**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CHRISTIANE COUTHEUX TRINDADE

**Ética e educação em John Dewey:
o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática**

SÃO PAULO
2014

CHRISTIANE COUTHEUX TRINDADE

**Ética e educação em John Dewey:
o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática**

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

Área de concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de
Carvalho

SÃO PAULO
2014

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 Ética e educação em John Dewey : o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática / Christiane Coutheux Trindade ; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo : s.n., 2014.
165 p.

Tese (Doutorado – 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. Ética - Educação 3. Filosofia da educação 4. Democracia - Educação 5. Homens 6. Imaginação 7. Moral. I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.

Aos meus pais e ao Gui, com toda a gratidão.
Ao Tuta e ao Guigo, com todo o amor.

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos costuma ser a última etapa que cumprimos na redação de um trabalho como este. Contudo, os primeiros rascunhos da manifestação de reconhecimento foram aqui traçados um pouco antes. Em parte, o expediente nasce da ansiedade diante da proximidade do fim. Ao deslocar-me do fechamento das discussões acadêmicas, ofereço um respiro à mente. Confesso, todavia, que me preocupa dar forma textual àquilo que se manifesta como sentimento autêntico de gratidão às pessoas que, de algum modo, entregam-me mais inteira ao final deste processo.

Passaram então a ocupar minhas memórias reconstruções de uma aula proferida por um destes grandes mestres que esta universidade me emprestou: professor Jean Lauand. Na ocasião, o professor tratou dos três níveis de gratidão em Tomás de Aquino, que serviam à discussão sobre o sentido profundo que as palavras cotidianas carregam, mas que por vezes olvidamos. O léxico nos foi apresentado como expressão do complexo universo humano, no qual as palavras revelam a profundidade daquilo que somos, pensamos e sentimos. Lembro-me de que no nível mais elementar da gratidão está o reconhecimento de que recebemos um benefício. No segundo, além de reconhecer, queremos manifestar louvor, dar graças pelo ocorrido. Como degrau mais elevado, está o dever de retribuição, dentro de nossas possibilidades, por aquilo que nos favoreceu. No português, temos na palavra *obrigado* justamente a revelação desse significado enriquecido de nos vincularmos ao outro para retribuir. Sinto-me aqui em uma dívida autêntica com muitas pessoas que de modos distintos tornaram essa uma viagem possível. A cada uma delas – obrigada!

Ao professor José Sérgio F. de Carvalho, que assumiu a orientação deste trabalho em sua etapa final. Sei que exigi uma enorme compreensão e flexibilidade que escaparam às tradicionais funções de correção, diálogo, indicações, crítica e suporte. Fui extremamente afortunada em contar com um intelectual admirável, um professor fascinante e uma pessoa íntegra e generosa, unidos na mesma figura.

À professora Carlota Boto, pessoa tão central em meu processo formativo, acompanhou-me também em parte importante desta pesquisa. Por todos os anos de dedicação, inspiração e desafio, sou-lhe muito grata. Suas aulas e reflexões sobre a relação entre ética e educação nutrem minhas inquietações e constituem a base sobre a qual se erige esta tese.

Ao professor Marcos Ferreira Santos, que me instiga a repensar meus cabrestos e encontrar outras formas de ser, mais inteiras porque sensíveis. Para mim, é uma longa trajetória, mas continuo por ela tateando. Somente uma coisa é mais valorosa do que suas provocações intelectuais: sua amizade. Obrigada pelos bons encontros, que torço agora para não se tardarem tanto.

À professora Marina Célia Moraes Dias, cuja delicadeza se acha combinada com um olhar rico e denso para quem está à sua volta, seja criança, seja quem já cresceu. A convivência em suas aulas me mudou não só como educadora, mas sobretudo como mãe. Obrigada por me convidar a equilibrar uma apreciação sensível da infância com a imensa responsabilidade que temos por ela.

À professora Roseli Fischmann, que cumpre tão primorosamente a missão de ampliar nossas perspectivas frente à diversidade humana. Suas aulas me fizeram mais convicta da fragilidade e da urgência da pauta da democracia e da cidadania na educação.

À professora Denice Catani, pela oportunidade de conhecer aspectos da história da educação que me passavam despercebidos e por fomentar o cuidado com nossos textos, que exigem tanto zelo para se aprimorar.

Ao professor Júlio Groppa, por me oferecer a mão quando precisei. Minha admiração nasceu acompanhando seu trabalho de orientação pela narrativa de uma amiga querida, mas se fortaleceu com sua abertura.

Ao professor Jorge Nagle, que me propôs a missão da continuidade e me alimentou da confiança necessária para persistir por trilhas investigativas incertas.

À professora Vera Valdemarin, pela leitura atenta em minha qualificação e pelas indicações preciosas das possibilidades que esta pesquisa podia abraçar.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, em particular à Márcia Willy, que prontamente resolveu diversas dificuldades, que pareciam a mim intransponíveis.

Aos meus colegas na ESPM, com quem divido tantos bons momentos no exercício docente. Deixo registrada uma menção especial aos professores: Felicia Ponce; Luciana Faria; Manolita Lima; e Renato Ceconello. Aos meus alunos, principalmente aos meus orientandos, que ao longo destes seis anos sustentam minha fé no ser humano e permitem diálogos tão verdadeiros. Ao Eric Marcos, que depois de aluno, ainda se demorou um pouco – os encontros às quintas são sempre crescimento e partilha.

Preciso agradecer à Helena que, mesmo sem entender nada do porquê e com o que me ocupava, participou de meu cotidiano, facilitando coisas e, ainda, procurando me animar.

Devo muito a meus amigos. São pessoas que acreditam mais em mim do que eu jamais ousaria. Minha conta está particularmente elevada com Crislei Custódio e com Louisa Mathieson. Assim, registro a enormidade desse débito aqui: não sei o que teria sido esse processo sem essas extraordinárias presenças. Doaram-me um pouco do próprio brilho cada vez que se ocuparam de comentar meus rabiscos e me alegraram em nossas reuniões, menos frequentes do que gostaríamos. Obrigada Gisela do Val por provar que amigos estão realmente para ajudar-nos com o imprevisível em suas duas faces. Aline Iozzi e Tatiane Tanaka são figuras para mim muito queridas e que me encorajam e me inspiram perenemente. Agradeço ainda às outras amigas que a FE-USP me trouxe: Ana Clara Bin, Elaine Caramelo, Eliane Oyagawa e Renata Souza. Ao menino do grupo, Carlos Nascimento Júnior, que felizmente me apresentou com outra amizade inestimável, da Denise Nascimento. Em tempo, obrigada ao Paulo Victor Nakano, pelo pente-fino passado na última versão deste texto.

Obrigada aos amigos de longa data, que acham vias para que a gente possa mudar mas permanecer: Alexandre Gaino; Angela Lucas; Denis Lima; Fábio Artoni; Letícia Andretta; Patrícia Daré; Rafael Fraia; Ricardo Mello; Tânia Canadá; e Thaís Mascarenhas. Beatriz Peres, obrigada por me escutar sempre que as palavras já estão sufocando minha garganta – e por ser toda iluminação! Junto ao Mateus Paciencia, são responsáveis por recordações deliciosas e por provar que a vida sempre pode guardar bons e singelos encontros. O grupo de miguilinhos me viu reclamar do tempo tomado, toda vez que eu tentava achar algum para que pequenos e grandes celebrassem – muito obrigada pelos desabafos e por insistirem em me tirar um pouco de meus afazeres. Vale mencionar particularmente o apoio de: Heloísa Cintra; Daniel Maia; Ana Paula Lopez; e André Dozzi.

Sinto desmedida gratidão a duas amadas amigas, que são minhas irmãs de coração: Carolina Kondratiuk e Dalila Damião. Obrigada por compreenderem minhas ausências e pelos já mais de dez anos de entrega. Também agradeço ao Rubem Damião pela presença carinhosa e sempre solícita.

