o uso da violência como método único de intervenção na sociedade.

Não há cegueira maior que a suposição de que vivemos em uma sociedade e em um mundo tão estáticos que o novo só acontecerá ou deixará de acontecer por causa do uso da violência. A mudança social é um fato, e um fato que possui formas variadas e destacada intensidade. Mudanças efetivamente revolucionárias estão em processo em todas as fases da vida. Transformações na família, na igreja, na escola, na ciência e na arte, nas relações econômicas e políticas têm ocorrido tão rapidamente que a imaginação tenta perplexa alcançá-las. O fluxo não precisa ser criado. Mas precisa ser dirigido. Ele deve ser tão controlado que mova a certo fim de acordo com os princípios da vida, pois que a vida é, ela própria, desenvolvimento (DEWEY, 2000, p.61).

2.4 O NECESSÁRIO EQUILÍBRIO DO INDIVÍDUO COM A SOCIEDADE PARA JOHN DEWEY

John Dewey publica em 1930, um ano após o *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque, sua reflexão sobre os desmandos do capitalismo e as consequências particulares e sociais do império dessa lógica de interesse próprio e de materialismo. Seu diagnóstico é preciso: tanto a sociedade quanto seus membros se encontram em um momento de conflito interno. Tal descompasso tem origem nos resultados da industrialização, que reorganizou as relações humanas em torno de um espírito corporativo, porém desprovido de sentido social. As motivações que imperam obedecem tanto a forças econômicas impessoais, que ganham contornos de automatismo, quanto aos interesses particulares, em especial daqueles que detêm os meios de produção. Ao invés da intensificação dessas relações gerarem uma experiência mais plena da vida em sociedade, ela desintegra os indivíduos, que se veem sem condições de enfrentar a realidade social. A ausência de um propósito comum para a organização coletiva lança o indivíduo em um cenário no qual é elemento secundário, esfacelado em uma

sociedade massificada. Esse indivíduo perdido não consegue assumir o comando da ação social e, diante do desconcerto que sente, acaba por se aferrar a antigos valores, muitos dos quais são mantidos por inércia e não por darem conta das questões de sua época.

É preciso, pois, colocar em harmonia a sociedade com ela mesma, o indivíduo consigo próprio e este nas suas relações com os demais. Para isso, os estereótipos criados a partir de um individualismo enquanto obtenção de benefícios privados devem ser combatidos. Por sua vez, os ideais do novo individualismo, defendidos na fundação do Novo Mundo, têm de ser atualizados, tanto no sentido de se tornarem realidade quanto na contextualização com as demandas e características sociais de hoje. A harmonia entre o indivíduo e a sociedade, para Dewey, consiste na busca pela garantia das liberdades individuais e do desenvolvimento pleno das capacidades de cada um, simultaneamente em que laços humanos se fortalecem e fins sociais são preservados. Esse necessário equilíbrio só pode ser atingido pela democracia, pois seus princípios resguardam a um só tempo as necessidades e potencialidades do homem e a construção de um projeto social comum. Na perspectiva de John Dewey, a liberdade e equidade de seus membros são o horizonte e o resultado desse esforço coletivo na promoção e efetivação da democracia.

3 CULTURA DA LIBERDADE COMO FUNDAMENTO DA DEMOCRACIA

A acepção de sociedade democrática discutida no capítulo anterior destaca a preservação da liberdade do homem enquanto indivíduo e, ao mesmo tempo, a observação do bem comum e das exigências da vida coletiva. Para Dewey, os descompassos sociais e individuais narrados evidenciam que, entre esse ideal e a prática política nas sociedades ditas democráticas, há uma enorme lacuna. Com o advento da II Guerra Mundial e de diversos governos totalitários, a experiência democrática é posta novamente em cheque na reflexão de John Dewey, encontrada na obra *Liberdade e Cultura* de 1939. Seu olhar se volta agora para os fundamentos da sociedade democrática, ou seja, para as variáveis que ajudam a sustentar ou a fazer sucumbir a democracia.

Há dois focos da crise das democracias na perspectiva do autor: a ascensão dos totalitarismos de esquerda e de direita; e as configurações assumidas pelas sociedades altamente industrializadas. Sobre este último, a análise realizada em *Velho e novo individualismo* serve como ponto de partida, à medida que a reorganização social feita em função do modelo econômico do capitalismo industrial cria uma série de empecilhos à vivência democrática efetiva. A realidade totalitária sublinha esse caráter incompleto das sociedades democráticas, tanto pela crítica que formula, quanto pelo seu próprio surgimento em grupos sociais que conheciam alguns dos valores e práticas da democracia. Assim, Dewey indica que a superação dessa crise exige uma postura investigativa que se volte, ao mesmo tempo, para as ameaças externas à democracia (as ditaduras) e para os componentes internos que impedem o exercício pleno de seus ideais, marcadamente da liberdade. Vale dizer que tanto a II Guerra quanto o Estado soviético servem ao propósito da reflexão sobre a democracia; assim, não são tomados aqui como objetos centrais de análise, mas como expressão máxima da crise que se insinua nas sociedades nominalmente democráticas.

O presente capítulo discute primeiramente a ideia de liberdade sustentada por Dewey, enquanto função da cultura com a natureza humana. Em sequência, passamos pela crise da democracia expressa em seu próprio núcleo para então tratar das ameaças totalitárias. A seguir, apresentamos os apontamentos do autor acerca das dificuldades e possibilidades no caminho para a efetivação da democracia e o esforço de síntese dessas descobertas.

3.1 LIBERDADE COMO FUNÇÃO DA CULTURA COM A NATUREZA HUMANA

Em suma, podemos dizer que a grande questão expressa na obra *Liberdade e Cultura* é: o que é a liberdade para o homem e como ela se estabelece e se mantém? Para Dewey (1989), há aqui tanto uma dimensão clássica da proposição, que a faz relevante para a filosofia de qualquer época e espaço; quanto uma preocupação prática, posta em evidência pelo que se anuncia com o início dos conflitos na Europa. Essa discussão acaba por ser obscurecida pela tradição de se assumir a liberdade como um fim naturalmente prezado pelo homem. O caminho argumentativo do autor se opõe, portanto, ao caráter natural do valor da liberdade, seguindo a linha de pensadores filiados ao utilitarismo. O direito natural à liberdade, como defendido no século XVIII e assumido pelo liberalismo, indica que o homem busca automaticamente esse fim e a ele tende a se fixar assim que o conquista. A liberdade é, nesse sentido, o resultado do progresso humano e o avanço dos conhecimentos só favorece os meios para alcançá-la. Dewey observa que essa perspectiva se faz sentir com força nos Estados Unidos, já que:

[...] as instituições democráticas foram atadas a certa tradição, a “ideologia” da qual a Declaração da Independência é a clássica expressão. Esta tradição nos ensinou que a conquista da liberdade é a meta da história política; que o autogoverno é o direito inerente do homem livre e de que uma vez atingida, torna-se aquilo o que o homem mais preza (DEWEY, 1989, p. 12).

Assim como o individualismo defendido pelos pais fundadores do Novo Mundo não dava conta plenamente dos desafios da complexa sociedade que despontava no século XX, conforme evidenciado na discussão anterior, a fé na tranquila perpetuação da democracia se mostra igualmente abalada para Dewey. As evidências sociais depõem contra essa crença, dado o crescente abandono da liberdade, quer na radical extinção totalitária, quer – de maneira mais sutil – nas atitudes antidemocráticas dos indivíduos e das instituições das democracias nominais. Como observado capítulo 1, Dewey é um “filósofo da América”, sua fala é marcada pela experiência da sociedade americana e carrega toda sua tradição liberal. Porém, mais uma vez, o autor estabelece uma relação de filiação e simultânea diferenciação com o legado da fundação norte-americana. No trecho acima destacado, a Declaração da Independência não é vista como pilar incontestado da democracia, já que também possui uma faceta ideológica. Ao naturalizar a causa da liberdade, dando contornos de verdade para o enunciado, impede-se que a sociedade e os indivíduos assumam a responsabilidade por

expandir e consolidar a democracia. Vale dizer que a Declaração assumiu nos Estados Unidos as características de um dogma, o que vai contra seu próprio espírito emancipador; logo, a postura de Dewey é polêmica e audaciosa. Seu espírito revisionista não deixa nem a quase santificada Declaração intocada, conforme expresso na passagem que levanta a insuficiência da crença no amor à liberdade para responder à crise das democracias:

A ideia de que o amor à liberdade é tão inerente ao homem que, se a ele for dada a oportunidade a partir da abolição de opressões exercidas pela Igreja e pelo Estado, produzirá e manterá instituições livres, já não é adequada. [...] Livrar-se de opressões e repressões previamente existentes marca uma necessária transição, mas transições nada mais são que pontes para algo diferente (DEWEY, 1989, p. 14).

A ideia de transição é muito profícua, pois indica que a abolição das repressões físicas ofereceu à sociedade americana melhorias que não devem ser ignoradas, mas isso não levou ao destino óbvio e esperado da emancipação em todas as esferas. Cada vez mais complexa e intrincada, a sociedade apresenta outros problemas, que anteriormente sequer eram previsíveis. Dewey relembra que Thomas Jefferson usava a ideia de *experimento democrático*, o que corrobora o caráter transitório e falível daqueles primeiros postulados. A leitura atualizada desse fenômeno indica que a democracia e a liberdade não são problemas de ordem exclusivamente política: são as múltiplas formas de relações humanas, como as que se vê nas indústrias, na ciência e nas artes, que determinam como se conduz a política, cujas instituições aparecem mais como efeito do que causa (DEWEY, 1989).

Essas relações humanas são vividas dentro de uma dada cultura que, de acordo com o autor, é o “complexo de condições que estabelece os termos em que os seres humanos se associam e vivem em conjunto”; tal definição impõe, na sequência, um desdobramento: “O problema é o de saber que espécie de cultura é tão livre em si própria que concebe e gera a liberdade política como seu acompanhamento e consequência” (DEWEY, 1989, p. 13). Podemos perceber que, muito rapidamente, Dewey aponta como raiz da crise em seus dois focos – externo e interno à democracia – a sobrevivência de uma cultura antidemocrática, autoritária e alienante. Aqui se encontra, pois, o eixo argumentativo do autor acerca da manutenção e expansão da experiência democrática, cuja tese pode ser sintetizada como: *é preciso uma cultura livre para a formação de instituições políticas livres* (DEWEY, 1989, p.106). No capítulo 4, exploramos o modo como esse pensamento impacta suas ideias pedagógicas, visto ser a escola um dos agentes culturais mais influentes da sociedade.

Apesar de haver apresentado prontamente sua visão do problema, Dewey reconhece que desassociar natureza humana e liberdade não é tarefa simples, dado o peso da

tradição que levou a essa crença: “uma tradição pode resultar em hábitos que obstruem a visão do que realmente está acontecendo; uma miragem pode ser criada, na qual as instituições republicanas aparecem como se estivessem em pleno vigor, quando já se acham em pleno declínio” (DEWEY, 1989, p.48). Para o autor, não há nenhum componente da cultura que é determinante absoluto, ainda que diferentes pensadores e correntes tenham dessa forma assumido alguma das variáveis culturais. Tanto Marx quanto Adam Smith defendiam ser a economia o fator chave da ação humana. Já a crença iluminista ancorava suas esperanças na ciência e na educação. A política foi supervalorizada no século XIX, enquanto a psicologia buscava o motivo dominante, elegendo a cada momento um aspecto da natureza humana. Assim, há uma natureza humana para cada filosofia social e política e isso vale para cada fator da cultura (DEWEY, 1989).

O esforço de compreensão de Dewey busca, na contramão, observar a complexidade da interação dos variados elementos da cultura com a natureza humana que configura o arranjo social. É importante observar aqui que Dewey sofre forte influência das descobertas antropológicas, que lançam a cultura a uma posição ímpar até então; tal inspiração é expressa pelo excerto: “(...) as condições de cultura que produzem a língua comum de um dado grupo também produzem outros traços que tem em comum; traços que, como a língua materna, diferenciam um grupo ou sociedade dos outros” (DEWEY, 1989, p. 22). Também verificamos isso em seu ponto de vista sobre a hereditariedade e as diferenças individuais inatas, que apesar de terem alguma relevância, são entendidas como “[...] moldadas e entram em vigor *dentro* de uma forma particular [...] Seja qual for ‘o fardo do homem branco’, ele não foi imposto pela hereditariedade” (DEWEY, 1989, p. 23). Recorrer à antropologia se faz necessário por não haver como explicar, de forma absoluta, tamanha variedade entre os povos e grupos sociais apenas pela natureza humana (DEWEY, 1989).

Dewey destaca que considerações acerca da natureza humana acabam por conduzir a opiniões não fundadas na observação, e quando o fazem, enviesam a interpretação sobre os fenômenos. A política faz uso destas concepções. Um exemplo é a valoração moral do termo *empreendimento*; por extensão, reveste-se o homem que a ele se dedica de caráter elogioso, independentemente dos objetos que se coloca a *empreender*. Assim, um comportamento social, no caso citado a iniciativa empreendedora, é convertido em propriedade psicológica da natureza humana e esta, por sua vez, em princípio de valor. Dessa maneira, universalizam-se as opiniões, enquanto o contexto espaçotemporal das observações concretas é ignorado. Com argumentos controversos, acabam por potencializar o conflito, sugerindo o uso da força na sua resolução. Nesse sentido, as teorias que pretendem explicar a

natureza humana possuem como geradores um dado cenário social que se deseja ora preservar, ora alterar. Podemos dizer que expressam interesses, valores e visões de mundo específicos, muito mais do que explicações científicas e precisas da psicologia humana: “(...) venha do lado que conserva o que já existe, ou do lado que produz mudanças, é uma expressão de valorização e propósitos determinados pela estimativa dos valores” (DEWEY, 1989, p. 89).

Comumente tidos como componentes da natureza humana, competição e cooperação entram no rol de manifestações pautadas nas relações dos indivíduos na coletividade. Segundo Dewey (1989), quando se sustentam argumentos de defesa a um sistema econômico fundado no princípio competitivo como tendência natural dos homens, incorre-se em julgamento de valor que não dá conta de excluir por evidências empíricas a possibilidade de uma natureza cooperativa. O autor entende que, ainda que houvesse tendências humanas naturais, elas estariam condicionadas à interação com uma multiplicidade de fatores ambientais, não podendo responder isoladamente pelos fenômenos sociais. Assim, a natureza humana não explica a sociedade nem serve para direcionar políticas e legislações. Posta na ótica da dinâmica com os fatores externos, a natureza humana deve ainda ser entendida como algo mutável, mesmo que algumas necessidades do homem sejam perenes.

Se a natureza humana não pode responder pelos caminhos que toma o comportamento social, outros fatores ambientais ganham relevo como componentes da cultura: a economia, a ciência, as artes, a religião e a moral. Na perspectiva de Dewey (1989), a cultura é tão forte que acaba por compor uma espécie de segunda natureza humana, muito mais relevante do que a original. São as ocupações, os interesses, as habilidades, as crenças e os valores que compõem uma certa cultura. Com isso, podemos dizer que os rumos da democracia são ditados mais pelo cotidiano dos indivíduos e das instituições sociais, do que pelos atos políticos e pelas leis formuladas.

É por essa razão que Dewey entende que a principal ameaça à democracia não está nas tendências totalitárias de outros povos, mas nos seus próprios componentes internos, que, quase submersos na trivialidade, minam veladamente o fim da liberdade. Observar os componentes culturais é, pois, também se debruçar sobre as fragilidades das sociedades nominalmente democráticas.

3.2 SOCIEDADE DEMOCRÁTICA EM RISCO: FRAGILIDADES INTERNAS

Nos tempos em que as máquinas são servidas pelos homens, pensar a emancipação humana parece um truísmo. Todavia, a ameaça européia de extrema direita e os resultados práticos da Revolução Russa desfocam o olhar analítico – o clima de guerra não parece suportar qualquer dissidência. Assim, o empreendimento de John Dewey de criticar sua própria sociedade, apontando as deficiências de sua experiência democrática, acaba por render-lhe muitas acusações, sempre redutoras de suas ideias e intenções. Não imune à resistência de seus pares, o autor faz questão de marcar que qualquer democracia, por mais insuficiente e distorcida, é sempre preferível a uma ditadura (DEWEY, 1989).

A avaliação das deficiências dessa sociedade democrática é, em verdade, um manifesto pró-liberdade. Coerentemente com o método democrático, Dewey rememora o espírito crítico que zela por suas conquistas e intenta ampliá-las em direção à plenitude da realização humana.

Dentre os fatores internos que são assumidos por Dewey como peças fundamentais do rumo da democracia estão as forças econômicas, embora o caráter de variável absoluta seja repudiado. A forma corporativa da sociedade é problematizada nos escritos de *Liberdade e Cultura*, porém com menor profundidade e ênfase do que na reflexão de 1930. Na análise de *Velho e novo individualismo*, o autor nota que interesses particulares tomam o espaço coletivo e destituem o espírito de uma sociedade cooperativa, voltada para o bem comum. Os indivíduos se veem presos em uma dinâmica que os incorpora como peças e os isola contraditoriamente em uma multidão. Esse diagnóstico serve à reflexão de *Liberdade e Cultura*, uma vez que essa configuração social altamente urbanizada e industrializada joga a todos em uma vala comum, determinada por “(...) forças impessoais atuando numa vasta escala, cujas causas e efeitos tão remotos que não são perceptíveis” (DEWEY, 1989, p. 50). A *impessoalidade*, em suas variadas manifestações, configura-se como uma importante fragilidade interna das sociedades democráticas. Um de seus efeitos pode ser verificado na alteração do sentido da propriedade; para Dewey (1989), a antiga responsabilidade pessoal financeira foi substituída pela dos proprietários das grandes corporações. A partir dessa ideia de Dewey, podemos pensar o conceito de *sociedade anônima*, que extingue quase na totalidade a atuação de sujeitos que pessoalmente se responsabilizam – quer financeiramente, quer pelas ações da empresa.

A distância entre a causa e o efeito derivados do domínio das forças impessoais incomoda o autor em seu viés pragmático, pois, segundo sua perspectiva, a intervenção humana depende do controle e do conhecimento sobre resultados. Para Dewey, a complexidade do atual encadeamento dos fenômenos, ramificados em tempo e espaço tão vastos, torna quase impossível se conhecer suas consequências:

Mesmo quando podem ser antecipados, os resultados são produzidos por fatores sobre os quais a pessoa comum tem tão pouco controle quando o que possui sobre aqueles que produzem terremotos. A recorrência de desemprego em larga escala com cortes agudos de produção e a consequente instabilidade das condições tanto do empregador quanto do empregado é um exemplo convincente. Quando se ignora a vagarosidade e incompetência dos empregados e a negligência dos empregadores, a recorrência dessas crises não pode ser compreendida senão como evidência das forças operando para além da possibilidade de controle das pessoas (DEWEY, 1989, p. 51).

Entendemos que, para Dewey, a atuação de forças impessoais na complexa dinâmica social derivada da intensificação do capitalismo e da urbanização tira do homem sua capacidade de reflexão e ação. A economia se configura como peça central (ainda que não exclusiva) no cenário político em sua qualidade de variável cultural. Isso pode ser verificado quando, para se contornar um período de crise, são estipuladas políticas voltadas para os sintomas e não para as causas, indicando com essas medidas paliativas que as condições econômicas estão fora de controle (DEWEY, 1989). Diante das forças impessoais que giram a economia, a política acaba por conseguir determinar de maneira restrita os efeitos sociais; daí não se sentirem mudanças profundas, na leitura de Dewey, quando se trocam os dirigentes políticos da sociedade. A complexidade da cadeia causa efeito é tamanha que uma ação política pode ser empreendida visando um resultado e, imprevisivelmente, chegar-se ao seu oposto. Existe, pois, uma “impotência das formas políticas existentes para dirigir o funcionamento e os efeitos sociais da indústria moderna” (DEWEY, 1989, p.52). Devemos observar que a crítica feita não implica na aceitação da submissão da política à primazia da impessoalidade, mas sim na exigência de novas formas de organização política e social, que permitam ao homem restaurar sua autoria nos cursos da sociedade.

Essa impotência política se relaciona com a própria relatividade da capacidade de influência do indivíduo frente às forças impessoais. É por essa razão que se vê a crescente formação de grupos que assumem antigas funções pessoais, a exemplo das uniões trabalhistas (DEWEY, 1989). Também os empregadores se organizam para zelar por seus interesses e acabam por receber apoio da classe média, pois “ironicamente, o desejo de segurança

advindos dos dois grupos de *status* econômicos muito diferentes os une, aumentando-se a prontidão para abandonar as formas democráticas de ação” (DEWEY, 1989, p. 52). Podemos dizer que o indivíduo, na tentativa de ainda induzir as ações sociais, tende ao agrupamento; contudo, a motivação da união, assim como discutido no capítulo anterior, é da ordem dos interesses privados. De acordo com Dewey (1989), essas associações forjam uma superficial ideia de igualdade, dada a convergência de objetivos (particulares) entre grupos distintos, fomentando a aplicação equivocada da noção de igualdade na esfera psicológica. A igualdade, valor de extrema relevância para a política democrática, acabou sendo expandida pela doutrina que sucedeu à fundação dos EUA para uma suposta igualdade psicológica, ou seja, que não admite diferenças de dotes entre os homens. Como consequência, a importância da igualdade política e legal ficou obscurecida; esta servia justamente como mecanismo de proteção diante das desigualdades psicológicas, pois reforçavam a necessidade da igualdade política e legal para evitar a servidão dos mais desprovidos (DEWEY, 1989). No recorte abaixo, Dewey problematiza a naturalização da igualdade, inclusive pelo sentido de *normalidade* que o atributo natural tende a conceder:

[A igualdade] era um princípio moral, político e legal, e não psicológico. Thomas Jefferson acreditava realmente em uma “aristocracia natural”, assim como John Adams. A existência de desigualdades psicológicas acentuadas era, de fato, uma das razões pelas quais se considerava tão importante estabelecer uma igualdade política e legal. Pois de outra maneira, aqueles de maior talento poderiam, intencionalmente ou não, reduzir aqueles de capacidade inferior a uma condição de virtual servidão. As palavras “natureza” e “natural” estão entre as mais ambíguas de todas as palavras usadas para justificar cursos de ação. Esta ambiguidade é a fonte para seu uso na defesa de qualquer medida e fim tido como desejável. As palavras significam o que é nativo, o que é original ou inato, o que existe no nascimento, em contraste com o que é adquirido pelo cultivo e como consequência da experiência. Porém, também significam aquilo com o que os homens se acostumaram, transmitido pelos costumes, e que a imaginação mal pode conceber como diferente. Hábito é uma segunda natureza, sob circunstâncias normais, tão potentes e urgentes quanto a primeira. Novamente, natureza definitivamente tem um significado moral; o que é normal e, portanto, correto; aquilo que deve ser (DEWEY, 1989, p. 54).