Não há um único episódio em minha vida em que me lembre de sentir-me só ou desamparada. Isso quem me assegura é minha família, a quem amo infinitamente. Minha mãe, Elisabeth, é uma eterna vigilante de nossas necessidades: cuida de todos a ponto de esquecer-se de si mesma. Andou muito atribulada com o ofício de ser avó dos meus filhos e filha de minha avó – do meu lado, espero liberá-la para que possa simplesmente curtir os meninos. Meu pai, Antonio, sempre encontra tempo para tudo, inclusive para manhãs de pães de queijo e rosquinhas. Sua força extraordinária, que foi ainda mais exigida neste ano, serve a todos nós abnegadamente. Muito obrigada aos dois por todos os dias de minha vida e pela educação que

me proporcionaram! Minha irmã, Thatianne, tão diferente de mim, mas tão minha. Linda, inteligente, generosa, companheira e trabalhadora, teve de encontrar tempo para me ajudar na reta final também: obrigada!

Obrigada à minha avó Ruth, pela ternura e amor imensuráveis. É uma felicidade quase impossível tê-la aqui comigo. Ao meu avô, Moacyr, com infinitas saudades e lembranças. Agradeço à minha avó Maria, mesmo que não lhe importe mais – se sua condição não lhe permite recordar, eu ainda o posso. Ao meu avô André, pelas memórias de meu pai.

Muito obrigada aos meus tios mais amados, Elenice e Rui, que são como pais para mim. Até casa me deram em meio à bagunça que se instaurou com filhos, obra, trabalho e doutorado. Foi um ano maravilhoso, que me prova que a leveza diante do caos depende apenas de atitude e abertura!

Obrigada à família que a vida trouxe: Aurora, Jaime, Vera e Vinícius.

Obrigada aos meus tios e primos, com muita nostalgia dos tempos em que a vida era correr descalça. Obrigada à minha querida Cibeles, pela amizade e amor; e à Mariana, por também ter acreditado que valia a pena.

As minhas amadas meninas, Gabriela e Letícia, são continuidade, surpresa e sorriso. Sou muito grata e feliz porque são minhas também. Além do mais, garantem algum equilíbrio por aqui, com delicadeza e peraltices.

Existem três pessoas sem as quais eu não sou. Guilherme, desconfio que seja necessário um quarto nível de gratidão para expressar-me. Muito obrigada pela ajuda nas traduções e revisões desta tese. No entanto, devo-lhe muito mais por todo o resto – é um alívio saber que, por ser amor, nunca precisarei quitar. Não conseguiria. Arthur já nasceu com uma mãe estudante e nunca me viu liberada dessa condição. O tempo passou e ele agora andava preocupado que esta lição de casa não acabava nunca – quis até dar conselhos. Pois acabou, meu amor: obrigada pela paciência e por tentar me ajudar com sua doçura. Muito obrigada ao meu pequeno Iago, menino azul, que instaura tumulto e alegria infindáveis. Meu coração está feliz, filho, meu coração passeia...

O mais pesado dos fardos é [...] ao mesmo tempo a imagem da realização vital mais intensa. Quanto mais pesado é o fardo, mais próxima da terra está a nossa vida e mais real e verdadeira ela é.

Em compensação, a ausência total de fardo leva o ser humano a se tornar mais leve do que o ar, leva-o a voar, a se distanciar da terra, do ser terrestre, a se tornar semi-real, e leva seus movimentos a ser tão livres como insignificantes.

Milan Kundera, *A insustentável leveza do ser*

RESUMO

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática**. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

John Dewey (1859-1952) responde por reflexões pedagógicas de grande disseminação, encontradas em meio a uma vasta produção que trata de múltiplas questões prementes de seu tempo, em particular aquelas relacionadas à democracia. Partindo da premissa de que sua filosofia da educação é melhor compreendida quando associada a suas reflexões mais abrangentes, elegeu-se como objetivo desta pesquisa a *análise da ressonância da ética de John Dewey em seus ideais pedagógicos, diante de sua concepção de sociedade democrática*. O autor se opõe à compreensão da moral como reduto exclusivo da subjetividade – sua ética é social e cultural, nascendo o exercício moral de um contexto que serve de base para a busca de alternativas diante de conflitos. Impulso, dever, desejo, interesse, hábito e consequência são componentes da deliberação moral, que ocasionalmente entram em disputa e contam com o apoio da razão e da sensibilidade para descobrirem formas de se harmonizar – esse ajuste é a ética, que se efetiva ao considerar as possibilidades de crescimento pessoal e comum que uma decisão traz. Importa a Dewey devolver a ética ao homem comum, nas suas ações cotidianas, para que cada um possa tomar parte das responsabilidades sobre si mesmo e sobre a vida comunitária. Somos constituídos por nossos atos e, portanto, a conduta expressa o caráter. Por isso, o autor confere importância aos hábitos, enquanto resposta rápida às demandas da vida prática, mas assegura à inteligência o papel de conduzi-los, interrompendo-os sempre que não respondem adequadamente. Porque não estamos sozinhos no mundo, a ética se faz necessária e é condição para a convivência. Todavia, esse contato não é apenas restritivo; é também chave para uma expansão de sentidos da experiência e para a descoberta de dimensões mais profundas de existência. Essa relação complexa com o outro desafia a inteligência a prospectar alternativas mais integrativas quando escolhemos a democracia. Com isso, a imaginação moral é imprescindível para que o homem desvende novos caminhos em situações de crise. Ela permite ao sujeito um deslocamento para variadas posições, viabilizando a empatia efetiva por interesses alheios. Logo, a imaginação moral é vista por Dewey como um ensaio dramático, em que antecipamos mentalmente resultados esperados em diversos cursos de ação. Essa variedade de opções é criada pela imaginação, cuja liberdade em desenhar mundos possíveis deriva de sua capacidade de articular razão e sensibilidade. Para Dewey, a educação fomenta hábitos e valores, ou seja, promove um certo tipo de cultura. Assim, para que se volte a uma ética democrática, precisa cotidianamente trabalhar com práticas e princípios condizentes. Deve formar hábitos flexíveis e alargar a imaginação, para que esta possa se expressar viva e criativamente. Educação, democracia e ética têm como sujeito o homem comum, que pode forjar um caráter para si e, ao mesmo tempo, participar da condução do mundo que habita. Apenas pelo uso de meios democráticos, em que o interesse pessoal e o comum se articulam, pode uma sociedade se tornar democrática: a filosofia da educação de Dewey ressoa em suas muitas proposições a busca ética por essa harmonia.

Palavras-chave: John Dewey; ética e educação; educação para a democracia; homem comum; imaginação moral.

ABSTRACT

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Ethics and education in John Dewey**: the common man and the moral imagination in democratic society. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

John Dewey's (1859-1952) pedagogical ideas are largely propagated, as part of a vast body of intellectual work dealing with several pressing issues of his time, especially those related to democracy. Assuming that his philosophy of education is best understood when associated to his broadest reflections, the main objective of this research is *the analysis of the resonance of John Dewey's ethics on his pedagogical ideals, in face of the author's conception of democratic society*. Dewey opposes the idea of morality confined in subjectivity; his ethics is social and cultural, since moral exercise emerges in a context that serves as basis for the search of alternatives before conflicts. Impulse, duty, desire, interest, habit and consequence are components of moral deliberation, occasionally confronting each other; it is through the aid of reason and sensibility that they find ways of harmonizing – this adjustment is ethics, which becomes effective through the consideration of possibilities for personal and collective growth implied in its decisions. Dewey is concerned in returning ethics to the common man, throughout his daily actions, so that every person can be responsible for himself and for the community. We are made from our actions and, therefore, conduct expresses our character. Hence, the author attributes great importance to habits, understood as fast responses to the demands of practical life; however, intelligence also has its role, interrupting habits when they do not function properly. Because we are not alone ethics is necessary, it is prerequisite to cohabitation. Nonetheless, this social contact cannot be seen as solely restrictive; it is also key to an expansion in the meaning of experience and to the discovery of a deeper understanding of existence. This complex relationship with others challenges intelligence to search for more unifying alternatives, whenever we live in democracy. Thus, moral imagination is necessary for man to find new paths in a crisis situation. It allows us to shift to other perspectives, effectively enabling sympathetic feelings. Accordingly, moral imagination is seen as a dramatic rehearsal, through which we mentally anticipate expected results of multiple courses of action. This variety of options is created by imagination, whose freedom to design possible worlds derives from its ability to articulate sense and sensibility. For Dewey, education fosters habits and values, i.e., it promotes a certain kind of culture. Therefore, in order to be in agreement with democratic ethics, education must work daily with appropriate practices and principles. It must form flexible habits and broaden imagination, in order for it to express itself lively and creatively. The common man is the subject of education, democracy, and ethics. It is he who can forge his own character and, simultaneously, take part in the making of the world in which he lives. Only through the use of democratic means, where personal and common interests are articulated, can society become democratic: Dewey's philosophy of education states in many of its propositions this ethical search for harmony.