Outro fator destacado por Dewey (1989) acerca da dinâmica da impessoalidade se relaciona à formação das massas, que, ao contrário de um agrupamento positivamente estabelecido, engole o potencial de manifestação pessoal. Os princípios democráticos que naturalizam a relação do homem com a liberdade são, dessa forma, abalados e o indivíduo pronto para o autogoverno sucumbe. Assim, as condições econômicas impactam diretamente hábitos e crenças políticas da democracia.

O fenômeno da massificação social também tem desdobramentos em outras dimensões da cultura na análise empreendida pelo autor. A formação da opinião pública é especialmente afetada, na medida em que a complexidade da sociedade urbana impede a compreensão mais efetiva dos eventos que se passam nela, além de minar a ideia da formação de uma comunidade. Nesse sentido, a massificação favorece a formação de uma opinião “pseudo-pública”, por vezes ditada pelos meios de comunicação, como discutiremos adiante. Dewey retoma uma fala de Thomas Jefferson, que afirma que os Estados Unidos, “que deu ao mundo o exemplo da liberdade física, deve a ele aquela da emancipação moral também, pois ela ainda é apenas nominal entre nós. *A inquisição da opinião pública* subjugou na prática a liberdade afirmada pelas leis em teoria” (JEFFERSON apud DEWEY, 1989, p. 13, grifo nosso). Para Jefferson, a liberdade cultural seria uma decorrência da efetivação da liberdade política. Já a hipótese central de Dewey é uma inversão dessa proposição: *sem a liberdade de cultura não há como manter a liberdade política*. A regulação do comportamento humano pelas leis não é determinada apenas pelo que se dá na esfera política, mas sobretudo pela dinâmica impressa nas interações pessoais, científicas, artísticas, religiosas, de negócios, e assim por diante.

No aspecto político, Dewey destaca a impossibilidade de conhecer os integrantes da comunidade no ambiente das grandes massas urbanas, o que torna demasiado difícil a mobilização política:

Se outro exemplo se faz necessário, há a substituição da vida em aldeias, onde todos conheciam o caráter dos outros, pela vida nas cidades congestionadas, nas quais as pessoas não conhecem as que vivem no mesmo andar que elas; onde, no aspecto político, são chamadas a votar em um grande número de pessoas, muitas das quais elas sequer podem identificar pelo nome (DEWEY, 1989, p. 50).

A arte aparece como outra dimensão da cultura a ser considerada. Dewey (1989) destaca que poucos a assumem como um dos pilares da democracia: os bens culturais foram reduzidos a adornos sociais, sem contar com um espaço fluido e disseminado na e pela sociedade. As experiências artísticas acabam, assim, restritas a poucos e estanques momentos. Quanto à arte, devemos sublinhar que Dewey entende que o conceito de democracia também implica a partilha de produtos culturais, pois o acesso a determinados bens faz parte do objetivo democrático: “Mesmo aqueles que se consideram bons democratas se contentam frequentemente em encarar os frutos destas artes como adornos da cultura, em vez de coisas *cujas apreciação deveria ser*

partilhada, se se pretende uma democracia real” (DEWEY, 1989, p. 15, grifos nossos).

Um último componente da cultura é alvo das reflexões de Dewey, a saber, a moral. Apesar da naturalização da liberdade como fim, há tradicionalmente uma proposição de dimensão ética que destaca a liberdade também como direito moral. Se a natureza humana servia para fundamentar a democracia como forma válida para se conduzir a organização humana (DEWEY, 1989), o aspecto moral assume contornos centrais para o autor, que enxerga a vida democrática como eleição humana. Por conta do lugar que a moralidade ocupa no pensamento de Dewey sobre a ampliação e manutenção da democracia, deixaremos a sua discussão para o fim deste capítulo.

Como podemos perceber, a questão da liberdade não pode ser abarcada em sua complexidade, considerando-a apenas como função da natureza humana ou como determinação social. Para Dewey, a cultura manifestada em seus diferentes componentes interage e molda a natureza humana. A própria ideia do homem como ser individual ou coletivo por natureza, indica um movimento cultural que privilegiava uma ou outra visão, pois para o autor: “[...] a natureza humana, como outras formas de vida, tende à diferenciação, e isto a move em direção ao individualmente distinto, mas também à combinação e à associação” (DEWEY, 1989, p. 23-24). Daí o necessário equilíbrio já destacado no *Velho e novo individualismo* entre o indivíduo e a sociedade. A cooperação surge como forma de contemplar simultaneamente o ideal democrático e o espaço para a iniciativa pessoal: “O problema humano é o de assegurar o desenvolvimento de cada elemento constitutivo de modo que sirva para libertar e amadurecer o outro” (DEWEY, 1989, p. 24). Ou seja, o exercício individual e coletivo deve buscar como horizonte a liberdade de si e do outro, aproximando-se da fórmula em que não podemos ser livres sozinhos.

As condições culturais observadas na sociedade altamente industrializada e urbanizada fomentaram a iniciativa individual em detrimento da cooperação. Para Dewey, tal movimento acarretou no próprio declínio da liberdade e da igualdade. As manifestações totalitárias apontam para uma retomada da dimensão coletiva em oposição à individual, mas que incorre em erro ainda mais grave por implicar no subjugo do homem à imposição coletiva. Para Dewey, as relações pautadas apenas no interesse próprio, típicas do capitalismo, não expressam a plenitude da experiência humana, assim como seria absurdo que “a associação de nulidades, mesmo nas maiores escalas, pudesse constituir uma realização da natureza humana [...]” (DEWEY, 1989, p. 24).

O problema da liberdade é posto, então, como a expressão da liberdade dos indivíduos diante de uma lógica cooperativa. Logo, o tipo de liberdade que Dewey conceitua não é experimentado nem nas democracias nominais, nem nos governos totalitários, que servem de objeto à reflexão do autor discutida na sequência.

3.3 SOCIEDADE DEMOCRÁTICA EM RISCO: AMEAÇAS EXTERNAS

A guerra é sempre uma tentativa extremada de lidar com oposições. Como na democracia a persuasão é entendida como o mecanismo para resolução das diferenças, tomar parte em um conflito violento já é entendido por Dewey (1989) como um sintoma de que valores democráticos estão ruindo. Sua análise do totalitarismo em ascendência na época em que redige *Liberdade e Cultura* se presta a ampliar a compreensão dos elementos internos à própria democracia que a colocam em risco. Logo, ao voltar suas reflexões para o nacional-socialismo e para o totalitarismo russo, a intenção principal de Dewey é pensar a democracia a partir destas manifestações, conforme indica a fala abaixo:

Porém, conforme olhamos para o mundo, vemos instituições supostamente livres em muitos países sendo não subjugadas, mas abandonadas voluntariamente, aparentemente até com entusiasmo. Podemos inferir que estes acontecimentos sejam uma prova de que elas nunca existiram de fato, mas apenas em nome. Ou podemos nos consolar com a crença de que condições não usuais, como frustrações e humilhações nacionais, levaram os homens a abraçar qualquer tipo de governo que promettesse restaurar o auto-respeito nacional. Mas as condições em nosso país, assim como o eclipse da democracia em outros países, nos leva a perguntar sobre o curso e o destino das sociedades livres, inclusive a nossa própria (DEWEY, 1989, p. 12).

Com o objetivo de compreender sua própria sociedade, Dewey critica o ponto nevrálgico da teoria de Marx, em que toda a dinâmica da vida coletiva se resume aos ditames econômicos. Conforme exposto na discussão anterior, na ótica de Dewey, qualquer explicação para as ações humanas que se fundamente em uma única resposta (o que caracteriza uma teoria como monística) é insuficiente e, portanto, falha. Já a prática socialista é ainda mais deficiente que seu fundamento teórico, como atestavam alguns dos episódios nefastos que começavam a ser conhecidos apesar de todo o controle de informações que a URSS exercia à época (DEWEY, 1989).

De acordo com o John Dewey, movimentos sociais que se pretendem revolucionários geralmente são simplificadores, à medida que variáveis relevantes para a interpretação da realidade são desconsideradas. No nível teórico, esse equívoco está igualmente presente em duas vertentes opostas sobre o comportamento no coletivo: em uma, o fator humano surge como o único determinante das condutas sociais; na outra, a determinação ambiental domina (DEWEY, 1989). Segundo o autor, esses erros teóricos acabam por se desdobrar em erros de ação, uma vez que partem de premissas absolutas. Mais uma vez é preciso evitar radicalizações e caminhar no meio termo: “os acontecimentos sociais são vistos como interações dos componentes da natureza humana, de um lado, e as condições culturais, do outro” (DEWEY, 1989, p. 63). O marxismo recai no segundo erro, atribuindo ao exterior, mais precisamente às forças de produção que operam na economia, toda a responsabilidade sobre a ação humana, quer individual, quer coletiva. Conforme toda a discussão nos tem apontado, claro está que a crítica de Dewey não é ingênua, acreditando no progresso certo em direção à liberdade proporcionada pelo capitalismo; tampouco destitui a dimensão econômica como fundamental na compreensão dessa problemática. No entanto, contrapõe-se à veia totalitária dos discursos monísticos do marxismo, em que toda discordância em relação às causas únicas é imediatamente rechaçada e negada como possibilidade explicativa.

Para Dewey (1989), Marx não deriva sua teoria dos acontecimentos históricos, mas do idealismo metafísico de Hegel, que é, pela leitura marxiana, convertido em um materialismo dialético. Em tese, uma ditadura proletária temporária seria responsável por criar órgãos de administração democrática dos assuntos de interesse comum. O resultado seria o unanimemente desejado fim das guerras de classe. Mesmo com sua base inspirada em um dos mais metafísicos filósofos modernos, Marx faz uso do prestígio da ciência para propor, validar e propagar seu pensamento. O marxismo se coloca como inevitável porque científico, assumindo a “verdade” e a “causa” únicas. Dewey marca que esse modo de pensar é típico dos anos 40 do século XIX, mas contrasta com o pluralismo de sua época, quando a ciência deixa de ter a pretensão de encontrar uma causa ou uma verdade e passa a trabalhar com a lógica das possibilidades. Como toda forma de absolutismo, o marxismo renega qualquer similaridade com sistemas teológicos, mas seu credo assume uma forma vigorosamente emocional, típicas das religiões do passado (DEWEY, 1989). Logo, a maior deficiência dessa concepção seria a sua suposta infalibilidade, uma equivocada generalização que a isentaria de posteriores confirmações através de dados históricos e novas interpretações dos fatos. Ao se pretender universal e atemporal, a teoria se afasta do cientificismo: “Em nome da ciência,

formulou-se um procedimento completamente anti-científico, de acordo com o qual se fez uma generalização com ares de ‘verdade’ final, e, portanto, válida em todos os tempos e lugares” (DEWEY, 1989, p. 71). Com isso, o tom científico assume ares dogmáticos de solução única, o que resulta no inevitável afastamento com o horizonte da liberdade, sempre acolhedor do debate.

Uma comparação inusitada é então proposta por Dewey. O liberalismo econômico e o marxismo, correntes que se assumem como antagônicas, partem de uma mesma raiz – o conflito. Enquanto o *laissez-faire* atribui à livre competição de mercado a fonte geradora da harmonia entre homens e nações, o marxismo vê a mesma dinâmica em outro tipo de conflito, aquele que se estabelece entre classes (DEWEY, 1989). Ou seja, a fonte do equilíbrio social e, porque não dizer da paz, é resultado – em ambas as correntes – do conflito.

A avaliação do regime comunista soviético é extremamente dificultada pelo controle de informações exercido, gerando a possibilidade de interpretações opostas sobre os reais efeitos desse sistema político (DEWEY, 1989). O autor observa que, por um lado, é possível defender o ganho de produtividade, tanto no campo quanto nas indústrias; por outro, há evidências de que a suposta ditadura temporária do proletariado foi substituída por uma ditadura do partido sobre a classe proletária, depois de um pequeno grupo sobre o partido, através de procedimentos repressivos similares (e mais exímios) aos do derrotado czarismo.

É de fundamental interesse para Dewey a existência do rigoroso controle sobre a imprensa, a educação, os meios de comunicação, as artes nas sociedades totalitárias. Na intransigência revolucionária, o controle e a perseguição a tudo o que é discordante à verdade única são naturalizados: são objetos de discussão as *justificativas* da repressão, mas não a *repressão em si*. Na analogia das teorias monísticas, como o marxismo, com o pensamento teológico fundamentalista, “contra-revolução” assume o lugar da heresia: “porque dissentir da ‘Verdade’ é mais que um erro intelectual. É prova de uma vontade má e perigosa” (DEWEY, 1989, p. 73). Ou seja, qualquer posição que não seja favorável à revolução proposta pela teoria é assumida como uma postura inaceitável (na analogia com a religião, herética). O autor destaca o irônico equívoco do marxismo que, pretensamente científico, acabou por violar os principais postulados da ciência.

Se o caráter científico do marxismo é negado, Dewey opera uma aproximação dos métodos democráticos com a ciência. O autor observa que uma das principais características dos regimes comunistas e fascistas é a indiscutibilidade. De seu lado, a democracia, por pior que seja conduzida, tem o debate em sua própria definição. A existência de diferentes partidos, de políticas rivais, de eleições e de uma educação pública torna a democracia –

mesmo parcial – preferível e desejável. O movimento das disputas entre ideias e ações faz prevalecer na democracia posições médias, niveladas entre tendências conflitantes. Essas soluções médias são geralmente passíveis de críticas de todos os lados – o que talvez explique a própria posição intelectual de Dewey, no fogo cruzado das disputas ideológicas. Comparadas ao pensamento único, no entanto, são uma realização louvável:

[...] métodos democráticos, mesmo que lhes falte adequada substância, mostraram-se indispensáveis para efetuar mudanças econômicas no interesse da liberdade. Juntamente a muitos outros, tenho eu, de tempos em tempos, apontado para as consequências danosas resultantes do presente regime de indústria e finanças para a realidade dos métodos e fins democráticos. Nada tenho a retratar, mas as condições nos países totalitários forçam-nos a atentar para o fato, não suficientemente compreendido pelos críticos, inclusive por mim próprio, de que as formas ainda existentes encorajam a livre discussão, a crítica e as associações voluntárias e, deste modo, *põe um abismo entre o país que conta com o sufrágio e a representação popular e o país sob ditaduras*, sejam de direita ou de esquerda – a diferença entre as duas últimas tornando-se cada vez menores à medida que uma toma emprestado da outra as suas técnicas (DEWEY, 1989, p. 75-76, grifos nossos).

Nesse contexto do meio termo, surge o homem comum como o principal esteio da democracia, superior à própria Constituição, justamente porque tende ao equilíbrio e desconfia de postulados absolutos (DEWEY, 1989). É por esse viés que Dewey conecta a democracia à ciência: uma pluralidade de ideias deve ser sempre considerada nas hipóteses de trabalho. O fato da teoria marxista e da prática dela derivada não tolerarem opiniões divergentes fere tanto o método científico quanto o democrático, corroborando o alinhamento entre estes dois últimos. Dewey encontra aqui um potencial de aprimoramento da democracia por meio da adoção de métodos científicos na administração e legislação das questões públicas. As similaridades entre os dois procedimentos no que diz respeito à liberdade de comunicação, investigação, pensamento e opinião indicam que a política pode tratar seus problemas como passíveis de soluções pelo olhar da ciência, respeitando especialmente seu espírito questionador e imparcial. No percurso em direção à liberdade, a disseminação dessa ética científica assume relevância ímpar nas proposições de Dewey.

A democracia não recebe contestações exclusivamente do totalitarismo de esquerda. De acordo com Dewey, este, que ancora suas críticas fundamentalmente no campo econômico, é passível de desconstrução tanto por meio da comparação dos resultados materiais, tão díspares entre os Estados Unidos e a União Soviética em sua época; quanto pela insuficiência teórica da economia como explicação única da dinâmica humana social e individual. As objeções de direita assumem, contudo, uma outra forma: atacam o campo moral. Para responder a ele – e em certa medida até ao marxismo – faz-se necessário revisar

os elementos da cultura que dotam de sentido a *fé* na natureza humana. Conforme visto anteriormente, os componentes que Dewey destaca são ciência, arte, educação, moral, religião, economia e política. Sua intenção aqui é a de demarcar o fim do monopólio do campo politicoeconômico no debate sobre a democracia, visto que toda a esfera cultural pode ser promotora ou castradora da experiência democrática. Cabe verificar como esses elementos estão operando para realizar as alterações que permitem a liberação e a realização das possibilidades do homem (DEWEY, 1989).

Dewey revela então que a democracia tem uma herança cristã – a saber, o valor da alma individual – que, ao sofrer contestações científicas e se ver desacreditada, acabou por impactar também a fé democrática. Há duas formas de se responder a esse fato: uma afirma a necessidade de se abandonar o apelo moral na defesa da democracia e buscar justificativas exteriores; e o outro lamenta o enfraquecimento da teologia e a derivada crise democrática (DEWEY, 1989). Devemos observar que Dewey empresta a palavra *fé* e a aplica na discussão política. Parece-nos que tal expediente foi adotado para marcar que os valores democráticos são uma aposta moral. Ao mesmo tempo, *fé* remete àquilo que não é passível de discussão – esse contorno dogmático a que usualmente Dewey faz oposição. Entendemos que o autor emprega o termo muito mais por sua capacidade de expressar essa aposta incondicional no homem, do que por representar um dogma que não pode ser contestado. Todos devem tomar a emancipação e a realização plena das potencialidades humanas como fim a ser promovido de modo deliberado. Assim, o autor lança aqui sua defesa por uma fé na natureza humana e também na democracia, fortalecendo a discussão na esfera daquilo que julgamos ser melhor. A estabilidade da democracia depende, simultaneamente, das realizações por ela conquistadas e também da adesão deliberada enquanto *fé* – que podemos melhor compreender como *aposta* e *esperança* humanísticas. Como ilustração da crença nas potencialidades da natureza humana, Dewey analisa a intolerância como manifestação de uma desconfiança sobre o homem:

Não existe ácido físico que tenha o poder corrosivo possuído pela intolerância dirigida contra pessoas, porque pertencem a um grupo que carrega certo nome. A sua potência corrosiva cresce sobre o que a alimenta. Uma atitude anti-humanística é a essência de toda forma de intolerância. Movimentos que começam por incitar hostilidade contra um grupo de pessoas terminam por negar-lhes todas as qualidades humanas (DEWEY, 1989, p. 99).

A situação extremada do totalitarismo de direita leva Dewey a perceber a precariedade da tolerância nas democracias, uma vez que, nos Estados Unidos de sua época, o tolerar frequentemente se restringia apenas ao suportar, trazendo à luz uma antiga fraqueza e

abrindo espaço para a acusação de semelhanças com a Alemanha nazista. O exemplo da intolerância é mobilizado por Dewey (1989) para embasar sua tese de que o método democrático não pode se restringir à política, pois isso leva a uma perigosa incoerência. Tal método é associado à persuasão pela discussão pública e, em teoria, não limita seu exercício ao âmbito legislativo. Desde as discussões feitas pela imprensa até uma conversa privada, esperamos uma mesma postura de debate e abertura. O argumento é radical: diz que mesmo as verdades matemáticas são mais prontamente encontradas pela discussão do que pelo uso da força. Como “verdades sociais” são ainda mais difíceis de sustentar, a uniformidade absoluta só pode ser vivida se imposta coercitivamente. O caminho contrário “requer que diversos interesses tenham chance de se articularem entre si” (DEWEY, 1989, p. 100). O principal problema sublinhado pelo autor está na dependência da autoridade nas esferas não-políticas da vida, em especial, nas instituições responsáveis pela formação do caráter, como a escola e a família. Tal recurso nos leva a disposições morais, que podem ser exponenciadas em uma crise, levando a ações por meios antidemocráticos e fins igualmente distantes do horizonte da liberdade. Todavia, podemos dizer que Dewey não defende o fim do uso da autoridade, antes o coloca em condição delicada, frente ao percurso democrático:

Não é questão fácil encontrar adequada autoridade para a ação quando se demanda, de maneira característica da democracia, que as condições sejam tais que permitam que as potencialidades da natureza humana sejam realizadas. *Pois não é fácil, e sim difícil o caminho democrático a se tomar. É o caminho que coloca o maior fardo de responsabilidade sobre as costas do maior número de seres humanos.* Reveses e desvios ocorrem e continuarão a ocorrer. Mas aquilo o que é uma fraqueza em momentos específicos é a sua força no longo percurso da história da humanidade. Justamente porque a causa da liberdade democrática é a que permite a mais completa realização das potencialidades humanas, estas, quando estas, quando suspensas ou oprimidas, irão a seu tempo se revoltar e exigir uma oportunidade para se manifestarem (DEWEY, 1989, p. 100, grifos nossos).