Keywords: John Dewey; ethics and education; education and democracy; common man; moral imagination.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A INTEGRIDADE DO SER E DA AÇÃO MORAL NO PENSAMENTO ÉTICO DE JOHN DEWEY	29
	2.1 ÉTICA COMO PROJETO DE VIDA DO SER MORAL	31
	2.2 ENTRE FINS E DEVERES: O DIÁLOGO DE DEWEY COM O LEGADO ÉTICO	38
	2.3 A VIRTUDE COMO INTERESSE: A INTEGRIDADE DO DESEJO E DO PENSAMENTO NO SER MORAL	49
3	INTERCURSOS ÉTICOS: DEMOCRACIA, LIBERDADE E CONDUTA	59
	3.1 UMA ÉTICA SOCIAL	60
	3.2 A ÉTICA CULTURAL DE JOHN DEWEY	70
4	A ÉTICA DO HOMEM COMUM E A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA ...	81
	4.1 POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.....	83
	4.2 ÉTICA E EDUCAÇÃO DO HOMEM COMUM	91
5	IMAGINAÇÃO MORAL E EDUCAÇÃO: A DEMOCRACIA COMO PROJETO EM ABERTO.....	111
	5.1 A IMAGINAÇÃO MORAL COMO ENSAIO DRAMÁTICO: DIÁLOGOS ENTRE ARTE E ÉTICA.....	113
	5.2 IMAGINAÇÃO, EDUCAÇÃO E MUNDOS POSSÍVEIS.....	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
7	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE	165

1 INTRODUÇÃO

[...] o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e [...] só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio fizer. (SARTRE, 1978, p.216)

Vivemos em um tempo de resignação. Das primeiras máquinas da industrialização, que exigiam do trabalhador que acompanhasse seu ritmo, à volatilidade da internet, que molda interesses e ideias igualmente fugazes, a contemporaneidade traz marcas de uma experiência que parece sempre dominar o decurso das coisas humanas. É como se ao homem coubesse apenas seguir o sentido e a aceleração de algo que já está posto. O sentimento de impotência frente às mais variadas mazelas sociais ou ecológicas é sintoma de um tempo em que bandeiras de liberdade nos levaram a estados opostos. Os avanços científicos de vanguarda, por atingirem campos limites, deixam entrever que o porvir, em verdade, precisa ser balizado por nossas escolhas, uma vez que os usos decorrentes desta mesma ciência nem sempre são desejáveis. Enquanto esperamos, a mão invisível do mercado nos conduz por trilhas involuntárias.

Essa parece ser uma das muitas contradições que se tornaram, como vastamente alardeado por pós-modernistas, marcas de nossa época. Em nenhum outro tempo histórico tantas democracias conviveram simultaneamente a partir das sucessivas quedas de regimes ditatoriais na segunda metade do século XX. Era de se esperar que o encaminhamento das coisas humanas se encontrasse partilhado por mais pessoas. Que a experiência política dotasse as sociedades de uma organização cada vez mais voltada ao interesse comum. Que a liberdade fosse mais sentida, em suas muitas possibilidades. Que ações fossem resultado de escolhas deliberadas.

No plano individual, escolher também tem sido difícil. Stuart Hall (2006) afirma que a noção de um sujeito pós-moderno força-nos a abandonar a ideia de uma identidade única e fixa. Ele é marcado pelas múltiplas identidades que se sobrepõem e se substituem na experiência cotidiana. Essas identidades são construídas, em grande parte, por meio das escolhas de consumo do sujeito, ato estruturante da vida contemporânea. Em uma sociedade afluenta, a prosperidade depende de uma lógica produtiva cuja vazão pelo consumo deve ser a todo momento estimulada. Nela, seria de se imaginar que os indivíduos se beneficiariam cada vez mais com a vasta oferta de sinalizadores de suas identidades construídas. Não é o que se

observa: em toda parte, o sentimento de “crise de identidade” é mais forte do que o da liberdade de escolha. Logo, a suposta satisfação encontrada pela abundância de alternativas de consumo é contestada. Barry Schwartz (2004) apresenta a ideia de um paradoxo da escolha, mostrando que, quando exposta a uma elevada variedade de opções, a pessoa se paralisa e não consegue decidir ou, ao menos, fazê-lo bem. Se a simples aquisição de bens materiais está suscetível a impasses e desprazeres frente à escolha, o que se passa no território da ética quando uma pessoa, mesmo cerceada por circunstâncias, precisa definir a si mesma pelo conjunto de suas deliberações?

Houve um tempo em que muitos viam no futuro a certeza do progresso, em que liberdades individuais estariam espalhadas por sociedades igualmente livres. O desenvolvimento social era pensado como o decurso natural dos ganhos da razão. A emancipação humana era tão desejável quanto inevitável. Para o Iluminismo:

A crença compartilhada era a de que o saber gerava poder; mas gerava também sabedoria para o bom uso desse poder. As descobertas – acreditava-se nisso – “cairiam sempre em ‘mãos certas’ e seriam certamente usadas em benefício da humanidade” (PASSMORE, 2004, p.393). (BOTO, 2011, p.259)

Não precisamos nos alongar nas absurdas ocorrências vistas nas duas Grandes Guerras do século passado para entender a falência do projeto iluminista. Somos herdeiros vacilantes desse legado: do otimismo acerca do progresso humano, ficamos substancialmente apenas com o acúmulo de produção material e de informação. Vivemos tempos de descrença e medo sempre que lançamos nossas vistas ao futuro: aquecimento global, poluição, desmatamento, extinção, superpopulação, miséria, escassez de água. Diante de discursos ideológicos e científicos contraditórios, não conseguimos compreender quais ameaças são mais efetivas e o que podemos fazer para corrigir a catástrofe anunciada. Mantenha a torneira fechada, mas troque seus eletrônicos regularmente! Perdidos no sentimento do inexorável, diminuimo-nos.

Todavia, a ética nos recorda do lugar que ocupamos na condução do mundo e de nós mesmos. Serve não como alento, mas como chamado à responsabilidade que temos sobre o mundo e o estado em que se encontra, como tão claramente enuncia Hannah Arendt (2005). Também respondemos por aquilo que pessoalmente nos tornamos, ainda que as circunstâncias pesem, conforme a célebre máxima¹ de Ortega y Gasset. Entendemos que uma das marcas distintivas do humano é justamente a vontade: a capacidade de desviar-se da regra, de ir

¹ “Eu sou eu e minhas circunstâncias”.

contra o prescrito, de dominar instintos (BOTO, 2011). Somos únicos porque operamos escolhas, determinamos nossos fins e meios, somos autores de nossa narrativa. Por que então temos tanta dificuldade em decidir – ou melhor, de nos reconhecer como aquele que escolhe? Por que deixamos as rédeas soltas, a serem conduzidas por mãos supostamente não humanas?

Sabemos que a autonomia é custosa ao homem. Com Kant (2002), aprendemos que a situação de menoridade, quando alguém se encontra dependente de terceiros para deliberar sobre suas causas mesmas, é mais confortável do que a condição na qual se deve fazer uso próprio da razão. Alargar as fronteiras do pensamento exige esforço e responsabiliza-nos por nossa condução também. Em nosso tempo, a disseminação de especialistas, indicada por Kant (2002), intensificou-se como sintoma dessa terceirização de decisões: ao nutricionista, pergunta-se o que ingerir; ao médico, como ter saúde; à modista, como se vestir; ao crítico de cinema, a que assistir; à mídia, em quem votar; ao psicólogo, como ser feliz... Sentir-se impotente diante de um mundo que “ou já está fora dos eixos ou para aí caminha” (ARENDT, 2005, p.243) é consolador. A menoridade pode ser cômoda para aquele que não se responsabiliza por sua própria existência: reduzimos nossas responsabilidades em busca de um ser (insustentavelmente) mais leve.