Dewey localiza uma forma inédita de controle surgida em seu tempo: a propaganda de ideias. Para ele, as ditaduras romperam com a tradição de subjugar um povo pelo uso exclusivo da força, à medida que têm em suas mãos novos meios para disseminar ideias, censurando opiniões e controlando informações: “[...] pela primeira vez na história humana, os Estados totalitários existem alegando se assentar sobre o ativo consentimento dos governados” (DEWEY, 1989, p. 102). Vale notar o uso da ideia de um consentimento ativo, que parece uma contradição em termos. Entretanto, a escolha já denuncia um dos principais dilemas éticos diante dos regimes fascistas da época: qual a parcela de responsabilidade da população sobre as atrocidades cometidas por seus governantes? Essa interrogação é ainda

hoje premente para o povo alemão, que não tem clareza quanto à tênue linha que separa o comportamento necessário para assegurar a própria sobrevivência do consentimento apático diante das práticas nazistas, que não deixa de ser uma forma de ação.

A argumentação totalitária afirma que a dinâmica que empreendem é a única maneira de se assegurar a unidade de um grupo— os de direita pelo consenso moral; os de esquerda pelo consenso calcado na (suposta) cientificidade de seus fundamentos: “Mas de certo modo, a reivindicação fascista vai mais fundo, pois pretende estender-se por debaixo de simples lealdades intelectuais, para as quais apela a ciência, e capturar emoções e impulsos fundamentais” (DEWEY, 1989, p. 103). O autor mostra aqui que a conquista de corações tem um potencial mais nefasto do que os apelos racionais, estes mais passíveis de reflexão e, portanto, de oposição. Com efeito, representantes do totalitarismo alemão da época afirmavam que o regime trazia uma liberdade superior àquela experimentada nas democracias, “cujos indivíduos são não-livres porque suas vidas são caóticas e indisciplinadas” (DEWEY, 1989, p. 26). De acordo com Dewey, a significação prática de liberdade varia de acordo com a cultura, daí haver tamanha discrepância entre as “liberdades” do nazismo e as da democracia. O totalitarismo defende que a democracia, ao se isentar do apelo aos motivos interiores, só pode trabalhar no âmbito do que é exterior, portanto, exerce necessariamente um tipo de coerção. Claro que, para Dewey, essa afirmação soa como fruto de “alucinações coletivas”, mas, ao mesmo tempo, entende que é pode ser vista como um alerta aos democratas, tentados a cair em ilusão igualmente tola, de que o totalitarismo se ancora apenas na coerção externa.

A propaganda totalitária, cujo exemplo mais marcante é o do nacional-socialismo, tem uma expressão análoga nas democracias. Segundo a leitura de Dewey, os meios de comunicação nas democracias nominais, tanto em sua face informativa, quanto por suas propagandas, passaram a ocupar um lugar privilegiado na composição das ideias e sentimentos das massas, exercendo um poder sem precedentes na sociedade capitalista. Especialmente no caso da propaganda, trata-se da promoção de interesses de pequenos grupos, pois ela se incumbe de formar novas necessidades e impulsionar o consumo de forma a favorecê-los economicamente. A imprensa e a propaganda transmitem à massa uma visão de mundo, com apelos racionais e principalmente emotivos, compondo uma *opinião pública débil*, que o autor traduz como “pseudo-pública” (DEWEY, 1989, p. 114). Dewey vê, já em sua época, um potencial ameaçador na imprensa: a força da economia acaba por ditar a agenda pública de discussão em função dos interesses particulares das classes centralizadoras dos meios de produção. Como vimos, os meios de comunicação passaram a ocupar um lugar

privilegiado na composição dessa opinião da sociedade, minando o foco no bem público. Podemos dizer que o que Dewey descreve é a ascensão da esfera social nos termos de Hannah Arendt (2005b), uma vez que trata da narrativa da invasão das questões da vida privada no espaço público. A esfera pública é marcada pela interação e pelo discurso entre os homens na construção daquilo é comum a todos e não do que beneficia economicamente a alguns poucos.

Com uma dinâmica similar de apelo ao emocional, também a arte totalitária surge como poderoso mecanismo para inculcar opiniões na população:

Teatro, cinema, salas de concerto, até as galerias de pintura, eloquência, desfiles populares, esportes comuns e agências recreativas, todas foram controladas como parte de serviços de propaganda pelos quais a ditadura é mantida no poder sem ser vista como opressiva pelas massas. Começamos a perceber que emoções e imaginação são mais poderosas na moldagem de sentimento e opinião públicos do que informação e razão (DEWEY, 1989, p. 16).

Os governos totalitários também são elucidativos para pensar a aceitação de verdades reveladas pelo homem. De acordo com Dewey (1989), a religião, ao longo da história, moldou essa mentalidade acostumada a acolher o que não podia ser posto à prova. Assim como se vê recentemente na lógica da propaganda, a religião tradicionalmente apela às emoções e à imaginação por meio de ritos e lendas, na tentativa de angariar adeptos. A crise das religiões acabou levando o homem a uma lacuna, uma vez que o hábito de ter seus valores e práticas ditados por alguém não é algo fácil de ser abandonado. Parte da força do totalitarismo se deve justamente à sua capacidade de preencher essa habitual dependência de submissão de atos (e até valores e pensamentos) ao controle de outrem (DEWEY, 1989).

“Um regime totalitário empenha-se em controlar a vida dos seus súditos como um todo pelo controle exercido sobre sentimentos, desejos, emoções, além de opiniões” (DEWEY, 1989, p. 16). As semelhanças operatórias da religião e do totalitarismo nos levam a recordar do *sentimento do sagrado*, idealizado por Durkheim (2008). Aqui, a combinação do medo com o amor é a chave para a autoridade do Estado sobre seus membros. Os ritos religiosos servem de inspiração para as festas cívicas, os hinos e as muitas formas de despertar o vínculo com a nação. Na herança judaico-cristã a figura divina é, além de adorada, temível. A religião compete pela adesão apaixonada com as ditaduras, daí o conflito inerente entre o Estado totalitário e as organizações religiosas.

Toda a discussão anteriormente levantada sobre as fragilidades do individualismo mostra que seu desvirtuamento permite fomentar as acusações totalitárias, como a de que a democracia é uma falácia que lança mão de artifícios numéricos para garantir o controle de

pequenos grupos (DEWEY, 1989). Também explica grande parte das debilidades das democracias da época do autor. Nesse sentido, Dewey observa que a doutrina individualista bem prestou à validação da burguesia frente ao domínio da aristocracia e também à fundação da independência americana; contudo não dá conta da complexidade das democracias atuais - é preciso uma atualização em função do equilíbrio do indivíduo com a sociedade, tal como exposto no capítulo dois.

O cenário social de intensas mudanças tornou obsoleta grande parte das antigas soluções voltadas para o autogoverno. Diante disso, John Dewey propõe um caminho para a consolidação e expansão da experiência democrática que implica na ancoragem moral da democracia, matizada pela situações de tempo e lugar, pois se trata de “um modo de vida” (DEWEY, 1989, p. 101).

3.4 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO ESCOLHA PELO CAMINHO DIFÍCIL

Anteriormente, destacamos uma das passagens mais significativas da defesa de John Dewey pelo fim democrático. Nela, a democracia aparece como a escolha mais difícil na condução das relações humanas, na medida em que um maior número de pessoas se responsabiliza pelo curso da sociedade. Por que então preferimos o caminho da emancipação e da autonomia, mais árduo, do que uma forma de vida determinada por outro, liberando-nos da reflexão e da ação política?

Como vimos, a democracia e seus valores de liberdade, igualdade e cooperação, consistem para Dewey em uma fé. Não há justificativas científicas, baseadas na natureza humana ou em qualquer outro elemento, que sustentem que o homem quer ser livre. Trata-se de uma aposta moral, pois não há garantias quando entramos no universo dos julgamentos e valores. Por outro lado, sabemos que “[...] os seres humanos prezam algumas coisas mais que outras e que lutam por aquilo que valorizam, gastando tempo e energia por elas: fazendo-o, na verdade, em tal extensão, que a melhor medida que temos do que valem é a do esforço por elas” (DEWEY, 1989, p. 17).

É por meio dessa leitura que Dewey entrelaça moral e política: a opção por certo modelo de organização da vida comum é baseada exclusivamente no que se entende como a melhor forma de conduzir o homem em direção à liberdade e ao exercício pleno de seus potenciais individuais e sociais, o que, de sua parte, também são valores eleitos. Entendida

enquanto escolha (e não como resultado natural ao qual o homem tende), a democracia passa a ser vista pelo autor como uma construção cotidiana, que depende essencialmente de uma cultura que promova adesão a seus ideais.

A complexidade do cenário social exige que as soluções políticas sejam pensadas metodicamente (1989). Assim, além de um princípio, a democracia é também um método, ou seja, um meio operatório de se encaminhar as questões da sociedade. Anteriormente, vimos que Dewey enxerga na ciência uma importante fonte de inspiração para a democracia tanto pelo método que segue, quanto – fundamentalmente – pelos princípios éticos que a regulam. A seguir, procuramos detalhar a argumentação do autor acerca dessa aproximação da democracia com a ciência, marcada por sua essência moral.

“Já não é possível sustentar a fé simples do Iluminismo de que o garantido avanço da ciência produziria instituições livres, dissipando a ignorância e a superstição: as fontes da servidão humana e pilares do governo opressivo” (DEWEY, 1989, p. 102). Assim começa a reflexão de John Dewey das relações que a ciência mantém com a livre cultura, assinalando de imediato que o potencial libertador do conhecimento não é automaticamente convertido em ato. A sociedade que Dewey analisa vê o avanço científico, bem como sua tradução tecnológica e produtiva, integrar as regras da concentração de capital. Através dela, organizações detentoras de poder e com privilégios legais convertem descobertas em produtos e lucro, visando sobretudo seus interesses privados. Com isso, o autor vê como comprovado que o aumento dos saberes científicos não traz como desdobramento natural a emancipação humana: a emaranhada composição social de ciência, tecnologia e economia lança novos problemas para o homem e para a democracia.

Consequentemente, a ciência nas democracias nominais passou a ser questionada tanto pelos próprios cientistas, quanto pelos defensores do totalitarismo, que a acusam de alinhamento com o liberal individualismo, fazendo prevalecer preferências pessoais nos negócios científicos (DEWEY, 1989). Mas se a ciência é vista como meio para promoção de interesses privados, também são conhecidos seus usos em nível nacional. Parte do desalento da comunidade científica se relaciona justamente com a adesão a esse último tipo de objetivo; a Alemanha totalitária serve novamente de exemplo, por conta do uso para fins de guerra de mecanismos e instrumentos viabilizados pela física alemã.

De acordo com Dewey, nas democracias incompletas de seu tempo e nos momentos de *paz nominal*, há intensa confusão entre interesses pessoais e investigações do pensamento científico. Entretanto, a direção do curso da ciência pelo viés privado não deve ser compreendida como manifestações individuais isoladas, mas diante de todo um contexto

social que acaba por promover determinados tipos de curiosidades: “A imaginação social vem a ter certo tom e cor; imunidade intelectual em uma direção e sensibilidade intelectual em outra são o resultado disso” (DEWEY, 1989, p. 105). Assim, de acordo com Dewey, a relevância social que as corporações assumiram torna impossível o afastamento entre interesses econômicos e curiosidade científica, pois o contexto econômico acaba por pautar, mesmo indiretamente, as investigações mais prementes. Parece-nos que essa análise do autor se torna limitada à medida que desconsidera as formas deliberadas de incentivo de pesquisas científicas por parte das empresas, promovendo investigações em campos financeiramente atrativos, em detrimento de outros menos passíveis de se converterem em produtos ou serviços – mas não por isso de menor relevância social. Ainda assim, reconhecemos que a afirmação de Dewey é coerente com seu próprio pensamento sobre a composição da cultura de uma sociedade: corporações são um dos componentes do caldo cultural que atua na dinâmica de geração de inclinações, curiosidades e interesses.

Somado a isso, Dewey observa que, historicamente, os ganhos práticos dos resultados científicos foram o principal modo pelo qual a ciência ganhou espaço e validade social diante do confronto com outras instituições tradicionais, em especial, as religiosas. Os impactos da ciência na sociedade surgem como importante ponto de reflexão no contexto de sua época:

Não são elas [essas consequências sociais] tão importantes, por conta das aplicações tecnológicas, que o interesse social tenha primazia sobre o intelectual? Pode o tipo de controle social da indústria clamado pelos socialistas ser levado a termo sem algum tipo de regulação pública sobre investigações científicas, que são a fonte das invenções que determinam o curso da indústria? E não seria esta regulação uma ameaça à liberdade da ciência? (DEWEY, 1989, p. 103).

A definição dos rumos da ciência por quaisquer tipos de interesses, sejam privados ou nacionais, é indesejada por aqueles que argüem a favor da neutralidade científica (DEWEY, 1989). Nessa perspectiva, não cabe às investigações refletir ou determinar os valores e fins nos negócios humanos; a ciência se limita a prover meios para alcançar objetivos estabelecidos por esferas externas e independentes. Para Dewey, tal argumento marca a ruptura com a crença iluminista que o autor sintetiza como a “[...] fé de que a ciência humana e a liberdade avançariam de mãos dadas para nos conduzir a uma era de ilimitada perfectibilidade humana” (DEWEY, 1989, p. 106). O autor reconhece que, embora nunca tenha se experimentado um avanço tão rápido e extenso nas ciências puras e aplicadas, o cenário humano não parece caminhar para o horizonte de aperfeiçoamento tão comumente

apontado no século XVIII. Ainda assim, Dewey se questiona como podemos deixar que as propagandas ditem os valores que devemos seguir, mas excluir a ciência da discussão? É preciso, pois, saber se o conhecimento consegue “modificar os fins que os homens prezam e lutam para atingir” (DEWEY, 1989, p. 107). Dewey sublinha que os conhecimentos da ciência têm sido mobilizados para salvar vidas, mas também para levar a destruições em massa. Logo, vemos que a ciência não se mantém neutra nos negócios do homem, pelo menos no que diz respeito ao fornecimento dos meios para toda sorte de fins.

A argumentação de Dewey obedece aqui a sua usual forma de revisão das diferentes posições sobre o tema e a sequente busca por uma proposição nova, ainda que filiada a uma tradição anterior. O primeiro objeto de análise é o liberalismo que, junto a outros movimentos progressistas modernos, defende ser a razão a condutora da ação humana. Para ficar mais clara a associação feita por Dewey, podemos recorrer ao conceito do *homo economicus*, que define o homem como o ser cujas escolhas são exclusivamente determinadas pelo raciocínio. Por outro lado, a formulação que vê as ações humanas como condicionadas pelas emoções recebe muitos adeptos, influenciados pela proposição de Hume sobre a centralidade das paixões para o homem (DEWEY, 1989).

Dewey atesta a clara falência da fé iluminista pelo fato de que o homem, ao aumentar seu controle sobre a natureza, ampliou também seu poder sobre o outro. Se a dominação do ser humano por seus pares se faz sentir radicalmente nas ditaduras, as ditas sociedades democráticas também não escapam a essa dinâmica de poder aqui derivada dos excessos do modelo capitalista. Além de se constatar que o aprimoramento da razão é insuficiente na busca pela emancipação humana, Dewey também afirma que emoções e hábitos não dão conta de responder plenamente pela proposição dos fins aos quais a humanidade se apegar:

É uma coisa, contudo, reconhecer que teorias anteriores negligenciaram a importância das emoções e hábitos como determinantes da conduta e exageraram no papel das ideias e da razão; é outra coisa bastante diferente sustentar que aquelas ideias (especialmente as garantidas pela pesquisa competente) e emoções (junto a necessidades e desejos) existem em compartimentos separados, de maneira que nenhuma interação entre elas exista. [...] A negação de que possam ser influenciados aponta enfaticamente para forças não-rationais e anti-rationais que os formarão (DEWEY, 1989, p. 108).

Assim, a reflexão de John Dewey vai se filiando à herança iluminista, porém de modo a desnaturalizar o progresso humano como resultado automático da ciência e a incorporar fatores sentimentais como elementos de influência na constituição de crenças e

valores. Dewey faz do aprimoramento da humanidade uma construção eleita e que precisa de constante zelo. Tendo essas considerações em mente, o autor apresenta a ciência como um dos elementos centrais na constituição da cultura da sociedade. Já os desejos, como parte da natureza humana, não são tomados pelo autor como inatos e fixos, mas como resultado de uma interação cultural: o conhecimento deve então formar desejos e fins, e não somente prover os meios mais eficientes para a empreitada do homem (DEWEY, 1989, p.228).

É negável que a aceitação científica passa por sua aplicabilidade na competição por benefícios pessoais ou de classe; entretanto, tal atributo não corresponde à principal força da ciência, nem é a única razão para estimá-la (DEWEY, 1989). As pessoas comuns tendem a associar positivamente a ciência por seu auxílio nas práticas de paz; enquanto os detentores de poder, por sua contribuição na arte da guerra. Ou seja, não há nada que impeça que a mesma *prestabilidade* científica que serve a metas particulares seja redirecionada para favorecer o bem comum: “até agora as pérolas da ciência foram lançadas aos porcos, que nos deram em troca milionários e favelas, armamentos e a desolação da guerra” (Soddy apud DEWEY, 1989, p. 111). Dewey escolhe justamente uma fala que expressa o papel que tem sido exercido pela ciência na crescente discrepância social, porém seu potencial de influência como elemento da cultura é uma variável que somente “produz consequências sociais na medida em que é afetada pelas tradições econômicas e políticas e pelos costumes formados antes de sua ascensão” (DEWEY, 1989, p. 111).

Até aqui, Dewey contextualizou a influência da ciência diante dos resultados que esta traz. Contudo, não são apenas os produtos da ciência que integram a cultura: a atitude ou postura científica é igualmente elemento constitutivo da cultura e, na ótica do autor, pode ser mobilizado de maneira proveitosa em direção à efetivação da democracia. Essa postura é entendida como expressão de uma ética própria à ciência:

Alguns de seus elementos óbvios são a disposição de manter as crenças em suspenso; a habilidade de duvidar até que uma evidência venha à tona; disposição de ir para onde a evidência aponta, em vez de privilegiar conclusões pessoalmente preferidas; a habilidade de manter idéias em questionamento e usá-las como hipóteses a serem testadas em vez de dogmas a serem reafirmados; e (possivelmente o mais distinto de todos) deleitar-se com novos campos de pesquisa e com novos problemas (DEWEY, 1989, p. 112).

Vale notar que a disciplina e o hábito da investigação científica, descritos acima, são oportunos para o ambiente democrático, em que o debate deve sempre estar aberto e que a dúvida e a crítica precisam igualmente de espaço. Também compõe essa moralidade a defesa de uma prática científica “desinteressada”, cuja motivação passa muito mais pelo prazer da

descoberta, ou ainda, pelo amor à verdade do que por fins materiais, que corrompem as conclusões alcançadas. A ética da ciência implica num distanciamento de certos impulsos do homem – por exemplo, aquele incômodo que experimentamos diante da incerteza: “[...] a expectativa assegurada de um infortúnio é geralmente preferida a um longo e continuado estado de incerteza” (DEWEY, 1989, p. 112). A frase de Dewey dialoga com o tema central da argumentação de Espinosa, em seu Tratado Teológico Político, que afirma ser a superstição e sua nefasta tradução institucionalizada, a religião, o principal meio de dominação humana, gerando a adoração e obediência a deuses e a seus autointitulados representantes. Para Espinosa, o medo da adversidade e a esperança da boa sorte são utilizados para manter a servidão, impedindo o livre pensar; já no século XVII, havia casos radicais: “Entre os turcos, isso foi tão bem sucedido que até o simples discutir eles consideram crime, deixando a inteligência de cada um ocupada com tantos preconceitos que não há mais lugar na mente para a reta razão, nem sequer para duvidar” (ESPINOSA, 2003, p.8). A filosofia espinosana defende a liberdade de expressão e de credo como manifestação da emancipação humana, assegurada pelo pensamento livre e autônomo. Percebemos, pois, que a postura científica (na época de Espinosa, representada pela filosofia) é promotora de um espírito democrático, justamente por não admitir o argumento de autoridade, os dogmas e as certezas absolutas, mesmo que estes prestem para nos confortar diante da incerteza. Conforme a passagem de Dewey: “Fora da atitude científica, com as pessoas deixadas a si mesmas, palpites se fazem opiniões e as opiniões, dogmas” (DEWEY, 1989, p. 112).

Pelo caráter antidogmático da ciência, ela inegavelmente contribui para a tolerância frente à divergência. Dewey (1989) destaca que, ao receber uma oposição a suas ideias, o indivíduo tende a assumir como um ataque a si mesmo, à sua integridade; também a sociedade, historicamente, puniu aqueles que discordavam de valores e pensamentos vigentes. Contudo, o autor observa que não há espaço para o império de posturas radicalmente dogmáticas e conservadoras nas ciências, provando que uma nova moral foi firmada:

A existência da atitude e espírito científico, mesmo em escala limitada, é prova de que a ciência é capaz de desenvolver um tipo distintivo de disposição e de propósito: um tipo que vai muito além do que a simples provisão de meios mais efetivos de realizar desejos que existem independentemente de qualquer efeito da ciência (DEWEY, 1989, p. 113).

Dewey entende assim que a postura científica pode fornecer pistas para a disseminação na sociedade da *moral sem preconceitos* da Ciência, já que a tolerância é

condição para a democracia. O limite da escala, isto é, o fato de que nem todos foram afetados pela atitude da ciência, só vem a corroborar que a cultura molda as disposições humanas.

Todavia, é preciso ter em mente que Dewey (1989), ao defender essa inspiração na ética científica, não quer com isso converter todos em cientistas, o que para ele é impossível e, ao mesmo tempo, indesejável. Seu objetivo é nos persuadir de que o destino da democracia está entrelaçado com a formação de disposições pautadas nessa ética no maior número de pessoas. Como vimos, sua análise alerta que o horizonte da emancipação humana está ameaçado pelas configurações sociais promotoras de uma cultura antidemocrática e sua decorrente opinião “pseudo-pública”. Assim, torna-se urgente, segundo Dewey (1989), a construção de uma opinião pública inteligente, portanto, crítica, para responder aos problemas trazidos pelas novas e complexas relações sociais.

De acordo com o autor, a limitada difusão da atitude científica na sociedade pode ser atribuída em parte a um fator externo, a histórica perseguição das ideias; em parte à dinâmica própria que a ciência gerou. Esses fatores internos residem na especialização crescente que essa prática exige e na tendência pela pureza científica, herdeira de uma tradição que hierarquiza a teoria prevalecendo sobre a prática. Aos homens de ciência, Dewey (1989) delega a responsabilidade pela disseminação social da postura científica, abandonando a atitude de reclusão daqueles que se limitam a comunicar resultados a seus pares.

Na leitura de Dewey, a ciência é elemento privilegiado na promoção do livre pensar – livre não só por ser empreitada própria, mas por não se tomar como parâmetro inequívoco. No século XVIII, Kant (2002) alerta que o homem menor, ou seja, aquele cujas ideias são condicionadas por outro, encontra-se em estado de acomodação, o que se configura como entrave à autonomia. Os perigos do conforto em seguir os ditames de outrem é sublinhado por Hannah Arendt, quando destaca a fala de Eichmann diante da derrota alemã em 8 de maio de 1945:

Senti que teria de viver uma vida individual difícil, sem liderança, não receberia diretivas de ninguém, nenhuma ordem, nem comando me seriam mais dados, não haveria mais nenhum regulamento pertinente para consultar – em resumo, havia diante de mim uma vida desconhecida (EICHMANN apud ARENDT, 2006, p.43-44).

Se a democracia é o *caminho mais difícil*, a busca pela verdade e pela autonomia de pensamento herda toda uma tradição que, desde a alegoria platônica da caverna, descreve a empreitada como árdua. Logo, parece-nos possível que a aproximação feita por Dewey entre democracia e ciência seja de fato pertinente.

Na tentativa de fornecer pistas para esse percurso democrático, Dewey recorre ao pensamento de Thomas Jefferson na discussão final da obra *Liberdade e Cultura*. Tal filiação é justificada por ter a formulação democrática de Jefferson uma essência moral: “[...] em seus fundamentos, seus métodos, seus fins” (DEWEY, 1989, p. 119). Trata-se de um mesmo modo de entender a empreitada democrática, como construção eleita pelo homem. O movimento argumentativo de John Dewey se mantém, pois a tradição jeffersoniana é assumida e, ao mesmo tempo, sofre necessárias atualizações e reformulações. Como exemplo da exigência de revisão, Dewey localiza uma fala em que Jefferson afirma o caráter óbvio dos princípios de igualdade, liberdade e busca da felicidade, conforme a criação divina. Tal forma de defesa dos ideais democráticos não gera a mesma adesão que no passado, pois “hoje desconfiamos de qualquer coisa que se pretenda evidente por si mesma; não somos dados a associar política com os planos do Criador; a doutrina de direitos naturais que governava o seu estilo de expressão foi enfraquecida pela crítica histórica e filosófica” (DEWEY, 1989, p. 119-120). Cabe, pois, tomar a concepção de *natural* em Jefferson por *moral* para analisar alguns aspectos principais de seu pensamento a partir do contexto da democracia americana¹².

O primeiro ponto diz respeito à *perenidade dos fins da democracia, mas não das formas*. Jefferson defendia que, embora os direitos do homem fossem imutáveis, os mecanismos para assegurar sua plena efetivação precisavam ser constantemente reavaliados, já que: “Cada geração tem o direito de escolher para si mesma a forma de governo que acredita melhor promover a sua própria felicidade” (Jefferson apud DEWEY, 1989, p. 120). Há aqui convergência com a empresa de Dewey, enquanto geração futura de Jefferson, de repensar as formas e as instituições de seu tempo para que se corrijam os desvios e voltem a ter como horizonte a liberdade humana. Podemos perceber em Hannah Arendt a radicalização da defesa da premência dessa atitude inovadora, quando afirma ser tal procedimento a única forma de “preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores” (ARENDT, 2005, p.243).

Para Dewey (1989), um dos principais problemas consiste marcadamente na excessiva crença nos mecanismos para a manutenção da democracia criados na época da Independência – a *idolatria* com que se trata a constituição americana é uma de suas mais marcantes expressões. Essa atitude em nada seria corroborada por Jefferson, pois para o fundador os defensores da democracia têm não só o direito, mas também o dever de questionar os meios empregados na sua construção.

¹² É preciso ressaltar que a síntese que fazemos busca pinçar apenas o que da discussão acerca do legado de Jefferson servia diretamente à argumentação principal de Dewey e aos objetivos desta pesquisa.

Outro ponto levantado por Dewey a partir das ideias jeffersonianas diz respeito ao debate da centralização *versus* descentralização política. A redução a um mero temor de dominação, aos moldes da relação colonialista com a Inglaterra, não abarca o principal sentido da defesa de Jefferson, que era dotar de poder as comunidades compostas por membros que pudessem interagir diretamente. Essa noção é fundamental para a argumentação de Dewey, na medida em que a expressão comunitária pode preservar ao mesmo tempo a dimensão do indivíduo e a da organização coletiva. Mergulhado na vastidão das massas, o homem individual não consegue vislumbrar as possibilidades de ação própria. Mais uma vez, o contorno inexorável que a sociedade capitalista assume faz parecer impossível qualquer direcionamento humano, dando continuidade ao debate levantado em *Velho e novo individualismo*. Assim, Dewey distingue a simples associação, baseada na junção impessoal, da comunidade, centrada na comunicação e partilha de emoções e de pensamentos voltados para um empreendimento comum, em uma união fraternal (DEWEY, 1989). A tendência de associação em sua versão mais rasa é vista tanto nos Estados Unidos quanto nas ditaduras: “A força do agitador, e especialmente na direção totalitária, é devido principalmente ao seu poder de criar um deve-se, sobretudo, a seu poder de criar um senso artificial de união direta e de sociabilidade comunal – embora, apenas, despertando a emoção de comum intolerância e ódio” (DEWEY, 1989, p. 122). Ao discutir a importância do contato entre as pessoas na experiência democrática, Dewey faz uso de um recurso pouco usual em seus escritos, que é retomar um trecho de outra obra sua, *The Public and its Problems*, de 1927. Não só pelo conteúdo do excerto, mas por se tratar de algo eleito pelo próprio autor, transcrevemo-lo abaixo:

Males que são indiscriminadamente e sem qualquer crítica colocados à porta do industrialismo e da democracia podem, com maior inteligência, ser atribuídos ao deslocamento e desmanche das comunidades locais. *Ligações vitais e completas são criadas apenas na intimidade de um intercurso que é, necessariamente, restrito em alcance...* Será possível restaurar a realidade de organizações menos comunais e penetrar e saturar seus membros com um senso de vida comunitária? ... *A democracia deve começar em casa, e a sua casa é a comunidade de vizinhança* (DEWEY, 1989, p. 122, grifos nossos).

Com isso, uma urgência se impõe à reflexão democrática, que precisa descobrir como harmonizar as dimensões extensas, cujas relações são indiretas, e as intensas, nas quais a figura do outro é próxima. Em termos práticos, Dewey acredita ser fundamental desenvolver “agências locais de comunicação e cooperação, criando laços estáveis de lealdade, para militarem contra as forças centrífugas da cultura presente, ao mesmo tempo em que precisam

ser de espécie tal que possam responder com flexibilidade às exigências de um público maior, invisível e indefinido” (DEWEY, 1989, p. 123).

A última discussão feita a partir das ideias de Jefferson coloca em questão o direito de propriedade. Como Dewey sublinha, tais concepções não eram radicais, apesar de insinuarem críticas à concentração de riqueza, desejando sua maior distribuição. Jefferson colocava o direito à propriedade como um dos direitos que cabia à sociedade assegurar, ao lado do direito à vida, à liberdade, à igualdade de direito e à busca pela felicidade. Contudo, não era assumido com um direito inerente ao indivíduo, como os demais, mas enquanto fruto do *pacto social*. A herança é questionada por ele, na medida em que “nenhuma geração tem a habilidade de atar seus sucessores” (DEWEY, 1989, p. 123). Aqueles que não possuem o capital acabam tendo suas possibilidades de escolha e realização no trabalho determinadas pela classe detentora da propriedade, minando os princípios de igualdade de oportunidades e de busca pela felicidade (esta atrelada à livre eleição da carreira). Quando em contradição, os direitos pessoais devem, nessa ótica, prevalecer sobre os de propriedade. Assim, a equalização das condições econômicas não é entendida por Dewey como contrária aos princípios jeffersonianos, à medida que almeja garantir a igualdade na livre escolha e na livre ação.

Por meio do resgate do pensamento de Thomas Jefferson, John Dewey estabeleceu a ligação entre a tradição democrática e a concepção ética da democracia. Tal moralidade é expressa pela *fé em uma liberdade individual que não desconsidera a esfera comum de uma sociedade mantida unida sem coerção*. Há aqui um claro diálogo com suas reflexões sobre a situação da sociedade de massas, onde a figura do indivíduo é difícil de ser encontrada e o agrupamento social é ditado por forças impessoais (DEWEY, 1999; 1989). Esse cenário crítico é fruto de um problema moral:

Na medida em que o ideal democrático se eclipsou entre nós, o obscurecimento é moral em sua fonte e efeito. A sombra é tanto um produto quanto uma manifestação da *confusão que acompanha a transição de uma velha ordem para uma nova*; pois a chegada desta foi anunciada apenas quando as condições a empurraram para dentro de um regime econômico tão novo que não havia uma preparação adequada para ele e que deslocou e desordenou as relações estabelecidas entre as pessoas (DEWEY, 1989, p. 124, grifos nossos).

De acordo com Dewey, o homem e a sociedade não estavam moralmente preparados para a nova ordem¹³ instaurada e sua dinâmica econômica de alta complexidade.

¹³ Pelo contexto, podemos perceber que Dewey se refere à nova ordem como a configuração socioeconômica assumida pelos Estados Unidos a partir de sua Independência em relação à Inglaterra em 1776, que, por seu turno, representava a velha ordem.

Na fundação do Novo Mundo, muitos dos antigos valores foram abandonados sem terem sido substituídos por outros. A ausência de um léxico comum para refletir sobre as questões morais da democracia é uma forte evidência desse despreparo.

Nas democracias, as instituições sociais devem proceder segundo métodos democráticos, como consulta, persuasão, negociação, comunicação e cooperação para fomentar o tipo de cultura que favorece sua expansão e consolidação. Contudo, Dewey (1989) observa que o apelo à força, expresso sobretudo no recurso à intervenção militar, é indício do abandono desses ideais: *não há como alcançar os fins da liberdade sem o uso dos meios democráticos*. Como prova, o autor afirma que os fins alegados pelos regimes autoritários são idênticos àqueles reivindicados pela democracia, sendo que a diferença efetiva entre ambos se dá pelos métodos empregados na promoção desses fins. O caminho da democracia é recente, quando comparado à longa sucessão de regimes antidemocráticos; isso acentua a dificuldade da tarefa – que é de todos – de promover e manter a liberdade humana, o que só pode ser feito pela cooperação voluntária:

Devemos saber que a dependência de fins quanto aos meios é tal que o único resultado definitivo é o resultado que se obtém hoje, amanhã, no próximo dia, e no dia seguinte, em uma sucessão de anos e gerações. Apenas assim podemos estar certos de que enfrentamos nossos problemas detalhadamente, um por um, à medida que aparecem, com todos os recursos providos pela inteligência coletiva operando na ação cooperativa (DEWEY, 1989, p. 134).

Em sua síntese, Dewey elege alguns pontos mais caros para entender e responder à crise da democracia. Primeiro, é preciso *preencher a lacuna da fé* perdida na religião e na natureza. Outras crenças e valores, compatíveis com o desenvolvimento econômico e cultural do homem, precisam ressignificar a experiência democrática, motivando o homem da mesma forma que outrora as crenças religiosas fizeram. Em seguida, questiona os rumos da ciência, que ao controlar a natureza, só têm caminhado também para a ampliação da dominação do homem sobre o homem: “Por que meios poderemos impedir o seu uso para efetivar atividades novas, mais sutis e poderosas de sujeição dos homens a outros homens?” (DEWEY, 1989, p. 126). Entendemos que Dewey, ao marcar a moralidade dessa discussão, devolve ao homem a posição de *controlador o curso da ciência*, que crescentemente é tomada como dinâmica inexorável. Somos nós, os homens, quem dizemos para onde e até que ponto ela deve ir. Que uso fazer de seus resultados é o que define a Ciência se prestará à guerra ou à paz.

O aumento da divisão do trabalho e o estreitamento das distâncias apontam para um cenário de crescente interdependência entre os indivíduos e também entre sociedades.

Dewey percebe tentativas de oposição a esse processo, tanto pelo nacionalismo extremado dos totalitarismos quanto por movimentos intelectuais e práticos dentro das democracias nominais. Novamente, trata-se da premência de *converter interdependência física entre os homens em interdependência moral*, humana (DEWEY, 1989, p.251). O autor reconhece que a segurança é pré-requisito para a liberdade e é tarefa associativa – alerta que os órgãos que acabam por assumir essa função na sociedade tendem a restringir a própria liberdade daqueles que deviam estar sob sua proteção. A intensificação das relações trouxe um novo sentido às associações, trazendo para primeiro plano o que antes era entendido somente como sua maneira de operar: a organização. Ao assumir organização como sinônimo de associação, percebe-se que o meio tomou o lugar do fim, aquilo que deveria servir dita as regras a se seguir. O autor propõe uma analogia da organização com um molusco: “indivíduos moles por dentro e uma dura concha constritora por fora” (DEWEY, 1989, p. 127). Apesar de voluntariamente aderirem à associação, esta convertida em mera organização, os indivíduos se veem sem controle sobre as ações. O império da organização se faz sentir no mundo do trabalho, que se tornou tão maquinal que não pode contribuir na construção da liberdade. Dewey não usa aqui o termo alienação, mas se aproxima do conceito marxista, visto que afirma ser a divisão extremada do trabalho uma ameaça à liberdade.

As mudanças que são necessárias para a construção e manutenção da liberdade requerem *atenção aos meios* que empregamos, o que, de sua parte, depende de “análises definitivas das condições de cada problema como se apresenta” (DEWEY, 1989, p. 129). Conhecer a natureza humana pode contribuir para tornar o controle sobre a natureza favorável aos fins de libertação do homem, ajudando na definição de novos meios – o que não é decorrência necessária é óbvia, como vimos diante dos usos de conhecimentos científicos para fins de dominação humana. A reflexão do autor não ignora a diferença entre o conhecer e o agir moral e, não por outra razão, atribui importância maior à ciência pela promoção de sua atitude do que por seus resultados. John Dewey entende que pensar sobre meios é fundamental para se gerar e manter uma sociedade livre, o que exige que se reconheça o caráter intrinsecamente moral da eleição dos resultados sociais pretendidos:

Qualquer doutrina que elimine, ou mesmo obscureça a função de escolha de valores e de mobilização de desejos e emoções em favor dos que forem escolhidos, enfraquece a responsabilidade pessoal para o julgamento e para a ação. Desta forma, ajuda a formar as atitudes que acolhem e mantêm o Estado totalitário. (DEWEY, 1989, p. 131)

3.5 DEMOCRACIA COMO APOSTA MORAL

A obra *Liberdade e Cultura* se debruça sobre a crise das democracias, o que demanda analisar não só os totalitarismos de esquerda e direita da época, mas também os governos ditos democráticos. As razões que permitiram o pronto abandono de valores de liberdade naquelas nações não se encontram limitados apenas aos contextos específicos vividos por seus povos. A principal preocupação de John Dewey é detectar quais elementos antidemocráticos estão presentes como ameaças internas e veladas dentro das democracias, em especial, a americana. Para ele, a causa de tal crise é a nova composição social, de intensa complexidade, que levou a uma rápida ruptura com todo um modo de vida: as crenças e os hábitos tradicionais não dão mais conta de responder aos novos problemas.

A análise de Dewey sobre a ciência identifica em seu desdobramento tecnológico o fator impulsionador de um novo modo de produção econômico, onde a centralização dos meios para benefícios de escala, a confusa organização urbana e o uso enviesado dos meios de comunicação em massa se tornam ameaças aos ideais democráticos. Se a tecnologia, em última instância, fez quebrar os valores e tradições vigentes, a única forma de salvar a democracia do conflito ininteligente, como manifesto no contexto de guerras do século XX, é criar novas disposições morais: “Uma cultura que permite que a ciência destrua valores tradicionais, mas que não confia em seu poder de criar outros é uma cultura que destrói a si mesma. A guerra é um sintoma tanto quanto uma causa da divisão interior” (DEWEY, 1989, p. 118).

Dewey chama a atenção para a necessidade de partilhar certas ideias e crenças para que uma coletividade seja mais do que simples aglomeração humana, o que é especialmente premente no caso da democracia. A moral aparece no pensamento do autor como componente da cultura e tem o potencial de formar esse chão comum que dota de sentido a associação entre os homens:

[...] para um certo número de pessoas formarem algo que possa ser chamado de comunidade em seu sentido interno, deve possuir valores prezados em comum. Sem eles, qualquer chamado grupo social, classe, povo, nação, tende a se desintegrar em moléculas que não tem mais que conexões mecânicas prendendo-os a força (DEWEY, 1989, p. 17).

O resgate ético do empreendimento democrático passa, na formulação de Dewey, pela adesão à atitude científica, cujas características podem ser sintetizadas pela suspensão

momentânea do juízo, abertura à crítica, reconhecimento de sua falibilidade e decorrente combate ao dogmatismo, entusiasmo na busca de soluções para novas questões. A moralidade da ciência se alinha aos ideais democráticos de tolerância, crítica e contínuo aperfeiçoamento.

Uma vez mais, a saída vislumbrada por Dewey consiste em uma harmonização, agora na combinação de razão e sensibilidade. Assim, a democracia aparece em seu pensamento como um *curso social eleito*, que exige do homem responsabilidade pela sua construção. A cultura tem o poder de promover inclinações e princípios convergentes com os ideais democráticos, tanto por meio da formação crítica de uma *opinião pública* quanto pelo cuidado com o *sentimento público*.

4 FORMAÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA ESCOLA

A escola não pode evitar imediatamente os ideais estabelecidos por condições sociais anteriores. Mas ela deve contribuir, atreves do tipo de disposição intelectual e emocional que forma, para o aprimoramento dessas condições (DEWEY, 1959, p.149-150, tradução nossa¹⁴).

Ao longo da exposição anterior, muitos pontos relevantes para a educação foram tocados, sem que houvesse um esforço direto de realizar essa ponderação. As análises de John Dewey acerca das democracias nominais apontam para o esfacelamento de ideais de liberdade, igualdade e vida cooperativa: as manifestações antidemocráticas se fazem sentir nos mais variados campos e instituições sociais. Trata-se de uma leitura com poucas ilusões a respeito do horizonte para o qual a sociedade caminha. Todavia, se suas reflexões politicossociais trazem um diagnóstico desalentador, sua filosofia da educação surge com o propósito de reconciliação do homem com a construção da experiência democrática ideal.

Na análise que fizemos das obras *Velho e novo individualismo* e *Liberdade e Cultura*, houve a clara preocupação de abordar de maneira bastante precisa o pensamento econômico, político e social do autor. A intenção se justifica, à medida que se trata de obras menos mobilizadas pelos principais comentadores brasileiros do campo da Educação, exigindo desta pesquisa um esforço de síntese das ideias expostas por Dewey. Também esperamos, com isso, que este último capítulo se aventure mais nas relações nem sempre óbvias entre a visão de sociedade democrática sustentada por Dewey e sua proposta pedagógica. Acreditamos que a ênfase na dimensão pedagógica, apartada da reflexão de Dewey acerca das questões mais amplas, de análise política, prejudica a própria compreensão do ideário educativo do autor. A bibliografia educacional tem, por vezes, pinçado o tema da pedagogia, apartando-o daquilo que o envolvia e que o explicava; ou seja: daquilo que Dewey pensava sobre a democracia das sociedades adultas. Compreender o tema da democracia na

¹⁴ As traduções dos excertos extraídos do texto *Democracia e Educação* foram feitas a partir do original em inglês, disponível na internet, que não contém paginação (DEWEY, 1916). Novamente, a partir deste ponto não constará mais a expressão “tradução nossa”. A tentativa aqui empreendida é buscar maior fidedignidade à obra original. Assim, as páginas indicadas são da edição em português e têm a função de servir de referência ao leitor brasileiro que queira recorrer à clássica tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel (1959). Esta mesma edição serviu de apoio na compreensão do texto original e, por essa razão, todas as menções indiretas a mantêm como referência principal.

escola requer, logo, dialogar com a perspectiva do autor acerca da construção e consolidação da sociedade democrática.

Tal é o objetivo deste momento do trabalho. Assim, longe de se pretender uma explanação acerca da filosofia da educação de John Dewey, este capítulo busca pistas dos intercâmbios entre a escola, enquanto agente cultural com potencial transformador, e as exigências cada vez mais acentuadas de correção dos rumos da sociedade em direção a uma democracia mais plena.

Todavia, antes de empreendermos essa tentativa de entretecer aspectos da filosofia política de Dewey e sua pedagogia, antecipamos os dois elementos-chave derivados de sua visão de sociedade democrática que matizam a leitura que se segue. Primeiramente, destacamos o individualismo defendido por Dewey, cuja exposição foi feita no segundo capítulo. Pensar a escola e a educação será, então, sempre uma função que busca equilibrar indivíduo e sociedade, ou seja, que quer promover os interesses e habilidades de cada pessoa sem que isso resulte na dilapidação do projeto social comum. Podemos dizer que a busca pela harmonia do indivíduo com a sociedade é tanto um fim da educação de John Dewey quanto um meio, sem o qual o fim se torna inalcançável. O segundo ponto que norteia as reflexões abaixo se relaciona com o papel atribuído pelo autor à cultura, discutido no capítulo anterior. Quando a sociedade democrática entra em perspectiva, os valores que a ancoram precisam ser deliberadamente promovidos pelas mais distintas instituições sociais. Por essa razão, a escola proposta por Dewey precisa fomentar o espírito democrático, o que exige que ela, enquanto instituição, não exerça práticas antidemocráticas. Mais uma vez, trata-se da democracia como fim e como método, sem o qual não é possível sustentar conquistas e expandi-las.