Outras pistas sobre esse estado generalizado de resignação, em que nos esquivamos das fontes de nossos problemas, são encontradas na obra de John Dewey. Nomeado por muitos como o Filósofo da América, Dewey viveu entre 1859 e 1952, nos Estados Unidos. O país concentra à época as condições de uma sociedade que intensifica industrialização e urbanização e, com elas, a massificação. O capitalismo em expansão tem como ideário de fundo a democracia liberal, consolidada a partir da Declaração de Independência, de 1776. No cenário que habita, Dewey encontra o principal fomento de suas reflexões, que detectam as contradições dos valores de liberdade defendidos frente às novas configurações sociais. As manifestações totalitárias do começo do século XX acentuam sua desconfiança sobre a promessa de emancipação.

O autor entende que o indivíduo e a sociedade são interdependentes: a realização dessas esferas só se dá pela harmonia (DEWEY, 1999). Essa harmonia não pode ser assumida como ausência de conflitos, mas como ajuste mútuo entre a dimensão pessoal e a comum na vida democrática. Quando o desequilíbrio prevalece, os descompassos sociais se desdobram em problemas sentidos por cada um daqueles que compõem o grupo. Por seu turno, questões individuais assumem proporções coletivas, mas que nem por isso representam um interesse público. Extrapolando sua análise para a realidade corrente, podemos pensar que, se o rumo

geral das coisas humanas parece incontrollável, não é de se estranhar que a vida de cada pessoa tenda igualmente ao aleatório.

Também pelas ideias de John Dewey, a liberdade não é algo naturalmente apreciado; a democracia e seus valores não podem ser deixados a si mesmos na expectativa de que se ampliem indefinidamente. Como vimos, em seu tempo eram muitas as evidências de que elas se encontravam constantemente ameaçadas (DEWEY, 1989; 1999). É por essa razão que o autor conclui que viver sob forma democrática é uma escolha, que exige a sistemática reafirmação e promoção dos valores e métodos que sustentam a convivência calcada na busca por justiça, igualdade e liberdade. Logo, a democracia é uma aposta fundamentalmente ética.

No pensamento clássico de Alexis de Tocqueville:

Ensinar a democracia, revigorar se possível suas crenças, purificar seus costumes, reger seus movimentos, substituir gradativamente a sua inexperiência pela ciência dos afazeres, os seus cegos instintos pelos seus verdadeiros interesses; adaptar seu governo às épocas e aos lugares; modificá-lo de acordo com as circunstâncias e os homens: tal é o primeiro dos deveres que atualmente se impõem àqueles que dirigem a sociedade. (TOCQUEVILLE, 2006, p.163-164, grifos nossos)

Se a democracia precisa ser ensinada, é porque tem sítio no território da cultura. Com efeito, liberdade é uma conquista árdua, cujo preço “é a eterna vigilância”, como enuncia Thomas Jefferson, considerada influência marcada na reflexão de Tocqueville (QUIRINO, 2006, p.157). Sobre o ideário de Dewey também temos a força histórica e filosófica de Jefferson, de quem o primeiro se entende herdeiro, ainda que haja afastamentos e atualizações frente a seu legado. Em John Dewey, fortalece-se a certeza de que a democracia, sem a experiência de seus valores constituintes, como a liberdade, é apenas nominal. Essa leitura é separada por um século de transformações, que mostraram estar em risco não só a liberdade, mas todo o horizonte da igualdade e da democracia (DEWEY, 1989; 1999).

A natureza humana, em Dewey (1989), ocupa lugar de ponto de partida para a composição do homem, efetivada pela cultura. Como a liberdade é um valor cultural – culturas diferentes sustentam ideias distintas do que ela seja – não é razoável entender o zelo por ela como algo natural: o apreço pela liberdade torna-se portanto, como qualquer outra construção cultural, passível de ser olvidado. Sem encontrar justificativas naturais, a democracia e seus valores emergem como escolha por um caminho julgado melhor do que outros. De fato, seria um contrassenso pensar que uma sociedade é democrática por imposição! Contudo, esquecemos que democracia é fruto de deliberação e abandoná-la à própria sorte pode significar colocá-la em risco. Como alerta Franklin Leopoldo e Silva, a

partir do pensamento de Sartre: “Liberdade implica que posso sempre ser um outro projeto, porque nenhuma escolha é em si justificada” (SILVA, 2004, p.140).

Temos, pois, que a sociedade democrática é um projeto, sabidamente inacabado, mas no qual também se reconhecem avanços. Esse projeto traz ainda marcas do século XVIII, seja a partir da Declaração de Independência dos Estados Unidos, seja pela disseminação dos princípios da Revolução Francesa e do Iluminismo. Uma delas reside justamente no papel frente a esse debate ocupado pela educação: “Certamente, o modelo de escola naquele momento ensaiado [durante a Revolução Francesa] constituirá referência obrigatória ao imaginário contemporâneo a propósito da educação democrática” (BOTO, 1996, p.22). Em momentos tão incipientes, a própria língua constituía uma barreira e precisava ser consolidada em código amplamente comum. Havia, assim, uma atuação mais óbvia e acalorada da função que a educação, ali caracterizada como instrução pública, tinha de exercer: “Tratava-se de dar conteúdo simbólico às subjetividades revolucionárias, as quais haviam lançado à luz a bandeira da equidade; pela igualdade das oportunidades sociais” (BOTO, 2003, p.744).

Se a democracia precisa ser ensinada, à escola está delegado um papel. John Dewey, atento a isso, edifica em sua obra uma reflexão sobre a democracia em consonância com sua filosofia da educação. É preciso observar que a escola é a instituição que mais detém o pensador em suas incursões, embora não figure como a única. Por essa razão, torna-se fundamental conhecer a problemática que dá a matiz de seus pensamentos sobre o tema: como podemos esperar que uma sociedade cuide da manutenção e expansão da democracia, se as instituições que a compõem pautam-se constantemente por valores e práticas não democráticos? Para Dewey, é impossível sustentar que a vida política segue princípios totalmente distintos dos que permeiam as experiências sociais e privadas dos indivíduos e das comunidades. Assim, “o problema da liberdade e das instituições democráticas está ligado à questão de quais tipos de cultura existem; havendo a necessidade de uma *cultura livre* para *instituições políticas* livres” (DEWEY, 1989, p.18, grifos e tradução nossos²).

Em seu pensamento, Dewey compreende a escola enquanto instituição social promotora de cultura. Por isso, ela tem tanto a capacidade para disseminar a cultura da liberdade e da democracia, quanto para destruir esses esforços. Livre de ilusões, difíceis de

² As traduções dos textos de John Dewey disponibilizadas em língua portuguesa são bastante heterogêneas no que diz respeito à qualidade das versões e dos termos utilizados para designar conceitos centrais ao pensamento do filósofo. Em função disso, optou-se por traduzir livremente os excertos diretamente citados, ainda que por vezes as versões oferecidas em português tenham servido de apoio nessa tarefa. A exceção aqui é a tradução brasileira de *Arte Como Experiência* (2010), uma vez que a consideramos bastante cuidadosa. Para fins de fluidez deste texto, a expressão “tradução nossa” não será mais indicada em relação aos trabalhos de Dewey, devendo-se assumir que as citações diretas à sua obra contam com este esforço de tradução da autora.

serem mantidas em tempos tão delicados como a primeira metade do século XX, o autor nos alerta que a escola não tem um papel intrinsecamente positivo para a emancipação do indivíduo e do organismo social. O fomento da cultura democrática deve, assim, ser um horizonte eleito e perseguido também pela escola, ainda que se dependa da atuação de outros agentes culturais.

Temos, hoje, uma noção já cristalizada de que a vida democrática guarda estreitas relações com a escola, como instituição privilegiada da educação. Entretanto, a maneira como esses laços são tecidos pode assumir formas diversas. Uma das possibilidades consiste no esforço político de democratização do ensino; aqui, o foco primordial é assegurar acesso aos bens culturais da humanidade por meio da escola estendida a todos. Já segundo a perspectiva da gestão democrática da educação, o centro do debate está na preocupação com uma participação mais direta dos muitos públicos da escola na elaboração de seus objetivos e práticas. Uma terceira possibilidade reside na adoção de procedimentos democráticos na escola, como as assembleias. Essa democracia na escola tende a apostar que a liberdade do educando garante a formação do indivíduo democrático pela redução de limites e obrigações aos alunos e pelos mecanismos de consulta e participação estudantil. Por fim, a educação para a democracia (ou para a cidadania) tem se ocupado com conteúdos e práticas que disseminem valores da democracia pela escola.