Por fim, entendemos que a pedagogia de John Dewey pode ser vista, em essência, como um corpo teórico coerente. Independentemente da revisão ou do aprofundamento de alguns tópicos realizados pelo autor ao longo de sua produção intelectual, tanto *Meu credo pedagógico* quanto *Democracia e Educação* permitem apreender seus fundamentos educacionais. Logo, acreditamos que a escolha de se recorrer a esses escritos pedagógicos, anteriores às reflexões sobre a democracia mobilizadas neste trabalho¹⁵, não compromete o objetivo estipulado de compreender a filosofia da educação de Dewey a partir de sua concepção de sociedade democrática. Como apoio, recorreremos a algumas passagens da obra *Experiência e Educação*. Apesar de ter sido publicada apenas um ano antes de *Liberdade e Cultura*, ela está mais voltada para esclarecer as críticas de Dewey à escola tradicional e à

¹⁵ Conforme indicado anteriormente, *Meu Credo Pedagógico* é de 1897, e *Democracia e Educação* de 1916; enquanto *Velho e Novo individualismo* data de 1930 e *Liberdade e Cultura* de 1939.

escola progressista, cujos desdobramentos práticos frequentemente desvirtuaram suas ideias. Com isso, mesmo próxima dos acontecimentos que mobilizam seu pensamento social mais amplo, o texto de 1938 se mostra menos profícuo para a análise aqui empreendida.

4.1 UMA PROPOSTA DE LEITURA DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE JOHN DEWEY

Um interessante ponto de partida para refletir sobre a pedagogia de John Dewey é a leitura de seu texto *Meu credo pedagógico*, datado de 1897. Localizada no período de seus primeiros escritos (*Early Works*), quando tinha 37 anos, o ensaio sintetiza os fundamentos de sua concepção pedagógica, que é desenvolvida detalhadamente em trabalhos posteriores como os referenciados *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938). Embora Dewey tenha, ao longo de sua produção intelectual, revisitado suas próprias reflexões e alterado algumas delas, em *Meu credo pedagógico* está condensada a substância dos princípios que norteiam sua filosofia da educação. O texto de 1897 não foi escrito como as “obras amplamente desenvolvidas e cuidadosamente arguidas” (SHRADER, 1995, p.20, tradução nossa) que vieram em seguida e cuja disseminação exerceu grande influência: é um texto curto e preciso, mas que consegue, ao mesmo tempo, abarcar os grandes temas da educação. Essas duas dimensões do *Meu credo pedagógico* – que destaca o essencial sem descuidar da complexidade que cerca a reflexão educativa – fundamentam a escolha da obra para seguir o propósito deste trabalho.

Nesse ensaio, os pensamentos estão expressos em cinco artigos, todos iniciados com a frase “Acredito que”. São eles: *Que é educação*; *Que é a escola*; *A matéria*¹⁶ *da educação*; *A natureza do método*; e *A escola e o progresso social*. O recurso não é uma simples opção de estilo. A partir do momento que a visão pedagógica é exposta como uma *crença*, solução que depois será também adotada na defesa da democracia e da liberdade, acentua-se o caráter ético dessa discussão. Como vimos no terceiro capítulo, o autor, desiludido com os rumos que a democracia largada a si mesma tomava, entende que os valores democráticos não devem ser assumidos como naturalmente caros ao homem, mas como uma *aposta moral* sobre o fim e o meio pelo qual devemos lutar. A fé surge, portanto,

¹⁶ No original, o termo é *subject-matter*, cujo significado mais amplo é assunto, tema. Isso revela um pouco a própria perspectiva de Dewey, de que a matéria da Educação não é essa ou aquela disciplina, mas todo um corpo temático, que amplia a experiência do indivíduo.

como a alternativa que sustenta a opção pelo *caminho mais difícil* da sociedade democrática. Assim, quando Dewey se insere nos debates sobre democracia e sobre educação, evidencia que ambas as reflexões pertencem ao universo da Ética, e que suas proposições devem ser lidas dentro dessa ótica. Apesar de ter grande apreço pela ciência, Dewey não parece desejar que confundam as conclusões de suas incursões filosóficas (fundamentalmente morais) com resultados precisos e científicos. Constituem-se como premissas de sua reflexão o convite ao diálogo e a constante revisão de suas ideias em função de cada contexto social. Dewey defende, assim, o resgate da fé no próprio homem, que pode preencher o vazio deixado pela crise das religiões, desde que tal aposta seja pensada como uma eleição deliberada de fins e, consequentemente, de meios coerentes para alcançá-los.

É importante ressaltar que Dewey utiliza o termo *raça* ao longo do ensaio. Todavia, é preciso compreender que o conceito de *raça*, naquelas primeiras décadas do século XX, perpassava um certo imaginário transnacional, que, no limite, propunha-se a demarcar especialmente o que o discurso pretendia caracterizar como caráter nacional deste ou daquele povo. O termo *raça*, nesse sentido, pode ser, em alguma medida, compreendido como referente a uma ideia de vocação de cada povo. Dewey foi fortemente influenciado pelos estudos da antropologia e, conforme discutido no capítulo anterior, o elemento cultural é determinante em interação com a natureza humana para ele. Seja como for, qualquer sugestão de superioridade racial não parece coerente com o restante de sua obra ou mesmo das ações empreendidas ao longo de sua vida política.

A primeira afirmação de John Dewey, no ensaio, conceitua a educação como um processo que se inicia tão logo o indivíduo nasce e se vê em contato com um entorno cultural. Esse ambiente o forma, mesmo inconscientemente, em habilidades, hábitos, ideias e sentimentos. Diante disso, o autor afirma que:

Através dessa educação inconsciente, o indivíduo gradualmente vem a partilhar os recursos intelectuais e morais que a humanidade conseguiu juntar. Ele se torna um herdeiro desse capital acumulado da civilização. A mais formal e técnica educação no mundo não pode se distanciar sem custos desse processo geral. Ela pode apenas organizá-lo, ou diferenciá-lo em alguma direção particular (DEWEY, 1897, tradução nossa¹⁷).

É emblemático que, logo em seu primeiro parágrafo, de um texto tão sintético e, por isso, voltado ao essencial, Dewey defina a educação como a formação, intencional ou não,

¹⁷ Todos os excertos extraídos de *Meu credo pedagógico* foram traduzidos pela autora deste trabalho e, a partir deste ponto, não constará mais a indicação “tradução nossa”.

do indivíduo em um legado sociocultural. Aqui, ele encontra a justificativa que o impede de pensar a escola enquanto *locus* apartado da realidade do mundo, pois a educação formal é parte de um processo social mais amplo, que gradualmente torna a criança um dos membros da sociedade. Ao mesmo tempo, demarca com clareza a centralidade do conteúdo na tarefa educativa.

A harmonia indivíduo-sociedade já se lança como desafio àquele que se propõe a educar: “Acredito que a única educação verdadeira vem do estímulo às potencialidades da criança em função das demandas das situações sociais nas quais ela se encontra” (DEWEY, 1897). A escola é vista como embrião da vida social e da vida em comunidade, um ambiente simplificado, mas ainda assim repleto de relações sociais. Neste organismo social, Dewey evidencia o intenso diálogo entre os aspectos psicológicos e sociais do trabalho educativo. Toda a argumentação é colocada em função dessa dupla atribuição – desenvolver as capacidades individuais, ao mesmo tempo em que se preocupa com o uso social destas, o que se evidencia na passagem:

Acredito que os lados psicológico e social são organicamente relacionados e que a educação não pode ser considerada como um meio termo entre ambos, ou uma superposição de um sobre o outro. Dizem-nos que a definição psicológica da educação é improdutiva e formal – que nos dá apenas uma ideia do desenvolvimento de todas as capacidades mentais sem nos dar ideia alguma do uso para o qual essas capacidades são colocadas. Por outro lado, a força de uma definição social de educação, como adequação à civilização, faz dela um processo coercivo e externo, e resulta na subordinação da liberdade do indivíduo a um *status* social e político preconcebido (DEWEY, 1897).

Para Dewey (1999), a usual oposição indivíduo-sociedade deve encontrar um espaço de conciliação, já que há interdependência nas determinações das duas esferas. Essa preocupação é central também em sua pedagogia, a partir da concepção do indivíduo como ser social e da sociedade como união orgânica de indivíduos: “Se eliminarmos o fator social da criança, ficaremos apenas com uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, resta-nos apenas uma massa inerte e sem vida” (DEWEY, 1897). Nesse sentido, a formação dos indivíduos só pode ser concebida como desenvolvimento de suas capacidades diante de fins sociais, sem que isso implique, contudo, no exercício de pressão externa e destituída de sentido.

Shrader (1995, p.21) destaca que essa combinação das esferas psicológica e social no pensamento pedagógico de Dewey expressa “a dimensão existencial da educação – a ideia de que educação e vida são inseparáveis: que escolas não devem ser territórios insulares de treinamento ou torres de marfim, e sim porções críticas do campo de atuação da própria vida”.

A escola é espaço que não só transmite conteúdos, mas forma o pensamento crítico, sendo ela mesma um espaço de contestação dos desmandos do indivíduo e da sociedade. Distanciar-se do mundo implica que a educação e, portanto, a escola correm o risco de não desenvolverem aquilo que as define: a inserção do sujeito reflexivo na sociedade.

Ao enxergar no indivíduo sua dimensão socialmente ativa, Dewey concebe de forma análoga a criança, que tem na escola a manifestação específica de sua vida social. No início do segundo artigo, o autor estabelece uma diferença entre educação e escola, em que a primeira surge como *processo social* e a outra como *instituição social*: “a escola é simplesmente aquela forma de vida comunitária na qual estão concentradas todas aquelas forças de maneira a torná-la mais eficaz em trazer a criança para partilhar dos recursos herdados da raça e a usar suas próprias potencialidades para fins sociais” (DEWEY, 1897). Assim, a escola deve se constituir como a instituição mais bem preparada para formar o aluno tanto na participação do saber acumulado quanto no desenvolvimento de suas capacidades próprias. Dewey estabelece aqui diretamente dois tipos de conteúdos que, em termos atuais, podemos traduzir como conteúdo conceitual (conhecimento acumulado) e procedimental (potencialidades, habilidades); ao mesmo tempo, à medida que coloca como diretriz o uso social das capacidades, inclui também o campo moral. O que hoje é tido como conteúdo atitudinal, a dimensão formativa dos valores e atitudes, fica mais evidente em outras passagens, como quando descreve a tarefa da escola em continuar e ampliar a educação moral iniciada em casa (DEWEY, 1897).

Com isso, as relações travadas na escola servem de meio para o desenvolvimento ético e social da criança, o que não pode ser negligenciado. As ações individuais são traduzidas em suas significações sociais perante o grupo: é o começo de uma gradual formação naquilo que Dewey denomina consciência social. O indivíduo deve “conceber a si mesmo a partir do ponto de vista do bem estar do grupo ao qual pertence” (DEWEY, 1897). De acordo com (1995, p.22, tradução nossa), “educação para Dewey é um processo civilizador: de desenvolvimento, de transmissão e refinamento da consciência social”. Há aqui um indicador do papel central da escola na sociedade, enquanto instituição que a habilita a desenvolver seus fins de acordo com determinados meios, assegurando direção ao progresso social.

É preciso ressaltar que, se Dewey considera a escola determinante no tipo de sociedade a ser projetada, há também em seus pressupostos a orientação para uma educação que tenha sentido em si mesma. Assim, quando reconhece a vida escolar como uma comunidade, a educação não se restringe à preparação exclusiva de um futuro distante, mas

passa a compor a experiência vital da criança. O autor não nega que a educação tenha função no preparo para a vida futura, mas problematiza como fazê-lo, antecipando uma questão que é constante alvo de reflexão pedagógica: “Com o advento da democracia e das condições industriais modernas, é impossível predizer de forma definitiva e precisa o que a civilização será daqui a vinte anos. Assim é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições” (DEWEY, 1897). Observamos que, no texto, Dewey tenta delinear como formar a criança diante dessa dificuldade. No entanto, sua proposta se afasta da visão crítica expressa nas obras da maturidade, anteriormente analisadas:

Prepará-la para a vida futura significa dar a ela o comando de si mesma; significa também educá-la para que tenha todas as suas capacidades completas e prontas para uso; que seus olhos e ouvidos e mãos sejam ferramentas prontas para se conduzir, que seu julgamento seja capaz de apreender as condições sobre as quais deve operar, e que as forças executivas sejam treinadas a agir *econômica e eficientemente* (DEWEY, 1897).

Apesar de destacar em primeiro lugar a formação do sujeito autônomo, Dewey enfoca o aperfeiçoamento de habilidades e capacidades o que, ao serem postas diante de uma lógica organizacional (da economia e da eficiência), caracterizam-se mais como uma instrumentalização do indivíduo para a sociedade capitalista do que como formação emancipadora. Entendemos que o próprio autor reviu, se não a essência de sua colocação, os termos em que ela é posta, trazendo para primeiro plano os valores democráticos e questionando os excessos do capitalismo e da força social das empresas. A apropriação, muitas vezes inapropriada, dessas ideias de Dewey levou a práticas e concepções pedagógicas com excessivo foco sobre as habilidades (ou em termos mais correntes, *competências*), encontrando adeptos ou críticos fervorosos. O principal questionamento quanto à educação voltada para o desenvolvimento de habilidades diz respeito ao esvaziamento de conteúdos tradicionais da escola, ao passo que cai, justamente, no equívoco já previsto por Dewey: predizer o que será importante saber ou ser no futuro. Posteriormente, Hannah Arendt fornecerá a base para a crítica sobre um modelo pedagógico que, na ânsia de antecipar o futuro, deixa de garantir o conhecimento do passado, que é de seu tradicional escopo. Em detrimento dos conteúdos que por sua incumbência eram transmitidos, a escola se torna uma instituição vocacional, que acredita poder antecipar o amanhã:

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. (ARENDT, 2005, p. 226)

Em nossa leitura, o modo como Dewey entende que a formação das capacidades de cada um não constitui uma tentativa de prever o futuro, já que deve ser feita de forma ampla, voltada para o desenvolvimento essencial do ser humano. Assim, para ele, tornar o indivíduo apto a enfrentar as condições sociais futuras, quaisquer que sejam elas, não é treinar liderança ou trabalho em grupo, mas algo próximo de tornar o indivíduo autor de seu trajeto particular e dentro da coletividade. Para isso, é preciso o autocontrole, o pleno domínio de suas capacidades e a destreza de agir criticamente; o que não implica em descuidar dos saberes.

Na obra que inaugura sua reflexão pedagógica, Dewey (1897) já destaca o valor próprio da infância. Daí um de seus mais importantes princípios estar expresso na frase: “Acredito, finalmente, que a educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência; *que o processo e o objetivo da educação são uma e a mesma coisa*” (DEWEY, 1897, grifos nossos). De acordo com a descrição de Castillo (2003, p.19) a respeito do pragmatismo de Dewey, meios são mais importantes que fins. Todavia, parece-nos que a passagem destacada de *Meu credo pedagógico* é esclarecedora, porque não hierarquiza meio e fim, mas os assume como idênticos. A própria concepção de democracia do autor entrelaça o objetivo com a forma como o atingimos, pois afirma que não se chega à sociedade democrática sem se valer de métodos democráticos; onde prevalecem formas antidemocráticas, o horizonte da liberdade está distante (DEWEY, 1989). Se na sociedade pensada por Dewey, os fins só devem ser alcançados através de meios válidos, o mesmo vale para a educação. A relevância disso na reflexão pedagógica fica evidente ao analisarmos na didática, aquele esforço fundamentalmente voltado para os métodos.

“Acredito que a educação é, portanto, um processo de viver e não uma preparação para o viver futuro” (DEWEY, 1897). Essa ideia se tornou clássica nos escritos de Dewey. Funciona como um norte que estabelece meios em educação, colocando o presente, a experiência e o interesse do aluno e do grupo em destaque. Entendemos que há uma justificativa na filosofia de Dewey para sua preocupação em relação ao processo educativo enquanto experiência valorizada por si mesma. Em sua vasta produção especificamente voltada à pedagogia, o autor propõe métodos e práticas com a finalidade de assegurar um processo dotado de sentido para a criança e coerente com o projeto social.

Em convergência com a valorização da educação, encontramos sua concepção de cultura, trabalhada na obra *Liberdade e Cultura* de 1939. Para Dewey, o ambiente cultural determina quais características da natureza humana são favorecidas ou recalcadas em uma

sociedade. Não há aspectos inatos ao homem que garantam uma dada configuração social. Diante disso, faz-se mister uma postura ativa na promoção de uma cultura livre, que viabilize a sociedade democrática projetada (DEWEY, 1989). A escola se insere nesse contexto como agente cultural e seu escopo transcende as preocupações mais diretas: ela precisa ser pensada e praticada em função do modelo social desejado.

Conforme discutido no capítulo anterior, a cultura promove pensamentos, valores e ações, sendo capaz de sustentar ou minar a democracia. O papel do professor também é mais bem compreendido quando colocado em função dessa perspectiva: ele é o membro da comunidade escolar que se responsabiliza por “selecionar as influências que afetarão a criança e auxiliá-la a responder adequadamente a essas influências” (DEWEY, 1897). Assim, não se trata da imposição de conteúdos ou hábitos, mas justamente do trabalho de condução das interações entre a natureza humana e a cultura em direção ao ideal democrático. Podemos dizer que o professor é um importante agente na composição dessa segunda natureza, que precisa ser construída para favorecer a sociedade democrática.

O discurso no qual a democracia e a liberdade aparecem como atributos naturais do homem torna opaca a discussão acerca dos caminhos em direção a essa sociedade. Outro importante empecilho na configuração de condições ideais de promoção da democracia reside na crença de que as instituições totalitárias estão circunscritas a governos despóticos, logo, distantes das sociedades ditas democráticas (DEWEY, 1989). A simplicidade da manutenção da democracia e mesmo a própria existência plena desta nos chamados estados democráticos são, pelo autor, questionadas:

[...] nos diz, entre outras coisas, para nos livrarmos de idéias que levem a crer que as condições democráticas automaticamente se sustentam, ou que elas podem ser identificadas com o cumprimento de prescrições postas em uma constituição. Crenças deste tipo meramente desviam a atenção do que está acontecendo, como os rápidos movimentos do prestidigitador que o permitem fazer coisas sem ser notado por aqueles que ele se põe a enganar. Pois o que está de fato acontecendo pode ser *a formação de condições hostis a qualquer espécie de liberdade democrática* (DEWEY, 1989, p. 33, grifos nossos).

Como vimos, a análise de Dewey (1989) não é inocente: identifica uma variedade de instituições formadoras da cultura, competindo na promoção de interesses e visões de mundo. É justamente a perspectiva de que são múltiplos os componentes da cultura que leva Dewey a criticar o marxismo, cuja explicação da dinâmica social considera exclusivamente a economia. Entre essas forças em concorrência estão as empresas e a mídia, cujo potencial ameaçador deriva da tendência, em ambos os casos, de acentuarem interesses privados em

detrimento do bem público. Pela própria função formativa da escola, ela necessariamente se coloca nessa disputa. Todavia, parece-nos fundamental o fato de Dewey não automatizar os valores e fins que a escola dissemina, podendo ela também promover *hostilidade à democracia*. No excerto abaixo, o autor destaca sua possibilidade totalizadora:

Suas escolas eram tão eficientes que o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo e as pesquisas acadêmicas e científicas de suas universidades eram conhecidas por todo o mundo civilizado (...). Entretanto, as escolas alemãs elementares forneceram o alimento intelectual para a propaganda totalitária e as escolas superiores constituíram os centros de reação contra a República Alemã (DEWEY, 1989, p. 38).

A reflexão nos prova que a escola não é intrinsecamente positiva para a manutenção da democracia – e isso não acontece por conta de eventuais ineficiências na transmissão de conteúdos, como o caso alemão exemplifica. Fundamentalmente, reside em seus métodos e práticas cotidianas a capacidade de favorecer uma cultura emancipadora ou antidemocrática. Assim, *a aquisição dos saberes escolares é significada pelo método empregado e pelos princípios que ele expressa*, à medida que gradativamente fomentam procedimentos, posturas, atitudes e valores, compondo uma dada cultura.

Ao afirmar a prevalência da segunda natureza nos negócios humanos, Dewey sustenta que hábitos se enraízam e ditam ações. Essa natureza, como vimos anteriormente, é fruto da interação entre a natureza original do homem com fatores culturais, que favorecem certas inclinações enquanto coíbem outras. O resultado desse processo é aquilo que mais fortemente influencia a ação humana. Isso se torna delicado quando hábitos se consolidam através do senso comum, traduzidos em uma espécie de ilusão, que ofusca os acontecimentos:

Insinceridades (...) são muito mais frequentes do que hipocrisias deliberadas e mais maléficas. Elas existem em larga escala quando há um período de rápidas mudanças no ambiente, acompanhado por mudanças no que os homens fazem em resposta e mudando hábitos abertos, sem um correspondente reajustamento das atitudes emocionais e morais básicas formadas no período anterior às transformações do meio (DEWEY, 1989, p. 43).