Qualquer que seja a perspectiva favorecida, entendemos que o itinerário democrático da educação é longo. Dewey reconhece que o desafio de percorrê-lo não se esgota nem nos gabinetes do governo nem nas salas de aula. Em sua visão, a educação é fundamentalmente um processo de comunicação no qual a geração mais velha passa aos mais novos seus diversos tipos de conhecimentos e também seus valores, desta forma habilitando-os a participar do legado cultural da humanidade (DEWEY, 1916). Porém, mesmo se assegurarmos a permanência na escola e o acesso aos conteúdos da cultura, falta garantir aquilo o que o filósofo considera a pedra de toque da função educativa perante a opção pela democracia: promover a cultura que fomenta seus valores (TRINDADE, 2009). Na perspectiva de Carvalho (2004, p.333): “[...] o acesso universal à escola e mesmo a relativa equidade na distribuição dos bens culturais que com ela identificamos não garantem um compromisso da escola com a ‘cultura da democracia’”. É possível lograr êxito em bem ensinar conteúdos, sem com isso firmar pavimento na extensão das condições de existência social democrática.

Logo, a escola tem imensa responsabilidade pelo trabalho com conteúdos conceituais, desde que estes se conectem com a função social da instituição na formação

moral do aluno. Refletindo particularmente em relação às sociedades democráticas, Fischmann (2007, p.323) assinala que o cenário social:

[...] propõe uma pauta à educação no sentido de desenvolver seres humanos que não apenas sejam capazes de incorporar os diversos ganhos e avanços da consciência humana, como, mais ainda, possam resistir à prática de toda injustiça, seja a que venham porventura a ser ameaçados de sofrer, seja a que estaria a seu alcance praticar.

O sentido ético da educação constantemente se reafirma e não deve ser evitado. A infância é depositária da esperança. Seu necessário sentido de renovação do mundo (ARENDT, 2005)³ explica porque é a criança a morada de tantos projetos de alteração social. Por extensão, a educação e a escola emergem como campo e instituição políticos, apostando que, ao passo que formam a pessoa, também moldam a sociedade. Hoje há muito alarde sobre os limites de realização da tarefa educativa, ora por suas próprias condições, ora pelos imperativos sociais que a circundam. Entretanto, também persiste em nosso imaginário um ideal de educação a ser perseguido, inclusive por reconhecermos nela o espaço que gesta o futuro a partir de uma memória do que somos. Ela intenta transformar aquele que por lá passa, levando-o de um estado a outro.

“A democracia não é algo que foi inventado certa vez. É reinvenção contínua da política” (CHAUÍ, 1987, p.7). Talvez por isso insistamos em revisitar o tema tantas vezes. Esta pesquisa pretende *analisar a ressonância da ética de John Dewey em seus ideais pedagógicos, diante de sua concepção de sociedade democrática*⁴. O objetivo de pesquisa é tratado por meio da leitura analítica de textos selecionados, sendo as principais categorias de

³ É fundamental demarcar que a educação para Arendt (2005) é conservadora e pré-política. Isso significa que a autora rejeita que a educação seja realizada como preparação para o futuro, pois sua função principal é apresentar o mundo àqueles que são novos, as crianças. A tarefa da educação tem duas faces: proteger a criança da exposição ao mundo e, ao mesmo tempo, preservá-lo da destruição que a entrada não mediada do novo pode acarretar. Para Arendt (2005, p.238), a escola é “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Ainda, é preciso entender que em sua visão, a educação não pode ser política, pois não se trata de relações igualitárias (o professor está em posição assimétrica em relação ao grupo de alunos). Se a educação é pré-política, não deve ser terreno para projetos que procuram formatar a criança para um futuro pré-determinado, numa tentativa dos adultos de controlar a renovação que o mundo deverá conhecer apenas quando elas crescerem. Educar é assumir a responsabilidade pelo mundo (mesmo que o adulto individualmente rejeite o estado geral em que se acham as coisas humanas) e é também apostar na imprevisibilidade do porvir que será efetivado pelos novos seres quando adentrarem a esfera política (portanto, já adultos). Foge ao escopo desta tese discorrer sobre as semelhanças e afastamentos entre Arendt e Dewey no que diz respeito à educação, ainda que pareça ser território fértil para o pesquisador da área de filosofia da educação.

⁴ Esta tese toma como partida as reflexões tecidas em nossa dissertação de mestrado intitulada *Educação, Sociedade e Democracia no Pensamento de John Dewey* (TRINDADE, 2009). Lá, encontra-se mais pormenorizadamente a exposição que procura indicar como as reflexões filosóficas mais amplas do autor trazem sentido a seus enunciados pedagógicos. O recorte na ocasião era, a partir das categorias cultura / natureza humana e indivíduo / sociedade, encontrar sua concepção de sociedade democrática, procurando verificar a existência de eco em seus textos pedagógicos.

análise: hábito, conduta, caráter, imaginação, homem comum, educação e democracia. Vale dizer que a obra de Dewey é vasta e complexa, tendo sido alvo constante de suas próprias atualizações e redirecionamentos no decurso de uma extensa vida intelectual. Pensamos que a linha que une seus escritos é justamente a pauta da liberdade e da democracia, tornando-a mandatória para o pesquisador que se propõe a investigar suas ideias. A profusão de textos por ele produzidos – são 37 volumes organizados por Jo Ann Boydston e compilados pela *Southern Illinois University Press* – implica a eleição de quais obras recebem tratamento analítico mais aprofundado.

Aqui, parte-se inicialmente de *Teoria da Vida Moral* (*Theory of Moral Life*, de 1908), porque nela Dewey elege a ética como seu tema principal. O texto traz conceitos importantes na composição de seu pensamento moral, mas representa um desafio ao pesquisador, pois não se trata de um sistema ético hermético e organizado. De acordo com Gregory Pappas (1998, p.102, tradução nossa), a ética deweyana é comprometida com a vida: “sua abordagem empírica começa e termina com a experiência moral como é experimentada e não por apresentar qualquer relação especial com os métodos ou matérias de qualquer ciência particular”. Por essa razão, as ideias encontram-se entretecidas de tal modo que de um conceito decorre outro, havendo inclusive algumas sobreposições, sendo também difícil apartá-las do que é proposto em outros textos. Pappas (1998, p.117, tradução nossa) considera que esse escrito merecia de Dewey mais uma revisão, que trouxesse “uma versão mais elaborada, mais compreensiva, atualizada de seu pensamento moral”. Ainda assim, o autor diz que a ética é a parte mais original e menos apreciada da obra de Dewey, merecendo, portanto, ser mais conhecida e debatida. No capítulo dois desta tese, tratamos de ideias matriciais presentes em *Teoria da Vida Moral*. Discutimos a ética como projeto de vida do ser moral, onde são identificados os conceitos de *caráter* e *conduta* que, mais à frente, tornam-se centrais para debater a experiência sob a luz da perspectiva ética de Dewey e, mais especificamente, a escola como espaço de promoção da democracia. Também abordamos o diálogo de Dewey com o legado da tradição ética. Tematizamos, ainda, a necessária integridade do ser moral, que assume a virtude como interesse.

Como vimos há pouco, o texto não esgota a reflexão ética de John Dewey, exigindo, portanto, que outras reflexões sejam contempladas. Assim, no capítulo três propomos um estudo sobre ideias levantadas em *Natureza Humana e Conduta* (*Human Nature and Conduct*, publicada em 1922). Trata-se de uma obra fundamentalmente voltada para a ética e que julgamos ser mais clara do que as discussões empenhadas em *Teoria da Vida Moral*. Dividimos o capítulo em duas seções que situam o pensamento moral do autor

nas esferas social e cultural. Para a primeira, relacionamos *Natureza Humana e Conduta* à obra *Velho e Novo Individualismo* (*Individualism Old and New*, de 1930), na qual Dewey diagnostica a sociedade de seu tempo pensando os problemas internos e as ameaças externas que a democracia tem enfrentado. Para a segunda, a relação é feita com *Liberdade e Cultura* (*Freedom and Culture*, de 1939). O texto de maturidade do autor coloca o apreço à liberdade como o resultado de uma determinada dinâmica cultural da sociedade e, portanto, como algo que precisa ser cuidado e deliberadamente promovido.