Como vimos anteriormente, Dewey – a exemplo de Kant (2002) – não acredita que mudanças revolucionárias e abruptas consigam ser acompanhadas com a mesma presteza pelas mentalidades. As reconfigurações radicais geradas pelo capitalismo lançaram o homem a um contexto inteiramente novo. A incompatibilidade entre as crenças que alegamos e nossas ações é a raiz dos descompassos da sociedade e do indivíduo (DEWEY, 1999). Essa sobrevivência nominal dos valores morais fertiliza o campo das insinceridades: sem notar,

defendemos os ideais democráticos, mas os ferimos concomitantemente. De acordo com Dewey (1989), o maior inimigo da democracia não são os estados totalitários, mas as próprias instituições e indivíduos inseridos na sociedade democrática, que, entretanto, configuram-se, organizam-se e atuam de maneira contrária à democracia. A escola e a educação devem, portanto, ser pensadas, estruturadas e vivenciadas no sentido da promoção de uma cultura de liberdade e democracia, deliberadamente escolhida.

Não podemos esquecer que o senso-comum é justamente o oposto do pensamento crítico, tão caro a Dewey. Como vimos, a valorização da moralidade da Ciência em grande parte se dá por esse viés: o método e a ética democráticos devem seguir o exemplo do universo científico para a formação de sujeitos pensantes (DEWEY, 1989). Consequentemente, a intervenção na comunidade desses indivíduos não seguirá a reprodução de hábitos irrefletidos, destoantes das exigências sociais específicas de seu tempo.

Selecionar os elementos que vão influenciar a formação da criança é justamente atentar para a composição da segunda natureza do indivíduo em direção ao ideal social projetado. Como a questão da liberdade não se esgota na esfera política, é preciso se fazer sentir em todas as instituições culturais. Por essa razão, os meios pelos quais alcançamos os objetivos pedagógicos são tão essenciais: não é possível formar indivíduos e sociedades livres através de uma prática castradora.

Em *Liberdade e Cultura*, encontra-se um aprofundamento da ideia de vida coletiva, sugerida em *Meu credo pedagógico*. Dewey observa a partilha de valores e significações como condicional para a constituição mínima de uma comunidade (DEWEY, 1989). No texto de 1897, a perspectiva de vida comunitária está presente em diversas passagens. O autor demonstra clara preocupação tanto em reconhecer a escola como uma forma de comunidade, quanto em estimular gradualmente a formação da unidade entre seus membros. Como mencionamos acima, conhecer as significações sociais é parte fundamental do processo educativo.

Cabe à educação a tarefa de tornar a herança intelectual e moral da humanidade uma posse da criança. A linguagem, por exemplo, é percebida não só como instrumento lógico, mas antes por sua função social: “o instrumento pelo qual um indivíduo vem a compartilhar das ideias e sentimentos dos outros. Quando tratada simplesmente como uma forma de conseguir informação individual, ou como um meio de exhibir o que se aprendeu, ela perde seu motivo social e fim” (DEWEY, 1897). Dessa forma, nem o conteúdo (a herança cultural) nem seu uso social podem ser negligenciados pelo projeto educativo.

Mas eficiência social como um propósito educacional deve significar o cultivo do poder de se unir livre e plenamente nas atividades partilhadas ou comuns. Isto é impossível sem cultura e, mas ao mesmo tempo, a enriquece, porque não se pode conviver com outros sem aprender – sem desenvolver um ponto de vista mais amplo e perceber coisas que, de outra forma, seriam ignoradas. E não há, talvez, melhor definição de cultura do que a capacidade para expandir constantemente o alcance e a precisão da percepção de significados pelas pessoas (DEWEY, 1959, p.135).

A participação individual naquilo que é comum possibilita não só a construção da coletividade enquanto uma comunidade unida, mas também a própria ampliação da experiência pessoal. Na interação com o outro, o homem se vê diante da pluralidade, levando à compreensão de novas formas possíveis de se pensar e agir. No âmbito social, a unicidade de cada indivíduo é igualmente proveitosa, porque é nisso que reside os meios de seu desenvolvimento: “[...] uma sociedade democrática deve, em consonância com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e a atuação de diversos talentos e interesses em suas medidas educativas” (DEWEY, 1959, p. 337). De acordo com Dewey, o equilíbrio indivíduo-sociedade é fruto dessa interação. É possível que seu modo de conceber a interação alimente também sua indisposição com a ideia de disciplina tradicional.

Podemos entender que partilhar saberes e valores tem duas facetas para Dewey. A primeira, de caráter predominantemente social, consiste na composição de um repertório comum entre os indivíduos que possibilite a vida em conjunto. Já a outra dimensão se volta mais para o indivíduo, cuja participação ativa na comunidade depende deste não ficar à margem de conteúdos e valores socialmente reconhecidos. Mais uma vez, o equilíbrio indivíduo-sociedade se expressa nos princípios pedagógicos do autor. A dupla atribuição do professor está marcada no compromisso com o desenvolvimento dos indivíduos e, ao mesmo tempo, na sua formação para a vida social, que dependem igualmente da construção desse denominador comum entre os homens. Arriscamo-nos a pensar que, surpreendentemente, há semelhanças entre a forma como Dewey concebe a educação e o modo como Arendt a define. Para a autora (ARENDDT, 2005), à educação cabe, simultaneamente, preservar a criança e o mundo. Em Dewey, a dimensão da criança é também representada pelo indivíduo; enquanto o mundo é, mais correntemente aludido em seus termos, a sociedade. Todavia, Hannah Arendt entende que essa preservação deve ser feita pela separação entre os dois lados, enquanto Dewey defende a máxima aproximação deles.

Além de disseminar um repertório comum, a educação pode contribuir de outro modo para que a sociedade não seja apenas o coletivo de indivíduos. No capítulo três, destacamos a aproximação realizada pelo autor entre o marxismo e o liberalismo em função de ambos entenderem a harmonia social como resultado da intensificação do conflito (de

classes, no primeiro; de mercado, no outro). A concepção pedagógica de Dewey é diametralmente oposta, à medida que intenta estimular gradativamente o espírito comunitário e, por consequência, a união entre os homens. A formação moral empreendida na escola depende da criação dessa harmonia “através da necessidade de travar relações apropriadas com outros em uma união de trabalho e pensamento” (DEWEY, 1897). Logo, por meio da educação os indivíduos passam a se perceber dentro da lógica da comunidade.

Para Dewey (1897), a criança precisa passar pela gradual sensação de pertença a um grupo, que terá sua forma máxima manifesta em uma consciência social futura. Se o ser humano não se basta a si mesmo, ou seja, não é determinado pela sua própria individualidade, à sociedade, por sua vez, é imprescindível considerar o fator individual. Em *Meu credo pedagógico*, o autor percebe que, sem esse componente, ela se converte em uma *massa inerte e morta*: o desenvolvimento de capacidades individuais (sem esquecer seus usos sociais) constitui uma das respostas ao crescente fenômeno de massificação. Como vimos, as implicações de uma sociedade de massas retornam nas reflexões sobre sociedade democrática em 1930 e 1939. Dewey debruça-se, por exemplo, sobre as mudanças trazidas pelas novas tecnologias da época, que tornam possível se informar sobre eventos dispersos pelo mundo. A exposição a esses dados de forma alguma se traduz em maior compreensão do indivíduo acerca dos processos complexos que envolvem a sociedade. Essas condições, de fato, prejudicam o espírito crítico:

[...] há muita informação sobre que o juízo não é chamado a responder, e que, mesmo se o quisesse fazer, não seria capaz de agir efetivamente, tão dispersivo é o material sobre que seria chamado a se aplicar. A pessoa média hoje está rodeada de bens intelectuais pré-fabricados, a exemplo de alimentos, artigos e toda espécie de instrumentos manufaturados. Não tem a participação pessoal na criação de seus bens intelectuais ou materiais que seus antepassados tiveram. Estes, consequentemente, conheciam melhor aquilo de que se ocupavam, embora soubessem infinitamente menos sobre o que o mundo em geral estivesse fazendo (DEWEY, 1989, p. 41).

Dewey atribui à industrialização o nefasto efeito de diminuir a compreensão humana sobre seu entorno e sobre as coisas que o compõe. Ao passo que o acesso à informação é facilitado e ampliado, a possibilidade de reflexão do homem – e, com isso, de intervenção – é proporcionalmente dilacerada. No mundo desencantado, a pronta disponibilidade de produtos e serviços adquiridos em sua forma final resume o sentido das coisas ao uso; perde-se a importante dimensão daquilo que era confeccionado sequencialmente, desde a seleção da matéria-prima até a utilização do bem. O autor afirma que o indivíduo não mais conhece os significados e consequências de seu trabalho (DEWEY,

1999). O incômodo diante dos desdobramentos das condições de produção capitalista se manifesta em sua pedagogia. As atividades escolares, quando pensadas em função do interesse e da experiência do aluno, podem servir de resistência à dinâmica de submissão do homem à máquina:

Se a massa dos seres humanos encontra usualmente em suas ocupações industriais nada além dos males que devem ser suportados pelo bem da manutenção de sua existência, a culpa não é das ocupações, mas das condições em que são levadas a cabo. O contínuo aumento de importância dos fatores econômicos na vida contemporânea torna ainda mais necessário que seu conteúdo científico e valor social sejam revelados pela educação. Pois nas escolas, ocupações não são levadas pelo lucro pecuniário, mas por seu próprio conteúdo. Livre de associações extrínsecas e das pressões para se ganhar o salário, elas fornecem tipos de experiência que são intrinsecamente valiosas; são verdadeiramente libertadoras em qualidade (DEWEY, 1959, p.220).

O excerto pertence à discussão levantada em *Democracia e Educação* a respeito do jogo e do trabalho. Julgamos marcante que, em meio à sua explanação pedagógica, John Dewey encontre espaço para manifestar sua crítica à sociedade. O jogo e o trabalho são aqui entendidos como um espaço formativo que, ao proporcionar uma experiência mais plena ao aluno, fomenta o resgate da autoria do homem em suas ações. Isso se dá pelo fato do jogo e do trabalho possibilitarem um “aprender como fazer as coisas” (DEWEY, 1959, p.215), isto é, desenvolvem ocupações. Estas são proveitosas enquanto “busca ativa a fins sociais” (DEWEY, 1959, p.216). A partir do mapeamento da concepção de democracia de Dewey, o termo *ativo* ganha contornos mais definidos: não se trata de atividade expressa em qualquer tipo de dinâmica exterior, mas como aquilo que é o oposto do passivo. Ativo implica devolver ao indivíduo a possibilidade e responsabilidade de intervir, de conduzir os negócios humanos; o que só se dá quando se conhece na íntegra o resultado de sua ocupação. O fim permite que a atividade tenha propósito por si mesma e que o conhecimento seja fruto da necessidade da ação, resultando no que o autor denomina de o inteligente uso das coisas.

As situações sociais são representadas pelas ocupações enquanto expressão das necessidades humanas fundamentais como o alimento, a habitação e o vestuário (DEWEY, 1959). A incorporação na escola de alguns desses afazeres demonstra a importância dada àquilo que, historicamente, fazia parte da rotina doméstica e, rapidamente, vem se perdendo por conta da industrialização. Nesse sentido, a casa deixou de ser uma unidade social produtiva, que providenciava grande parte do que é necessário para a sobrevivência de seus habitantes. Além disso, a proximidade com as ocupações do lar também serve ao propósito de

partir daquilo que a criança conhece. Com essa gradação, as diferentes ocupações sociais vão sendo percebidas pelas crianças, para futuramente elas tomarem parte de maneira crítica.

A atividade escolar, que deve ser dotado de valor intrínseco, encontra seu paralelo nas condições de trabalho na sociedade. De acordo com Dewey (1959), quando o trabalho não proporciona envolvimento e realização, mas apenas interesse em uma recompensa externa, isso não é próprio do trabalho e sim das condições em que é desempenhado. À educação, cabe propiciar experiências mais livres, cujo foco é *seu próprio conteúdo*. Há, portanto, um diálogo com o conceito de alienação, que se não é propriamente assumido, se apresenta ao menos como ponto de reflexão em seu pensamento:

O trabalho e a indústria oferecem pouco em que se empregue emoções e imaginação; são uma série mais ou menos mecânica de esforços. Somente o desejo de ver seu trabalho finalizado fará uma pessoa persistir. Porém, o fim deve ser intrínseco à ação, deve ser seu próprio fim – uma parte de seu próprio caminho. Então, proporciona um estímulo para o esforço bem diferente daquele oriundo do pensamento sobre resultados que nada tem a ver com a ação em curso. Como já mencionado, a ausência de pressão econômica na escola fornece uma oportunidade para a reprodução de situações industriais da vida adulta sob condições em que a ocupação pode ser levada pelo que ela tem de próprio. Se em alguns casos, reconhecimento pecuniário é também um resultado da ação, mas não sua principal motivação, o fato pode bem aumentar a significância da ocupação (DEWEY, 1959, p. 225).

Dewey problematiza a condução dos objetivos humanos pelo lucro, que é aquilo que escapa ao fim próprio e direto de uma atividade necessária:

Se estiverem muito estreitamente associados com noções de lucro privado, não é por causa de nada neles próprios, mas porque foram desviados para usos privados – um fato que coloca sobre a escola a responsabilidade de restaurar sua conexão, na mente da geração por vir, com interesses públicos, científicos e sociais. (...) estes fins são sociais; e o fato de se acharem intimamente associados à noção de lucros particulares não é devido a alguma coisa que lhes seja peculiar e sim por terem sido desviados para o uso dos particulares – circunstância que investe a escola da atribuição de restabelecer-lhes a conexão, no espírito das próximas gerações, com os interesses científicos e sociais do povo (DEWEY, 1959, p.221-222).

Um dos objetivos da educação é resgatar o foco das ocupações humanas no fim social, ou seja, naquilo que é de interesse da comunidade. Não se trata da condenação do lucro (ou do interesse particular), mas este só é válido quando resulta de uma ação, sem ser, ao mesmo tempo, o motivo central da mesma (DEWEY, 1959). Parece-nos instigante destacar um sentido complementar assumido por Dewey para o trabalho (como ocupação), que demonstra a complexidade de sua reflexão e traz evidências dessa não óbvia influência marxista: “O caminho mais direto para os estudantes elementares à instrução cívica e

econômica se encontra no conhecimento do lugar e função das ocupações industriais na vida social” (DEWEY, 1959, p.222). A compreensão da divisão social do trabalho é base para a formação política e econômica do indivíduo. Isso se faz ainda mais premente, quando se visualiza, no estado corrente das coisas, as ambições particulares destruindo o ideal democrático:

Nossas condições econômicas ainda relegam muitos homens a um estado servil. Consequentemente, não é liberal a inteligência daqueles no controle da situação prática. Ao invés de atuar livremente pela submissão do mundo a fins humanos, dedica-se à manipulação de outros homens para fins que são inumanos, na medida em que são exclusivos (DEWEY, 1959, p.149).

Com enorme clareza, Dewey relata o poder avassalador não só da dinâmica produtiva (que é dimensão social), mas também do egoísmo (que é de ordem individual). Condena aqui o uso de homens como meios, mostrando clara influência do pensamento kantiano, do qual Dewey foi estudioso. Se um indivíduo é levado a realizar qualquer atividade cujo fim lhe é extrínseco, o meio é antidemocrático e desumano. Na moralidade de Kant, essa ideia é traduzida em um importante imperativo prático: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca // simplesmente como meio” (KANT, 2005, p.69). Todavia, Dewey se afasta da ética kantiana à medida que também a moral deve expressar a conexão necessária entre meios e fim e não há espaço algum para dicotomias. Para Kant, o curso certo da ação se dá *a priori* e o que define a moralidade do sujeito é a boa vontade, ou seja, a livre escolha pelo bem sem nada além da própria justiça como motivação. Nesse sentido, as consequências da ação ficam de fora da decisão ética; nas palavras de Dewey é (1959, p.383): “A moral puramente interna da ‘boa intenção’, de se ter uma boa disposição independente do que dela possa resultar [...]”. De acordo com Dewey, contudo, é fundamental que haja espaço para o *interesse* como uma “identidade ativa ou em movimento do eu com certo objeto” (DEWEY, 1959, p.386), ou seja, aquilo que leva o homem à ação e não à ideia corriqueira do interesse egoísta. O que nos caracteriza como seres humanos é, portanto, a ação com um propósito que nos pertença efetivamente. A própria ação passa a ter sentido por si, à medida que é o modo como se alcança um fim genuíno; assim, deixa de depender de qualquer sorte de atrativos exteriores a ela.

Como se vê, toda a crítica de Dewey aos excessos do capitalismo, da industrialização e das novas configurações do trabalho passa pelo marcado incômodo que sente diante da (aparente) impotência do homem em intervir no seu próprio rumo. O cenário é

agravado à medida que isso sequer é percebido por cada um que se encontra submerso nos mares das forças impessoais, fragmentado pela própria atuação em atividades apartadas de seu resultado final. O *interesse* se configura como conceito central na tentativa de reverter essa aceitação de experiências alienantes. O termo, contudo, pode assumir muitas acepções, o que exige demarcá-lo melhor dentro da ótica de Dewey.

Para o autor, interesse traduz a ideia daquela atitude que preza pelos efeitos da ação e tenta, por meio desta, garantir as melhores e evitar as piores (DEWEY, 1959, p.136). Ou seja, expressa a dimensão de “ser ativo, que participa das consequências ao invés de ficar de fora delas” (DEWEY, 1959, p.137). O sujeito interessado é aquele que reage diante da situação, porque quer – de alguma forma e em algum nível – determinar o curso dela. Portanto, é aquele que age inteligentemente em direção a um objetivo. Diante disso, podemos sintetizar interesse como a intenção de influenciar o resultado de uma ação e que põe, assim, a pessoa em movimento.

Diante disso, a tarefa educativa pautada pela concepção de interesse, consiste em “descobrir objetos e modos de ação, que estão conectados com capacidades presentes [...] por em movimento uma atividade e mantê-la de maneira consistente e contínua [...]” (DEWEY, 1959, p.139). Dewey condena tanto aqueles que assumem o interesse na pedagogia como o uso de artifícios para fazer parecer prazeroso aquilo que se deseja ensinar, quanto os que, ao condená-lo, tornam as coisas arbitrárias e estranhas ao aluno. Se interesse na pedagogia de Dewey não resulta na solução vazia de tornar aparentemente atrativas as atividades escolares, tampouco quer dizer restringir-se àquilo que interessa o aluno (ou, como vimos, à experiência que já possui). Justamente para enfatizar este último aspecto, Dewey recorre à própria etimologia da palavra, que aponta tratar daquilo que une dois pontos; nesse sentido, “as capacidades atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto” (DEWEY, 1959, p.139). Por essa passagem, o autor evidencia que o conceito representa marcadamente a importância de se mobilizar aquilo que o indivíduo já sabe, aquilo que pertence à sua experiência. É ponto de partida, não de chegada. A perspectiva do interesse aprofunda a compreensão do apelo ao jogo e ao trabalho na concepção pedagógica de Dewey, enquanto manifestações que relacionam a criança com suas experiências e, simultaneamente, permitem-nas enxergar o resultado completo de uma atividade.

Logo, pela leitura de Dewey, entendemos que o processo pedagógico que desconsidera o interesse contribui para o surgimento do sujeito acrítico e propício à alienação. Isso acontece à medida que o indivíduo se acostumou, ao longo de sua vida escolar, a empreender atividades cujos objetivos e resultados (ou consequências) desconhece. Como

sabemos, o hábito reflete a cultura na qual nos inserimos. A perda da noção entre a atividade e seu fim implica, por sua vez, em uma postura passiva, já que nenhuma tentativa é feita para influenciar o resultado a ser atingido. Uma escola que abdica de conectar a experiência do aluno com aquilo que ela (e a sociedade) elege como relevante para ele, que inviabiliza o diálogo entre as matérias por estarem radicalmente segregadas, que se furta de explicitar objetivos efetivos das atividades, é uma instituição social com cultura antidemocrática. Seu resultado social é a pronta aceitação pelo indivíduo à condição de simples peça de um mecanismo que ele ignora nos sentidos mais amplos. Vale lembrar, como vimos, que a sociedade se converte em aglomerado desconexo quando a dimensão individual – marcada pela ação protagonista – está ausente. E o protagonismo só se manifesta a partir do interesse, que funciona como acionador de um processo.

Como vimos, a massificação tira do indivíduo suas possibilidades de ação e reflexão, esfacelando o espírito comunitário. Analogamente, na perspectiva da educação, quando há perda do sentido da comunidade escolar, muitos problemas se sucedem:

Acredito que muito da educação de hoje falha porque negligencia esse princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária. Ela concebe a escola como um lugar onde certas informações são dadas, onde certas lições devem ser aprendidas, ou onde certos hábitos devem ser formados. Concebe-se o valor destes pesadamente assentado num futuro remoto; a criança precisa fazer essas coisas pelo bem de alguma outra coisa que ela irá fazer; são mera preparação. Consequentemente, não se tornam parte da experiência de vida da criança, logo não são verdadeiramente educativas (DEWEY, 1897).

O trecho acima mostra como, na perspectiva do autor, são combinadas as ideias de educação como um processo social e sua valorização intrínseca, enquanto experiência do presente significativa para o indivíduo e para o grupo. Isso quer dizer que, por conta de sua expressão como de manifestação da vida comunitária, a educação se preenche de relevância própria e, ao mesmo tempo, contribui para a preparação do indivíduo em direção ao ingresso futuro da sociedade democrática, por estar habituado à dinâmica coletiva.

De acordo com Dewey, para atender a esses dois pontos, a escola deve se apresentar como uma forma embrionária da vida social. Como ambiente simplificado, ela permite a gradual aproximação da criança com a sociedade, uma vez que o contato abrupto com a complexa existência social é sempre confuso (DEWEY, 1897). Esse papel da escola é retomado e aprofundado nos escritos de *Democracia e Educação*:

A primeira função do órgão social que chamamos escola é proporcionar um ambiente simplificado. Ela seleciona as características que mais fundamentais e

passíveis de resposta por parte dos jovens. Então estabelece uma ordem progressiva, usando os fatores primeiramente adquiridos como meios para compreender o que é mais complicado (DEWEY, 1959, p.21).