Os capítulos quatro e cinco trabalham mais diretamente com a temática da educação; coerentemente à proposição de intercâmbio entre obras que motivou esta pesquisa, estão apoiados em uma base mais diversificada de materiais bibliográficos. Vale destacar, dentre as produções deweyanas voltadas ao campo educacional, *Princípios Morais em Educação* (*Moral Principles in Education*, de 1909) e *Democracia e Educação* (*Democracy and Education*, de 1916). Especificamente no capítulo quatro, ocupamo-nos em distinguir algumas das possíveis relações entre educação e democracia e em discutir o lugar do homem comum como sujeito da educação para a democracia. Destacamos sua importância no desenho da sociedade, alocando-se a moral reflexiva em suas condutas cotidianas.

O capítulo cinco traz à tona a noção de imaginação moral como chave interpretativa da ética de Dewey, conforme sugerida por Alexander (1993) e Fesmire (1999, 2003). Adicionamos aqui algumas reflexões a partir de *Arte com Experiência* (*Art as Experience*, de 1934). Num primeiro momento, procuramos compreender como a imaginação se apresenta como recurso fundamental para o exercício ético, na medida em que permite à pessoa deslocar-se de sua posição e também descobrir alternativas mais conciliadoras dos diversos elementos em disputa numa situação crítica. Por fim, pensamos o significado desse recurso para a educação que se pretende democrática.

As considerações finais fecham a tese no capítulo seis, com a expectativa de organizar os principais achados da pesquisa, levantar limitações e também possíveis desdobramentos.

2 A INTEGRIDADE DO SER E DA AÇÃO MORAL NO PENSAMENTO ÉTICO DE JOHN DEWEY

Os escritos de John Dewey compõem uma obra extensa, com publicações que englobam livros, pequenos ensaios, transcrições de conferências e correspondências. Logo, um dos primeiros desafios da pesquisa sobre seu pensamento consiste em eleger quais textos serão trabalhados. Não se pode esperar de sua vasta produção um sistema filosófico absolutamente integrado e fechado, com conceitos que desde o princípio de sua vida intelectual são mantidos inalterados até a época mais tardia. Para Mataix (1964, p. 62, tradução nossa), “Dewey não teme em ter de voltar atrás, quando um exame detido da problemática o convence do erro de afirmações ou ações passadas. Ele, no entanto, sempre se mantém na brecha, no presente, tão instável e arriscado”. Qualquer posição muito cerrada seria incoerente com seu pensamento, sempre voltado às questões de seu tempo, como expressa sua filosofia instrumentalista⁵.

Ainda assim, é possível perceber claramente alguns fios condutores em suas ideias, que dependem de alguns conceitos que vão sendo forjados em seu percurso. Mataix (1964) defende, contra alguns outros comentadores, que Dewey não realizou mudanças profundas em sua concepção moral, pois alterações de ideias observáveis em suas obras mais maduras não chegam a invalidar escritos precoces. Inclusive, as reedições de suas primeiras obras nunca foram por ele transformadas de maneira substancial, o que revela sua aprovação desses conteúdos. Essa também parece ser a posição de Pappas (1998), para quem as ideias de Dewey sobre filosofia moral foram desenvolvidas no início de sua carreira, recebendo novos

⁵ Dewey, preocupado em se diferenciar em alguns pontos do pragmatismo corrente (mais especificamente de Charles S. Peirce e William James), acaba por nomear sua filosofia como instrumentalismo. Não devemos entender esse esforço como uma ruptura com o pragmatismo, mas sim como uma tentativa de dar a seu pensamento contornos próprios dentro da corrente pragmatista. Vale observar que o termo instrumental é, por vezes, tido como pejorativo por conta da crítica tecida pela Escola de Frankfurt à racionalidade instrumental, em especial por teóricos da primeira geração como Horkheimer e Adorno (PAGNI, 2009). Na perspectiva de Franklin Leopoldo e Silva (1997), a razão instrumental acaba por converter uma promessa de emancipação em submissão e reificação do homem “[...] na medida em que o progresso da razão instrumental coincide com a regressão do humano à categoria de coisa”. Para o autor, a avaliação frankfurtiana daquilo que denomina cegueira pragmática diz respeito à primazia da eficiência produtiva e tecnológica, que domina as atividades humanas ao invés de a elas servir (SILVA, 1997). No entanto, como aponta Garrison (1999 apud PAGNI, 2009), o instrumentalismo de Dewey é distorcido pela crítica à racionalidade instrumental elaborada pelos frankfurtianos, que estaria mais próxima ao positivismo lógico do que ao pragmatismo. As discussões realizadas nesta tese, bem como em Trindade (2009), convergem com essa interpretação segundo a qual o pensamento filosófico de Dewey não se assemelha aos problemas identificados com a razão instrumental: o homem, para Dewey, deve ser sempre ativo, adaptando-se ao meio em certa medida, mas nele intervindo e redirecionando o que julga prejudicial a interesses pessoais e da comunidade. Ademais, o filósofo se preocupa com a relação entre meios e fins muito além do critério da eficiência, como se vê em sua leitura sobre a democracia como modo de vida.

tratamentos a fim de detalhá-las e também de dar a elas maior alcance. Entre as categorias conceituais que oferecem um eixo norteador para o estudo de seus escritos, inclusive éticos, estão *experiência* e *interesse*, demonstrando o esforço incessante do filósofo em tecer uma continuidade entre os diversos problemas humanos sobre os quais ele deitou olhar.

Também é característica matricial no pensamento do autor a busca pela harmonização e o equilíbrio. Para ele, tanto diferentes teorias e esquemas de pensamento quanto muitas práticas sociais são propensas a operar por dicotomias. Ao renegá-las, Dewey propõe integração entre aquilo que frequentemente se vê apartado, como natureza humana e cultura; matéria e método; fim e meio; indivíduo e sociedade; razão e sentimento. Sua ética expressa o mesmo princípio, entendendo que o homem é a um só tempo movido pelo desejo e pelo impulso e conduzido pela reflexão, que discerne qual fim precisa ser efetivamente perseguido por constituir um bem mais duradouro e inclusivo. Dever e felicidade não se antagonizam, assim como interesse individual e social. Gouinlock (1978) afirma que a resistência de Dewey às dicotomias de um modo geral é motivada por considerações de ordem moral.

Dewey (1959) opera a integração entre as noções clássicas de ação moral e ações moralmente neutras. De acordo com o autor, não há sentido em empreender essa distinção, dado que ações são interligadas e compõem um todo, que é a *conduta*. Para Rorty (2000)⁶, a filosofia moral, e especificamente as escolas racionalistas pós-kantianas, com frequência trata o ato prudente – sensato ou adequado para determinadas circunstâncias cotidianas ao longo da vida do agente – como diferente em qualidade do ato moral. Já os pragmatistas tenderiam a alocar a prudência na mesma trilha semântica que os hábitos e costumes, e estes intrinsecamente envolvidos com o ato costumeiramente chamado de moral⁷. Os hábitos se constituem a partir de uma exposição repetida do homem com determinados problemas muito semelhantes entre si. A decisão se mostra mais fácil e segura, por se referenciar em ações

⁶ Referimo-nos aqui a um texto de Richard Rorty no qual o autor traça considerações sobre a concepção ética que emerge da filosofia pragmatista. Trata-se do artigo intitulado *Ética sem obrigações universais*, publicado em português no livro *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. O texto em questão faz parte de uma série de três conferências nas quais Rorty faz uma apresentação de ideias centrais do pragmatismo, sustentado fundamentalmente em Dewey, que ao lado de Donald Davidson, é visto pelo filósofo norte-americano como um “pragmatista paradigmático” (RORTY, 2000, p. 22). É possível, assim, entender grande parte das ideias contidas nas conferências como inspiradas em Dewey, apesar de serem representativas de um escopo maior de pensadores, englobados no rótulo de pragmatistas.