Cerca de vinte anos depois da publicação de seu credo, Dewey estende a toda a escola a função antes atribuída ao professor de escolher e encaminhar as influências que atingem os alunos. Em sua filosofia política, o autor mostra que as relações sociais estão cada vez mais imbricadas e obscurecidas. Forças impessoais, principalmente no âmbito da economia, parecem ditar os rumos da associação humana, impossibilitando sua alteração pela ação individual (DEWEY, 1989; 1999). E essa crescente complexidade social tem implicações pedagógicas. Dewey defende que o ensino deve considerar a forma como se dá o desenvolvimento da criança: partir do simples para o mais complexo; do conhecido para o novo; da experiência para sua reconstrução. A escola como simplificação da sociedade obedece a essa lógica. Tempos depois, as proposições de Piaget¹⁸, cuja psicologia do desenvolvimento também afirma que o pensamento parte do concreto em direção à abstração, serão colocadas sob a lógica da ciência. Julgamos pertinente sublinhar que Dewey pensa as etapas de desenvolvimento pelo viés filosófico (ou até como uma crença). Defende que seguir a sequência respeita o caminho natural da criança, mas o faz sem pretensão científica. Tal diferença é, em nosso ponto de vista, bastante significativa para a Pedagogia, porque as ideias de Dewey se apresentam mais prontamente abertas ao debate e à contestação. Apesar da ciência sempre incorporar em sua dinâmica a crítica a seus enunciados, sua fala incorpora uma certa autoridade que permite somente aos especialistas em um determinado fenômeno questioná-la. Na reflexão filosófica tradicional, não há exigências desse gênero, concedendo a todos que se debruçam a interpretar um pensamento a possibilidade de se afiliar a ele ou de rejeitá-lo. Assim, Dewey se coloca como importante figura da produção autêntica do campo pedagógico, cujas teorias e práticas devem estar prontas para um intenso diálogo e contínuo aperfeiçoamento. Nesse sentido, discordar de uma das *crenças* de Dewey não implica em condenar as demais ideias do autor – não se trata de um bolsão paradigmático. Não se trata de desconsiderar as pistas de outras ciências, como a psicologia, mas de não as assumir como o único estofo do pensamento sobre a educação. Portanto, a rejeição da força da ciência para ancorar um argumento possibilita que sua obra dialogue com os leitores de diferentes épocas, tornando-se simultaneamente mais aberta à revisão e, por isso mesmo, mais perene. O modo como Dewey faz sua formulação pode ser verificado na passagem: “Acredito que o lado ativo

¹⁸ Piaget nasceu em 1896, um ano antes da publicação de *Meu credo pedagógico*; e ainda era estudante quando Dewey escreve *Democracia e Educação*.

precede o passivo no desenvolvimento da natureza da criança; que expressão vem antes de impressão consciente; que o desenvolvimento muscular precede o sensorial; que movimentos vêm antes de sensações conscientes” (DEWEY, 1897).

Esse desenrolar da criança é parte fundamental do seu método, já que fornece pistas a respeito dos pontos de partida do ensino, acentuando o papel das atividades manuais e dos jogos. O método para John Dewey está sempre na dependência da matéria. Isso quer dizer que não pode ser pensado de maneira dualista, pois ele é o meio pelo qual se trabalha de maneira proveitosa a matéria, conectando-a com a experiência e levando esta a outro patamar. A matéria, por sua vez, é concebida como assuntos intrinsecamente relacionados à vida social, porque a expressam (caso da literatura e das artes) e porque a constroem ou explicam (a exemplo da história e das ciências): “Se educação é vida, toda vida tem, de partida, um aspecto científico, um aspecto de arte e cultura e um aspecto de comunicação” (DEWEY, 1897). Quando a matéria é posta para o aluno sob essa ótica, ela se preenche de significação e mais facilmente começa a interagir com a experiência passada. Assim, também quando Dewey se lança sobre a matéria da educação e seus métodos, faz coerentemente com seus princípios pedagógicos e sua análise da democracia. Apesar de consistirem em uma manifestação embrionária do que o autor aprofunda em sua filosofia da educação futura, a discussão levantada no ensaio de 1897 já revela a forte preocupação com a compreensão pela criança do significado dos conteúdos escolares. Isso quer dizer que as diferentes disciplinas de conhecimento são vistas como elementos formadores do entorno social. Nesse sentido, Shrader (1995, p.21) afirma: “Como se tornaria característico da abordagem pragmática de Dewey à educação, ambos método e currículo foram subordinados às habilidades e aos interesses dos estudantes de um lado, e às necessidades e compromissos da sociedade de outro”.

Ao trabalhar os conceitos de método e matéria, Dewey observa que essa divisão tem uma função operatória, analítica, isto é, separa-se em categorias distintas o que é, na realidade, um mesmo fenômeno. Logo, o método se apresenta como dependente da matéria: “Método significa o arranjo da matéria que torna o seu uso mais eficaz. Nunca será método alguma coisa externa à matéria” (DEWEY, 1959, p.182). Esse trecho invalida uma crítica bastante difundida de que, nos fundamentos da escola nova, defende-se o esvaziamento do conteúdo em função do método. O autor coloca o domínio da matéria como condição fundamental para o trabalho do professor, enquanto o método se apresenta como diferencial para um processo pedagógico adequado que traga os resultados esperados.

De acordo com Dewey, o método tem um componente geral, que se aplica a distintas situações e que é fruto do acúmulo de experiências e saberes humanos; e uma faceta individual, por conta de existir um “caminho de abordar as coisas” (DEWEY, 1959, p.185) próprio a cada um. Isso torna o método, em alguma medida, individualizado, atribuindo importância ainda maior à consideração das experiências dos alunos no processo pedagógico. Por conta dessa dimensão, o método passa a ter como possibilidade intrínseca a sua flexibilização. Também o método democrático deve ter essa possibilidade, à medida que nunca deve ser assumido como autômato e sempre acolher movimentos de autorrevisão. Dewey (1989) defende a contínua avaliação dos mecanismos e instituições que compõem a sociedade democrática, a exemplo da Constituição americana, tão frequentemente desconsiderada como produção humana, datada, falível e, portanto, passível de aprimoramentos.

Dewey trabalha com noções acerca do controle social e da liberdade nas relações escolares, dentro de uma perspectiva microcósmica. Para o pensador, o exercício da liberdade não implica em ausência de controle externo. Este se mostra inevitável, até necessário, na organização da vida social. Porém, na sua forma, deve ser o mais natural possível, ou seja, legitimado pela razoabilidade das normas. Para Dewey (1998), as relações sociais podem ser comparadas a um jogo, em que há regras inerentes que zelam por um espírito cooperativo entre os participantes. Afinal, elas são criadas internamente e perpetuadas pela tradição visando um bem comum. Por esta razão, o indivíduo não se sente submetido a um controle social, e, pelo contrário, apenas contestará as situações em que houver ruptura dos contratos tacitamente firmados.

Se no jogo, intrinsecamente competitivo, há essa dimensão cooperativa, na família e no ambiente escolar a característica se acentua, principalmente porque existem objetivos comuns ao grupo. Da mesma maneira, regras de conduta autênticas devem idealmente ser estabelecidas em sala de aula, com o propósito de diminuir os conflitos de convivência.

Dewey (1998) acredita que o controle dos alunos pode ocorrer de forma mais natural, quando se efetua através da própria atividade escolar. A escola tradicional procura manter a ordem por meio da imposição da vontade do professor, visto mais como chefe. Em contrapartida, o educador da escola progressista, ao lançar mão da autoridade, deve fazê-lo de maneira justa, visando o interesse coletivo, numa figura análoga a de um líder. Podemos notar que a esta concepção aplicam-se os princípios norteadores da democracia, em que a vontade coletiva impõe-se, frequentemente, sobre os interesses particulares do indivíduo.

A detecção das demandas do grupo social configurado pelos alunos só pode ser realizada com precisão pelo professor por meio de um conhecimento profundo tanto da matéria quanto dos indivíduos que o integram (Dewey, 1998). A atividade essencial de planejamento para assegurar o controle social só pode ser devidamente realizada em posse desse embasamento. O planejamento, de acordo com o autor, deve prever a existência de exceções – como alunos rebeldes ou excessivamente passivos –, mas nunca se calcar nelas. Também, seguindo o princípio da liberdade, não pode ser imposto ao aluno. Assim, o planejamento demonstra duas dimensões: uma firme, em que se garante a continuidade do trabalho escolar; e outra flexível, que viabiliza a interação e o aproveitamento das experiências individuais dos alunos.

Outro conceito tratado com ênfase por Dewey (1998) é a liberdade de inteligência, que constitui a própria finalidade da educação. Como tipo de *liberdade-fim*, deve efetuar-se mediante a *liberdade-meio*, que se compõe da manifestação externa, física e de movimento. “Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensamento, desejo e propósito” (DEWEY, 1998, p. 69). O movimento, tão restrito no modelo da escola tradicional, é importante por duas razões principais. Primeiro, porque na liberdade de movimento, o professor tem a oportunidade de conhecer o *ser*, e não o *parecer*. Quando o aluno se encontra em uma situação de restrição exterior, assume uma imagem de “uniformidade artificial” (DEWEY, 1998, p. 71), que não condiz com a sua natureza mais sincera. Segundo, porque a mobilidade é um recurso de auxílio à aprendizagem. Para o pensador, a aprendizagem se dá no momento da atividade, enquanto a reflexão silenciosa é breve e tem por propósito organizar e consolidar o conteúdo. E é justamente a liberdade da manifestação do corpo que permite criar a liberdade maior e posterior, de domínio – quando conveniente – desse mesmo corpo. Mais uma vez, trata-se do profundo incômodo de Dewey com as dicotomias simplificadoras da vida humana, que obscurecem a percepção tanto sobre os fenômenos educativos quanto sobre os sociais como um todo.

Diante dessa perspectiva da ação como essencial no processo pedagógico, podemos equivocadamente entender que Dewey valida a ação impulsiva. Porém, para ele, a liberdade consiste no autodomínio, bem distante do “fazer o que se quer”. Agir conforme os impulsos significa se transformar em escravo deles, distante do ideal emancipatório da educação. Para atingir o autodomínio, o indivíduo deve inibir a ação imediata provocada por um impulso e convertê-lo em propósito. Alcança-se isso através da reflexão, evocada pela experiência (própria ou em forma de conselho). Chega-se, assim, a um plano de ação que considera as próprias consequências e permite ao indivíduo tomar uma decisão livre.

Dentro desse contexto, parece-nos importante debater a concepção de disciplina na pedagogia de Dewey. Como vimos, para o autor, disciplina não é aquele silêncio artificial durante as atividades escolares. Ele recorda que as situações correntes da vida são, na maior parte das vezes, espaços de interação e que não se vê, nessas ocasiões, o ambiente controladamente quieto da sala de aula. Segundo Dewey (1959), disciplina é ter resolução em direção a um objetivo estabelecido e calculado em função das consequências implicadas. O silêncio só pode ser positivo quando, em algumas ocasiões, a própria tarefa que se empenha demanda por ele – daí é um tipo distinto de silêncio, natural e não imposto. Logo, a disciplina deve ser fruto do processo dinâmico da educação, como exigência dessa forma de vida: “Acredito que a criança deva ser estimulada e *controlada* em seu trabalho através da vida da comunidade” (DEWEY, 1897, grifos nossos). Se a disciplina e o controle derivarem do autoritarismo do professor, corre-se o risco de se tornarem apenas uma manifestação aparente de concentração, levando a uma postura desprovida de inteligência e atitude por parte do aluno. A partir de sua concepção de cultura, entendemos que, ao se habituar a essa “pseudocompenetração”, o indivíduo também se acostuma com a execução de atividades alienantes, sem esboçar o menor sinal de contestação. Essas considerações acerca da disciplina têm o intuito de tornar a postura exterior um reflexo da disposição de espírito:

Uma pessoa que é exercitada a considerar suas ações, a tomá-las deliberadamente, é nessa medida disciplinada. Adicione a essa habilidade um poder de resistir em um curso inteligentemente escolhido em face à distração, confusão e dificuldade, e você tem a essência da disciplina (DEWEY, 1959, p.141)

Dewey empenhou intensos esforços intelectuais para expressar a importância da educação e da escola no desenvolvimento social. O próprio título *Democracia e Educação* já lança o tom da discussão de uma obra que, apesar de se voltar a detalhamentos de aspectos pedagógicos de sua filosofia da educação, procura fazê-lo ponderando a relação com a construção da democracia. Também o último artigo de *Meu credo pedagógico* constitui uma manifestação, ainda que embrionária, de sua *aposta* na educação como promotora das mudanças. Como discutimos há pouco, não se trata de uma visão romântica que naturaliza o progresso como efeito educativo. Ao contrário: é justamente por entender isso que o autor vê a necessidade de se pormenorizar a discussão pedagógica, investigando os caminhos que garantam a experiência social democrática. Tendo sempre essa observação em mente, podemos debater esse importante fim da educação:

Acredito que a educação é o método fundamental de progresso social e de reforma.

Acredito que todas as reformas que se ancoram simplesmente na promulgação de leis, ou na ameaça de certas penalidades, ou ainda em mudanças por arranjos mecânicos ou exteriores, são transitórias e fúteis (DEWEY, 1897).

Anteriormente, mencionamos sua descrença na efetividade da revolução, porque ela não é acompanhada pela pronta alteração da mentalidade. Na passagem acima, Dewey estabelece, novamente, a razão que o impede de validar a mudança social por qualquer outra maneira que não por meio da cultura. Apesar de surtir efeito, levando a sociedade a um estado distinto do anterior, o processo revolucionário tem prazo de validade curto, pela razão de não ser fruto de novos hábitos e valores incorporados pelos indivíduos e grupos. É nesse sentido que a educação desponta como alternativa, à medida que tem a capacidade de formar, gradual e profundamente, disposições e princípios.

Sua análise das democracias nominais e dos totalitarismos de esquerda e de direita não deixa dúvidas de que a mudança social é imperativa. E, para ela se operar, o homem precisa eleger a democracia como fim e, intencionalmente, criar uma cultura favorável – ponto em que entra a educação. A tarefa do professor transcende o escopo do treinamento do indivíduo, já que o educador se engaja em uma formação para a vida social (DEWEY, 1897). Com isso, a educação deve contemplar tanto a esfera individual quanto a social:

É propriamente individual porque reconhece a formação de um certo caráter como a única base genuína da vida correta. É social porque reconhece que esse caráter correto não se forma meramente pelo preceito, exemplo ou exortação individuais, mas pela influência de uma certa forma de vida institucional ou comunitária sobre a individual, e que o organismo social por meio da escola, como seu órgão, pode determinar resultados éticos (DEWEY, 1897).

O trecho evidencia que estamos no campo moral, uma vez que a sociedade fim que a educação busca atingir e o sujeito que intenta construir são eleitos em função daquilo que se acredita como certo (ou mais desejável, conforme os termos de *Liberdade e Cultura*). Segundo Dewey (1897), a partilha de uma consciência social é o único modo para efetivar as mudanças na sociedade. Com a finalidade de construir essa unidade, Dewey defende que a escola seja uma expressão microsocial que, paulatinamente, aproxima a criança das ricas – e cada vez mais difíceis de se apreender – relações da sociedade adulta:

À medida que a sociedade se torna mais complexa, entretanto, faz-se necessário fornecer um ambiente social especial que cuidadosamente trate de alimentar as capacidades dos imaturos. Três das mais importantes funções deste ambiente especial são: simplificar e ordenar os fatores da mentalidade que ele deve desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; e criar um ambiente

mais amplo e equilibrado que aquele pelo qual o jovem, deixado a si mesmo, seria provavelmente influenciado (DEWEY, 1959, p.24).

Se a educação tem muito a oferecer à sociedade, esta, de sua parte, tem uma série de responsabilidades e obrigações para com a escola e seus educadores. Para viabilizar sua própria reconstrução, a sociedade precisa reconhecer a educação como elemento transformador e tornar disponível todos os recursos de tempo, dinheiro e atenção necessários para essa efetivação (DEWEY, 1897):

Acredito que o dever da comunidade para com a educação é, então, seu dever moral supremo. Pela lei e punição, pela agitação e discussão social, a sociedade pode regular e formar a si própria de modo razoavelmente aleatório e arriscado. Mas pela educação, a sociedade pode formular seus próprios propósitos, pode organizar seus próprios meios e recursos, e dessa forma moldar-se com precisão e economia na direção para a qual deseja caminhar (DEWEY, 1897).

4.2 EDUCAÇÃO COMO AGENTE DA DEMOCRACIA

A condução da prática pedagógica corrente tem, sob a lente analítica da revisão de Dewey, favorecido a formação de indivíduos desacostumados à reflexão crítica e ao livre pensar. Aos poucos, a curiosidade natural é substituída por uma aceitação das informações prontas, reveladas. Sabemos que parte significativa de sua obra procurou trabalhar essa dimensão tanto pelo próprio foco na formação do homem enquanto indivíduo, quanto pelo viés da demanda social por sujeitos reflexivos e ativos. John Dewey buscava, a cada novo texto sobre educação, propor rupturas e reformulações nos princípios pedagógicos que resultassem em um tipo distinto de ser humano ao final do processo educativo.

Ao longo deste capítulo, foram exploradas algumas das maneiras de Dewey entender a relação da educação com a democracia. Sua posição dentro do grande debate sobre democratização do ensino fica clara em uma passagem dentro da discussão sobre o papel da atitude científica na democracia, desenvolvida em *Liberdade e Cultura*:

O problema da escola comum numa democracia atingiu apenas o primeiro estágio quando é provida a todos. Até que se defina o que deva ser ensinado e como se deve ensinar com base na formação de uma atitude científica, o chamado trabalho educativo das escolas é uma perigosa experiência de tentativa e erro, no que diz respeito à democracia (DEWEY, 1989, p. 115).

Dewey reconhece – como se pode identificar diretamente em seus textos sobre educação e indiretamente em escritos políticos e sociais - a importância do acesso à escola por todos os membros da sociedade. Todavia, tem igual clareza de que, uma vez atingida a meta, o método a ser empregado e a matéria a ser ensinada importam, porque, ao formar os indivíduos, constrói-se também uma certa cultura.

Faz parte dos primeiros escritos do autor a crença de que “(...) na escola ideal temos a reconciliação dos princípios individuais e institucionais” (DEWEY, 1897). O espaço da educação é, por excelência, de interação entre indivíduo e sociedade, entre natureza humana e cultura, por isso a sua dimensão formal só pode ser entendida como parte de um processo mais amplo. Para ser verdadeira, ela precisa mobilizar as exigências concretas das crianças na lapidação de suas capacidades; precisa também, em uma perspectiva macrossocial, considerar as demandas da sociedade para uma harmônica integração do indivíduo no grupo. Tal perspectiva não é a simplificadora adaptação à civilização, que aprisiona o homem num estado definido de coisas: trata-se de uma participação ativa na conquista da democracia e no constante zelo que sua manutenção exige. A escolarização é, pois, o momento oportuno de preparo e exercício primeiro da experiência democrática.

4.3 QUADRO SINÓPTICO: PROPOSTA DE LEITURA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS

Na próxima página, encontra-se um quadro sinóptico, em que procuramos expressar a tese fundamental proposta nesta pesquisa. Ele integra os conceitos-chave de individualismo, sociedade, cultura, natureza humana, democracia e educação.

Figura 2 – Quadro sinóptico do trabalho

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indivíduo-sociedade, natureza humana-cultura, razão-sentimento, escola nova-escola tradicional, criança-adulto, matéria-método, interesse-conteúdo. Na tentativa de apreender o mundo, o homem passou a criar categorias, separar as coisas, organizar a realidade. A filosofia de John Dewey surge a nós como uma provocação: ao primeiro contato, pensamos que se trata de uma leitura frágil, que oscila indefinidamente entre polos e se furta ao habitual posicionamento. Todavia, gradualmente vamo-nos apropriando de seu movimento argumentativo, percebendo nele a riqueza de uma leitura ponderada, que sempre matiza a própria percepção em função das possibilidades contidas nos pensamentos e práticas opostos. O princípio da harmonia dá o tom de todas as suas proposições, que buscam religar tudo que apartamos exclusivamente por uma questão procedimental. Para o autor, as diferentes dicotomias são fontes inesgotáveis do desentendimento humano. Respondem tanto por rugas triviais da relação entre indivíduos, quanto pelas causas profundas da crise da democracia e do afastamento do horizonte de emancipação do homem.

É justamente sobre esse último tipo de conflito que Dewey empenha a maior parte de seu esforço de compreensão. A sociedade em que se insere é marcada por rupturas e contradições: o indivíduo se vê isolado dentro das massas; a sociedade se tornou uma colagem de fragmentos inexpressivos; o avanço do saber fez regredir o progresso da humanidade; os antigos valores não dão conta dos novos problemas; regimes totalitários buscam adesão emocional; democracias (nominais) incorporam práticas coercitivas; as máquinas criadas para servir ditam a cadência da ação do homem. Assim, sucessivamente, a análise do autor retrata um cenário complexo e delicado, onde – mesmo nas sociedades que se forjaram em nome da liberdade – as manifestações antidemocráticas penetram pelas frestas. Dewey dedicou grande parte de seu tempo mapeando a crise democrática e formulando uma perspectiva crítica diante das causas encontradas. O caráter conciliador de sua filosofia, de que falávamos há pouco, leva a uma equivocada interpretação daqueles que passam de modo mais ligeiro pelo pensamento do autor, tendendo a reduzir-lhe o potencial questionador. Por essa razão, dedicamos um importante espaço em nossa investigação para resgatar o olhar original de John Dewey, cuja inteligência afiada se lança sobre temas tão diversos quanto prementes.