⁷ A prudência (*prudentia*) aqui referida diz respeito à capacidade de identificar “a verdade das coisas” e utilizar esse discernimento como diretriz da vontade e da ação (PIEPER, 1997, p.26). Não se deve confundir, portanto, com a visão pejorativa ligada ao senso comum de uma postura de indecisão e paralisia, um cuidado excessivo que acaba por prevenir a ação. Nesse sentido, o prudente é aquele que exercita a arte de decidir-se corretamente e, portanto, constitui uma virtude que conduz ao agir. De acordo com Pieper (1997), ela é a que ocupa o topo dentre as virtudes cardeais (além da prudência, tem-se a justiça, fortaleza e temperança). Esse conceito está em acordo com a *phronesis* aristotélica, que também diz respeito a uma virtude que não se antagoniza à ação, e sim melhora as condições de sua realização.

passadas. Já o ato moral é chamado à tona quando o indivíduo se encontra em situação inusitada, não óbvia, e que, portanto, exige maior esforço reflexivo. Se o ato moral parece mais decisivo que a prudência – merecendo, assim, maior atenção nas discussões filosóficas – é apenas porque a situação nova e não testada parece mais perigosa e arriscada que a ação repetitiva da rotina (RORTY, 2000). Portanto, visto que a moralidade não se isola em um compartimento específico da vida humana, ela permeia ações e pensamentos, sejam os mais cotidianos, sejam as requintadas tarefas da ciência ou da indústria. A partir dessa ideia, pensamos que a obra de Dewey é em seu todo uma reflexão ética, mesmo quando a categoria moralidade não está expressa diretamente. Tal pressuposto transforma quaisquer de seus escritos em campo fértil para debater e mapear sua ética.

Todavia, há um texto em que seu pensamento moral aparece nomeadamente como foco da discussão. Trata-se de *Teoria da Vida Moral* (*Theory of Moral Life*), publicado primeiramente em 1908. O texto integra a obra intitulada *Ética* (*Ethics*), classificada na coletânea da *Southern Illinois University Press* como trabalho da fase mais tardia de Dewey, por ter sido revisada em 1932, embora tenha sido fundamentalmente composto em seu período intermediário⁸. O livro é uma produção conjunta com James Hayden Tufts, responsável pela primeira parte e por cinco dos sete capítulos da terceira. Assim, Dewey é autor da parte II, que corresponde justamente ao escrito *Teoria da Vida Moral*, além de dois capítulos da parte final (ISENBERG, 1960).

Neste momento, elegemos a tarefa de mapear sua ética pela defesa encontrada em *Teoria da Vida Moral*. Desse modo, os próximos capítulos devem elucidar, a partir de outros textos do autor, como essa moralidade se atrela à sua concepção de sociedade democrática, bem como à sua filosofia da educação. Aqui, propomos três tópicos para apresentar a ética de Dewey: o primeiro identifica quem é o ser moral a partir dos conceitos de caráter, conduta e escolha; em seguida, é sintetizado o diálogo de Dewey com pensamentos éticos que o antecedem; a harmonização entre reflexão e sentimento é entendida pela ideia da virtude como interesse no terceiro item.

2.1 ÉTICA COMO PROJETO DE VIDA DO SER MORAL

Os conceitos trazidos por Dewey para expor os fundamentos de sua ética estão de tal forma interligados que é difícil – e necessariamente arbitrário – escolher como reorganizá-

⁸ A obra de John Dewey é separada pela coletânea acima mencionada do seguinte modo: *Early Works* (EW), com as produções de 1882 a 1898; *Middle Works* (MW), de 1899 a 1924; e *Later Works* (LW), de 1925 a 1953.

los para assim os sintetizar. Seu texto, apesar de seguir um percurso argumentativo, tem as ideias tecidas de modo a serem retomadas e ampliadas continuamente, inclusive para além dos limites da própria obra. Gregory Pappas (1998, p.100, tradução nossa) observa que os pensamentos morais de Dewey, “talvez a mais original – e a menos valorizada – área de toda a sua filosofia”,

[...] tem [como o resto de sua obra] uma estrutura orgânica. Isso significa que o tratamento de uma determinada questão moral não pode ser entendido em isolamento de seu projeto moral mais amplo. E cada fio daquele projeto mais amplo é, por sua vez, entrelaçado no tecido ainda maior de toda a sua filosofia. A ética de Dewey, portanto, não pode ser julgada ou apreciada do ponto de vista de pressupostos que são estranhos à sua filosofia mais larga.

Logo, não constitui leitura simples; bem como em outros escritos de Dewey, *Teoria da Vida Moral* não nos cede tão facilmente suas proposições. É preciso emaranhar-se em sua trilha, distinguindo as passagens que tratam de enunciados de filosofias morais precedentes dos pontos em que deles se diferencia, trazendo sua reflexão genuína e inovadora, como qualifica Gouinlock (1978). Por seu turno, Pappas (1998) alerta que o leitor não deve procurar um sistema filosófico de sua ética, espaiada em tantas obras. Considera também que o texto encontrado em *Ética* merecia mais uma revisão além da realizada em 1932, “não como um livro texto, mas como um pensamento moral mais abrangente, atualizado, e de versão mais elaborada” (PAPPAS, 1998, p.117, tradução nossa).

Optamos aqui por partir daquilo que tende a ser o centro do debate ético: o ser moral. Em diferentes perspectivas, a pessoa está em profunda evidência, pois o agente é o foco primordial da ética. Em Dewey (1959), o homem será apresentado como ser moral em sua completude. Para compreendê-lo, precisamos passar pelos conceitos de escolha, conduta e caráter. Vale alertar que a compreensão de quem é esse ser moral depende também de esferas em sua vida que aparentemente nada têm a ver com a moralidade. Isso porque Dewey compõe suas concepções nesse campo de modo coerente com a ideia de integridade, sendo toda quebra apenas um procedimento analítico que visa facilitar o entendimento.

A moralidade se relaciona a *escolhas* feitas por uma pessoa. Parte do debate em ética se ocupa precisamente em definir como essa escolha deve ser empreendida, se movida pelo impulso, pelo prazer, pelo dever, pela consequência, pelo hábito. Para Dewey, o processo decisório moral obedece a um encadeamento. Primeiramente, sentimos preferências espontâneas: “Somos de tal forma constituídos que tanto pelo temperamento original quanto por hábitos adquiridos direcionamo-nos a alguns objetos em vez de outros” (DEWEY, 1959,

p.316). É importante notar que a natureza humana e a cultura moldam a atração e repulsa inicialmente sentidas. Em situações em que há concorrência entre as necessidades sentidas pelo agente, há então hesitação. A partir dela, a reflexão precisa estabelecer comparações, com base na experiência, de modo a discernir o peso efetivo dos valores em jogo. Finalmente, elege-se a ação, agora fundada em uma preferência intencional, porque deliberada. Em síntese: “Preferimos espontaneamente, escolhemos deliberadamente, conscientemente” (DEWEY, 1959, p.317).