Num primeiro esforço de interpretação de suas ideias, destacamos os descompassos do indivíduo e da sociedade como expressão da ameaça ao fim democrático, a partir da obra *Velho e novo individualismo* (1930). Na origem do problema está,

fundamentalmente, a intensificação de práticas sociais do capitalismo industrial, que tem gerado uma cultura materialista, onde o interesse próprio se sobrepõe ao bem comum. O homem, entretanto, está desacostumado com essa lógica, pois os antigos valores, que ainda carrega, pregam o contrário: o incômodo surge no indivíduo que pratica aquilo que não defende. Trata-se, pois, de um problema moral em última instância. A dinâmica produtiva levou também à substituição das pequenas comunidades pelos conglomerados urbanos e do trabalho artesanal pelos bens padronizados de escala. Com a lógica da prevalência do interesse particular e com a intensificação do volume das relações interpessoais – sem o proporcional avanço na qualidade dessa interação – a sociedade foi convertida em aglomeração disforme, ditada pela impessoalidade e, portanto, pela desumanização.

Se essa narrativa inicial sobre os desmandos da experiência democrática já soava desalentadora, o desenrolar da primeira metade do século XX vai radicalizar as fronteiras da crise anunciada da democracia: a ascensão dos totalitarismos de esquerda e de direita extingue as mais elementares formas de respeito à vida humana. Não só a liberdade é cerceada, mas também a igualdade mínima entre os homens é negada pelo exercício de dominação de um povo sobre outro, de um homem sobre seus pares. Dewey escreve *Liberdade e Cultura* (1939) nesse caldo cultural, mas ainda antes de poder conhecer a que ponto as práticas totalitárias iriam chegar, pois os conflitos eram, à época, apenas prenúncios. Não só de ameaças externas estava cercada a democracia. A lógica capitalista e a massificação social, alvo da crítica anterior, retornam em contornos mais definidos e, por isso mesmo, fragilizam ainda mais as sociedades que se confiam democráticas. Com precisão, o autor distingue dois focos para a crise – o externo, representado pelo avanço totalitário; e o interno, traduzido na sobrevivência de instituições e métodos antidemocráticos na própria democracia.

Delineados os componentes e o funcionamento dessa crise, John Dewey parte para o que realmente lhe interessa enquanto filósofo de viés instrumental: pensar as possibilidades de intervenção do homem no curso das coisas. No primeiro caso, os conflitos do indivíduo consigo próprio, da sociedade com ela mesma e de um com o outro são, em sua ótica, resolvidos com a busca pela harmonia indivíduo e sociedade. O indivíduo deve ser pensado como ser social, cujos interesses devem ser traduzidos em função daquilo que também constitui o fim comum. Já a sociedade precisa ser compreendida como uma união orgânica desses agentes particulares e, de seu turno, deve assegurar as liberdades individuais e o pleno desenvolvimento das capacidades de cada um.

Essa primeira pista sobre a condução da democracia, contudo, não dá conta de resolver a crise que se apresenta. Logo, a análise seguinte vai mais a fundo e investiga os

pilares da democracia e de seus ideais, marcadamente, da liberdade. Dewey descobre que a vida humana se configura a partir das influências que a cultura exerce sobre as características naturais do homem. Nesse sentido, a natureza original importa menos que a segunda natureza, fruto da interação do ambiente cultural sobre os componentes inatos. Diante disso, Dewey compreende que a democracia é uma função da cultura, sendo necessária uma cultura livre para sua manutenção e disseminação. No entanto, a dimensão cultural da democracia leva o autor a se perguntar por que deve o homem se apegar a ela. Como não encontra garantias psicológicas ou de qualquer outra ordem, Dewey percebe que a única maneira de não abandonar o fim da liberdade é entendê-lo como uma *aposta moral*. Esse é o momento em que o autor, após longa exposição sobre os desmandos da existência humana, resgata a *fé* no homem, indicando o curso que devemos tomar na construção da democracia.

A opção pela democracia, como Dewey faz questão de alertar, é a escolha pelo *caminho mais difícil*. A simples instauração de condições mínimas de liberdade não só não assegura sua expansão, como sequer cuida da permanência nesse primeiro esboço de liberação. Tendo essa clareza, Dewey devolve a mãos humanas o controle sobre seu próprio destino, antes perdido no império de forças impessoais, especialmente as econômicas. Para levar a cabo a missão de desenhar sua própria existência, o homem precisa assumir essa responsabilidade, compreendendo que a efetivação dos ideais democráticos depende de ações deliberadas, que fomentem o tipo de cultura favorável à liberdade e à emancipação humana. Como então empreender essa tarefa?

A cultura é um composto de distintas partes da vida social. Dewey sublinha a centralidade da economia, da política, da arte, da religião, da moral e da ciência. Especial atenção é concedida a esta última, à medida que a postura científica traduz uma ética muito pertinente aos fins democráticos. Nela, a incorporação da dúvida permite que a mente se mantenha sempre aberta a posições contrárias, o que é primordial na dinâmica democrática. A suspensão provisória do juízo e o reconhecimento dos próprios limites a que nossa razão está sujeita também são promotoras de um espírito crítico e, simultaneamente, tolerante. O autor entende que alargar essa moralidade para além das fronteiras da ciência auxilia na construção da sociedade democrática.

Quando Dewey elenca uma série de variáveis que atuam na formação do corpo cultural de uma sociedade, relativiza o poder de cada uma determinar o rumo das coisas, se tomada isoladamente. Equivale dizer que a solução (e a causa) para os problemas sociais não reside em um único fator. Outro princípio norteador do pensamento de Dewey quanto à efetivação da democracia é que seus fins não são plenamente alcançados senão por meios

democráticos. A combinação dessas ideias resulta na defesa do autor de que a democracia só é viabilizada quando as mais variadas instituições sociais que a integram seguem fins e práticas democráticos.

Diante do exposto, entendemos que a **concepção de sociedade democrática de John Dewey** pode ser assim enunciada: a sociedade democrática é um agrupamento social que, enquanto cuida da realização plena da experiência de cada um de seus membros, caminha em direção ao interesse comum, ancorando seus passos em métodos que promovem uma cultura de tolerância e de espírito crítico; com isso, assegura a composição de sua unidade por sujeitos ativos e deliberadamente engajados nos fins de liberdade e emancipação humana.

Sabemos que Dewey tem marcada importância na reflexão pedagógica. Contudo, a educação e a escola não aparecem de maneira destacada na análise que realizou da crise e das possibilidades da democracia. Em ambas as obras acima referidas, são os princípios que recebem seus esforços de teorização e sistematização, tornando diferenciada sua contribuição à Filosofia da Educação, em que um sistema filosófico geral se articula em primeiro plano com idéias pedagógicas. É justamente como tentativa de entretecer a relação entre a concepção de sociedade democrática de John Dewey e sua pedagogia que apresentamos este trabalho.

Primeiramente, é preciso observar que, ao verificar que são muitos os agentes concorrendo na formação da cultura, o papel da educação é relativizado. A escola não é nem a causa principal dos males da sociedade nem a panacéia que os eliminará. Todavia, de modo análogo à *fé* direcionada ao homem na defesa do ideal democrático, Dewey vai afirmar sua *fé* na educação, como o espaço privilegiado para a formação do sujeito democrático, marcado pela autonomia, pela postura ativa e crítica e pelo reconhecimento de sua condição como ser social. Diante do desanimador diagnóstico das mazelas da sociedade, a pedagogia de Dewey surge como uma proposta de esperança. Logo, não se trata de um mero otimismo em relação ao homem, mas um olhar que, destituído das ilusões que naturalizam o progresso da sociedade, busca construir um percurso humano alternativo por meio do cuidadoso olhar que lança a processos e instituições sociais.

A educação é, para Dewey, um processo social vasto e a escola a instituição que mais o personifica. De partida, percebemos que a revisão das práticas pedagógicas correntes tem o papel de exercitar a atualização necessária, em função das mudanças sociais de tempo e espaço, a que todas as esferas da vida devem ser submetidas. A educação tradicional é questionada, em substância, por promover práticas e valores que não dão conta de constituir o

sujeito democrático a que o autor se refere diante do novo contexto da sociedade capitalista industrial. Por oposição, entendemos que a educação de Dewey é progressista não porque instaura o novo, mas porque tem como objetivo o progresso do homem. A conquista e ampliação da democracia exigem a contínua adaptação e enfrentamento dos novos problemas, o que só é possível se ela se repensa; a escola em direção a uma sociedade democrática deve seguir a mesma lógica. Assim, entendemos que a crítica de Dewey à escola tradicional e seus postulados de uma nova educação têm originalmente motivação política e não pedagógica.

A educação para John Dewey tem duas faces: uma voltada para o presente e a outra para o futuro. A dimensão de sua pedagogia que valoriza e cuida da vida escolar da criança, como experiência significada por si mesma, é expressão da primeira. Na outra ponta, está a formação do ser social que virá futuramente a tomar parte na construção da sociedade. Há, pois, tanto uma preocupação pedagógica em sua filosofia da educação quanto política. O primeiro aspecto serve constantemente de referência à reflexão e à prática educativa, o que pode ser facilmente verificado pela farta pesquisa voltada a ele e pela apropriação de seus princípios e métodos no exercício escolar. A **democracia na educação** tem valor aqui, porque garante a qualidade das relações educativas dos agentes escolares.

Embora esse seja o desdobramento mais usual de sua pedagogia, a desconsideração do segundo fator impossibilita uma compreensão mais aprofundada do pensamento de Dewey. Como vimos, a premência da harmonia sempre aparece nas proposições do autor. Também é assim com a educação, pois a vida da criança deve ter seu espaço e valor reconhecido, mas sem escapar das vistas do processo pedagógico o horizonte social que a espera. A tarefa educativa é, por essa razão, dupla: o pleno desenvolvimento das capacidades e interesses individuais, ao mesmo tempo em que se cuida de torná-la cidadã. Em verdade, não é possível alcançar a primeira sem a segunda e a inversão dos termos é igualmente válida. Ou seja, a criança não é plenamente desenvolvida se não é formada como sujeito social crítico, capaz de entender e intervir na sociedade. Também não se forma esse ser social ativo e autônomo se ignoramos aquilo que lhe é mais propriamente seu. Essa é a tradução pedagógica do equilíbrio indivíduo-sociedade.

A face futura da educação afirma que falar em **democracia e educação** é pensar sobre a função da primeira na efetivação da segunda. Dewey considera que o acesso à educação é apenas o primeiro passo da democratização. A sociedade em que vive logo consegue garantir esse direito, ao contrário do que a realidade brasileira ainda experimenta, apesar dos claros avanços nessa direção. A etapa seguinte deve necessariamente contemplar a discussão da qualidade das práticas pedagógicas, uma vez que a democracia só se constitui e

se mantém diante da existência de instituições democráticas. O uso de métodos democráticos é entendido como exercício dos fins democráticos, que – apenas dessa forma – serão atingidos. Podemos dizer que o método democrático é projetado teleologicamente, ou seja, seu verdadeiro valor não está em si mesmo, mas no fim pelo qual luta.

Àqueles que afirmam que a adoção de métodos democráticos na escola não leva à decorrente formação do sujeito da democracia, podemos nos ancorar em Dewey para inverter a lógica das questões formuladas. Em vez de perguntar se métodos democráticos garantem a formação de democratas, questionemos: seria possível constituir homens democráticos a partir de meios antidemocráticos? Diante da crítica de que a sociedade democrática não é a soma de indivíduos democráticos, é possível conceber indivíduos autoritários a compor uma democracia? Por fim, como podemos lutar pela liberdade e emancipação humana através de procedimentos que sejam, de sua parte, castradores? Com isso, esquivamo-nos de assumir a educação democrática como fator suficiente para a efetivação de uma democracia plena – é justamente esse o panorama teórico proposto pelo autor. Porém, a argumentação é forte o bastante para colocar a educação democrática como peça necessária na construção daquele fim que Dewey tanto defendeu.

Seguindo a linha de que a tarefa educativa tem dupla atribuição no pensamento de John Dewey, a relação da democracia com a educação se dá sim em tempo real e permeia a vida da criança. Mas consiste também numa preocupação futura, que trata da vida em sociedade. Se o autor opera essa divisão em duas funções educativas, quer com isso apenas reconhecer melhor aquilo que está em discussão. Qualquer categorização é uma arbitrária tentativa de apreender coisas que na realidade se encontram unidas; são apenas rótulos. E isso nos leva a mais uma interrogação: como podemos separar o homem que sai da escola, que é fruto de um processo educativo, daquele que adentra a sociedade, como ser político? Vemos hoje que a participação política é constantemente preterida às atividades da vida privada, quer no trabalho, quer no lazer. Não temos como garantir a adesão ativa a fins públicos e a compreensão da responsabilidade pessoal na condução da experiência comum sem fomentarmos certas disposições, valores e saberes convergentes com o horizonte eleito. Na escola, temos a possibilidade de dar vazão a um modo de vida comunitária que pratique e – nessa medida – defenda uma cultura democrática. Ela traz a oportunidade de um primeiro exercício democrático que, de modo contínuo e gradual, vai formando o ser social politicamente ativo.

É segundo essa perspectiva que entendemos que a pedagogia de John Dewey assume outras possibilidades de leitura a partir de sua filosofia política. Atentar para o

interesse da criança, por exemplo, é abarcar aquilo que importa particularmente ao indivíduo. Ao mesmo tempo, possibilita que este conecte as atividades e reflexões propostas com a sua experiência, preenchendo-as de significado. Assim, a escola promove uma cultura favorável à democracia por formar pessoas acostumadas a agir segundo um propósito e um sentido, menos passíveis, portanto, de se tornarem alienadas pelo sistema produtivo massificado. Também, por terem sua dimensão individual cuidadosamente respeitada, integrarão a sociedade na condição de indivíduos, o que, como vimos, é fundamental para dar ao aglomerado de pessoas substância de comunidade.

Analogamente, o brincar, cujo termo na língua materna de Dewey carrega também o significado de *atuar*, pode ser percebido como manifestação autêntica da criança e como aquela atividade cheia de sentidos sociais. Neste último caso, as atividades práticas não representam apenas atenção ao desenvolvimento gradual da criança em direção à abstração, mas ainda enquanto procedimento que leva o agente a conhecer as regras, os objetivos e os resultados individuais e para o grupo da ação que empreende.

A matéria, no pensamento de Dewey, deve partir daquilo que o aluno conhece rumo ao legado cultural que ele simultaneamente tem direito e dever de partilhar. Assegura-se assim não só que o indivíduo reconheça a importância da atividade escolar para si próprio, como que veja o conteúdo como uma expressão das múltiplas experiências da humanidade que chegam até ele.

Pensar o método, coerentemente com tudo o que levantamos, significa na pedagogia de Dewey resgatar sua dimensão mais óbvia, mas por isso mesmo constantemente negligenciada, como aquilo que possibilita ao homem alcançar os fins que deliberadamente toma para si. Conhecer, para o autor, é ser capaz de intervir. Desse modo, podemos identificar a unidade que liga matéria (conhecer) e método (capacidade de intervenção).

Reconhecemos que a pedagogia de John Dewey é muito mais vasta e detalhada do que aquilo que contemplamos neste trabalho. Foi empresa difícil selecionar e sintetizar a ampla gama de temas por ele tratados. Assumimos o risco de não tratar com a profundidade merecida pontos instigantes da reflexão de Dewey na expectativa de contribuir para a visualização de um quadro geral de seu pensamento para além das fronteiras pedagógicas. Ademais, a sofisticada visão de John Dewey sobre os fenômenos sociais o leva a considerar muitas forças de atuação em sua análise, algumas recebem mais atenção, enquanto outras são apenas provocações e apontamentos para seu leitor. Procuramos, ao mesmo tempo, contemplar a riqueza argumentativa do autor e identificar sua proposta central. Assim, entendemos que este esforço de pesquisa se constitui como exploração inicial do tipo de

leitura que ora se propõe. Para que ela se tornasse possível, foi preciso adentrar em obras cujo tratamento foi secundário em grande parte da produção dos estudiosos da pedagogia de Dewey no Brasil. A amplitude de sua obra completa (compilada em 37 volumes) e a inacessibilidade na maior parte desses escritos para o pesquisador brasileiro representam um desafio a todos que se dedicam a conhecer mais detidamente seu pensamento, o que torna natural que a investigação de cunho pedagógico se centre naqueles mais imediatamente ligados à sua temática. Por essa razão, acreditamos que a primeira limitação deste trabalho – a restrição a pontos mais gerais da proposta pedagógica de Dewey – é também uma possibilidade de desdobramento para pesquisas posteriores.

Também devemos observar que a sólida crítica à participação da educação na promoção da democracia serviu apenas como pano de fundo para o debate aqui realizado. Isso se deve, uma vez mais, à característica mais exploratória desta investigação, que precisou mapear com precisão as duas obras privilegiadas para construir a concepção de sociedade democrática de Dewey. Assim, pontos aqui apenas insinuados, merecem receber uma atenção mais cuidadosa. Por exemplo, podemos pensar as relações da democracia com a educação em Dewey sob à luz da crítica de Hannah Arendt, que aloca esta a uma esfera pré-política. É possível ainda voltar ao debate que se mantém atual no contexto brasileiro sobre a democratização do acesso à escola, a partir das ideias de José Mário Pires Azanha, amparado agora pela perspectiva da sociedade democrática e do papel da educação em sua promoção segundo o pensamento de Dewey.

O alerta de John Dewey quanto à fragilidade das sociedades democráticas continua na ordem do dia. Como primeiro imperativo, temos de soltar os grilhões da ilusão de vivermos em um estado democrático pleno e consolidado. Essa clareza nos exigirá pensar acerca dos princípios e práticas sociais que favorecem a liberdade e a democracia, trazendo condições mais justas para a existência humana. Por sua vez, impõe à educação a difícil missão de contribuir na criação da sociedade democrática. Ela deve formar indivíduos capazes de partilhar significados e valores na vida social. A criança precisa ser preparada criticamente para uma sociedade complexa, cuja tendência ao império de forças impessoais é crescente. O meio para se conseguir isso, contudo, não consiste na antecipação de dilemas sociais para os quais a criança ainda não está preparada. Sobretudo, trata-se de oferecer condições para seu pleno desenvolvimento intelectual, corporal, emocional e moral. Cada movimento nesse sentido deve ser balizado pelas exigências que a criação de uma sociedade democrática impõe, expressas na busca pela harmonia indivíduo-sociedade.

Dewey vê no homem comum, por conta de seu caráter averso à radicalização, o esteio da democracia. Parece-nos que o autor desprende a maior parte de seu engajamento reflexivo tentando descobrir caminhos para a educação, justamente pela influência que ela dirige à sociedade. Ao compreender a democracia como uma questão posta no campo da ética, Dewey chama o homem a responsabilizar-se pelo seu caminho. A educação é o chamado daqueles que se responsabilizam pela formação desse homem comum, no cuidado com o desenvolvimento de cada um de seus integrantes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. John Dewey e a “escola progressiva” americana. In: _____. **História da Pedagogia**. Vol. IV. Lisboa: Livros Horizonte, 1981, p. 813-827.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990. (col. Debates)

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005b.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BENJAMIN, Harold R. W. Influencia de John Dewey en la práctica de la enseñanza. In: LAWSON, Douglas E.; LEAN, Arthur E. **John Dewey: vision e influencia de un pedagogo**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1971, p. 29-44.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**, v. XXIX, n.003(60), set./dez. 2006, p.599-619.

BRINTON, Milward; JÖRG, Raab. Dark Networks as organizational problems: elements of a theory. **International Public Management Journal**, v. 9, n. 3, 2006, p. 333-360. Acesso em: jan. 2008. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx>.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTILLO, Ramón del. Introducción: el amigo americano. In: DEWEY, John. **Viejo y nuevo individualismo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica/ Instituto de Ciências de la Educación de la Universidad Autônoma de Barcelona, 2003, p.9-50.

CHILDS, John L. Las funciones civilizadoras de la filosofía y de la educación. In: LAWSON, Douglas E.; LEAN, Arthur E. **John Dewey: vision e influencia de un pedagogo**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1971, p. 13-28.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4ªed. Coord. Antônio Joaquim Severino. Petrópolis: Vozes, 2002. (col. Educação e conhecimento).

_____. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

_____. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Col. O que você precisa saber sobre.

DEWEY, John. **Individualism old and new**. New York: Prometheus Books, 1999.

_____. **Freedom and Culture**. New York: Prometheus Books, 1989.

_____. **Liberalism and social action**. New York: Prometheus Books, 1999.

_____. My pedagogic creed. **School Journal**, v. 54, jan. 1897, p. 77-80. Disponível em: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>>. Acesso em: julho de 2005.

_____. **Experience and education**. Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1998.

_____. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracy and education**. New York: Institute for Learning Technologies (ILT), 1916. Disponível em: <<http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey.html>>. Acesso em: novembro de 2008.

DURKHEIM, Emile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado teológico político**. Trad. Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.5-14

FISCHER, Rosa Maria. A responsabilidade da cidadania organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GALBRAITH, John Kenneth. **A sociedade afluyente**. São Paulo: Pioneira, 1987.

HICKMAN, Larry A (ed.). **Reading Dewey**: interpretations for a postmodern generation. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

INDIVIDUAL. In: **John Dewey**: dictionary of education. Nova Iorque: Philosophical Library, 1959, p.60.

INDIVIDUALITY. In: **John Dewey**: dictionary of education. Nova Iorque: Philosophical Library, 1959, p.60-61.

JAFELLA, Sara A. Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. **Revista de Pedagogía**, v. 23, n. 67, Caracas: mai. 2002, p.333-344. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ve/scielo.php>>. Acesso em: fev. 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o iluminismo?. In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2002, p.11-19.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2005.

LEVINE, Barbara. **Chronology of John Dewey's life and work**. Disponível em: <<http://www.siu.edu/~deweyctr/CHRONO.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan.abr. 2006, p. 96-113.

NUBIOLA, Jaime; SIERRA, Beatriz. La recepción de Dewey en España e Latinoamérica. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, ano 6, n. 13, jun. 2001, p. 107-119.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 9-40.

SHRADER, Douglas. Dewey's pedagogic creed: reflections on education, process and the cultivation of social consciousness. **Educational Change**, primavera. 1995. Disponível em: <<http://www.oneonta.edu/library/edchange/1995/art02.pdf>>. Acesso em: jan. 2009.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação**: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002