A escolha é uma categoria fundante na ética de Dewey, sendo ela a responsável por desvelar quem é o ser moral. Por essa razão, o autor recorre à noção de voluntário de Aristóteles com o intuito de localizar a intenção e a capacidade de saber escolher como condições da moralidade, que limitam o caráter moral das ações de crianças ou pessoas com algum tipo de demência:

A fórmula foi bem enunciada por Aristóteles. O autor de um ato moral deve ter um certo “estado de espírito” ao praticá-lo. Primeiramente, ele deve *saber* o que está fazendo; em segundo lugar, ele deve *escolher* sua ação, e escolhê-la por ela mesma; em terceiro lugar, o ato deve ser expressão de um *caráter* formado e estável. Em outras palavras, o ato deve ser *voluntário*; isto é, ele deve manifestar uma escolha, e pelo menos para uma moralidade completa, a escolha deve ser expressão de uma orientação geral da personalidade. (DEWEY, 1959, p.176)

O excerto acima também sublinha a estabilidade que a escolha efetivamente moral exige. A ideia de que a ação tem uma dimensão duradoura pode ser compreendida pelo conceito de *conduta*, que é o conjunto de atos escolhidos por uma pessoa (DEWEY, 1959). O *caráter*, por seu turno, é expressão da conduta, de tal modo que o ser moral “é mais que a causa de um ato, no sentido em que o fósforo é uma causa do fogo; sugerimos que *o ‘eu’ envolveu-se tão intimamente no ato praticado a ponto de qualificá-lo*. O ‘eu’ revela sua natureza no que ele escolhe” (DEWEY, 1959, p.318, grifos nossos). Por conseguinte, o curso de ações declara a identidade da pessoa ao mesmo tempo que a forma. Logo, a conduta não aponta apenas para o passado, mas estabelece a tendência futura do caráter, acentuando sua dimensão estável. É preciso notar, ainda, que a conduta não consiste em mera sequência de eventos, nem na soma de unidades de atos morais. Seu encadeamento é a composição do ser moral:

Onde há conduta, não há apenas uma simples sucessão de atos desconexos; cada coisa feita leva adiante uma tendência subjacente e um propósito, conduzindo a novos atos e a uma conclusão ou consumação. Desenvolvimento moral, na instrução dada por outros e na educação que o sujeito garante para si, consiste em tomar consciência de que nossos atos estão conectados uns aos outros; assim, um ideal de conduta substitui a prática cega e impensada de atos isolados. (DEWEY, 1959, p.179)

O encadeamento das ações e a relação entre atos e consequências não são percebidos de imediato. É diante da exposição a situações que são julgadas pelo grupo social que aos poucos o ser moral nota que deverá deliberar sobre suas preferências. Uma parte importante dos conflitos entre preferências só emerge na relação da pessoa com o outro. Dewey (1959) traz como exemplo desse processo a criança que, faminta, agarra prontamente o alimento, mas é repreendida por adultos pela falta de modos. Nesse momento, ela começa a intuir que aquilo que faz não adquire significado apenas pelo que imediatamente representa (saciar a fome diante da necessidade), mas também pelo que é atribuído por outros ao ato. Aos poucos, vai estendendo essa experiência de modo a alterar suas ações de acordo com os elos que estas compõem e que ditam novos significados, baseados em fins e consequências não tão óbvias:

Lançamo-nos primeiramente à ação conduzidos pelo impulso, levados pelo apetite. Depois de termos agido e as consequências imprevistas e indesejáveis terem se mostrado, começamos a refletir. [...] Mas enquanto o material em julgamento nos chega do passado, o que realmente nos concerne é o que devemos fazer da próxima vez; *a função da reflexão é prospectiva*. Desejamos decidir se continuamos em um curso de ação no qual entramos ou se mudamos para outro. (DEWEY, 1959, p.182-183, grifos nossos)

Gradativamente, deixamos de ser conduzidos exclusivamente por impulso e começamos, então, a depender da reflexão, que viabiliza a deliberação. Parece-nos, ainda, que a união de escolhas antes singulares na composição da conduta acaba por chamar a atenção a dois aspectos. Em primeiro lugar, a relação está posta porque, ao decidir por uma ação, seu resultado leva efetivamente a um determinado cenário, distinto daquele que seria produto de outra opção. As próximas decisões são definidas, de fato, a partir das configurações legadas pela ação anterior. Essa compreensão de um encadeamento entre as escolhas muito se assemelha à noção também expressa por Dewey (1997) no que diz respeito à experiência. Para o filósofo, um dos princípios fundamentais da experiência é a sua continuidade, uma ligação indissolúvel entre as experiências passadas – da qual ela extrai algo – e as futuras – por ela influenciadas ou mesmo possibilitadas. Significa dizer que “cada experiência é uma força em marcha” (DEWEY, 1997, p.38), cujo valor não se julga apenas por ela própria, mas pela direção ou espécie de encadeamento de experiências que ela propicia. A esse princípio, Dewey denomina *continuum* experiencial.

Em segundo lugar, podemos também observar que, quando a pessoa compreende suas ações como um *continuum*, ela deve assumir a decisão particular como integrante

duradoura de sua conduta. Em última instância, é ela que determina o curso de ações: “Cada ato tem um significado moral *potencial* porque é, através de suas consequências, parte de um conjunto maior de comportamentos” (DEWEY, 1959, p.179). Isso não significa que Dewey ignore os limites que são externos ao agente e que impõem contornos àquilo que se decide. Reconhece, inclusive, que existem elementos imprevisíveis que surgem apenas quando se efetiva a escolha, trazendo prazeres e sofrimentos que não têm nenhuma dimensão voluntária.

Todavia, o sentido da conduta, ao enlaçar ações em uma perspectiva de longo prazo, torna a pessoa protagonista de sua trajetória. Como assevera Gouinlock (1978, p.219, tradução nossa), a partir da moralidade deweyana: “Todas as pessoas se esforçam de várias maneiras para aprimorar a qualidade de suas existências”. É por esse viés que a vontade se identifica com o caráter:

Na realidade, “força de vontade” (ou, para falarmos mais cautelosamente, de caráter) consiste em duradoura identificação do impulso com o pensamento, em que o impulso proporciona a força enquanto o pensamento fornece a continuidade, a paciência e a persistência, conduzindo a uma linha de conduta unificada. (DEWEY, 1959, p.204)

Nesse sentido, não há um ato moral que defina o homem isoladamente, mas a experiência encadeada de suas ações está de tal modo imbricada que seu todo traduz o caráter da pessoa. Com essa linha argumentativa, o autor propõe que “[...] conduta e caráter são, moralmente, uma só e a mesma coisa” (DEWEY, 1959, p.184), tamanha a identificação entre as escolhas, quando assumidas como duradouras, e a identidade da pessoa. Significa também que são causa e efeito da ação moral: em parte, a conduta nos leva a agir segundo um padrão estabelecido ao longo do tempo e, simultaneamente, ela é resultado de escolhas feitas. A harmonização serve a um duplo propósito: assume, como vimos, que há o peso das circunstâncias; e aloca, ainda assim, em mãos humanas a causa do estado das coisas. É o que se vê quando Dewey expõe que a estabilidade do caráter segue variações de graus, não sendo, assim, absoluta. Enquanto alguns deles são circunstanciais, outros desvelam com precisão o caráter do agente. Mas se podemos esperar alguma variação na qualidade moral dos atos de alguém, Dewey também alerta que a conduta “pode ser excêntrica e irregular tão somente porque a pessoa, no passado, formou essa espécie de disposição. O caráter instável pode ser o resultado de atos deliberadamente escolhidos em tempo anterior” (DEWEY, 1959, p.177). É por essa razão que o hábito tem tanto um sentido positivo quanto negativo:

[...] nossas ações não só conduzem a outras que se seguem como suas consequências, mas também deixam uma impressão persistente naquele que as executa, fortalecendo e enfraquecendo tendências permanentes de agir. Tal fato nos é familiar na existência do *hábito*. (DEWEY, 1959, p.181)

Portanto, podemos entender o hábito como manifestação da conduta e sua moralidade consiste justamente em ser pensado como fruto do encadeamento de escolhas: “O hábito abrange [...] a própria constituição do desejo, da intenção, da escolha e da disposição que dão ao ato sua qualidade voluntária” (DEWEY, 1959, p.181). É a ele que recorremos em situações cotidianas, oferecendo presteza à ação, tendo, por isso, marcada relevância ética. Os riscos que oferece, por consequência, são atrelados ao endurecimento do hábito, quando este passa a se automatizar e a se perpetuar, mesmo quando a situação exige mudança:

O hábito traz facilidade, e há sempre uma tendência para se descansar, para se recorrer ao que já foi realizado. Pois é o caminho fácil; estamos à vontade e sentimo-nos confortáveis com linhas de ação que trilham o caminho de hábitos já estabelecidos e dominados. Daí o velho e habitual “eu” ser, provavelmente, tratado como sendo o “eu”, como se novas condições e novas exigências fossem alguma coisa estranha e hostil [...] Tendemos a favorecer o antigo “eu” e tornar sua perpetuação o parâmetro de nossas avaliações e a finalidade de nossa conduta. (DEWEY, 1959, p.341)

Podemos pensar, portanto, que o hábito implica um curso que se torna duradouro a partir de uma reflexão que prevê, ao menos em algum momento, as consequências esperadas. Ele não deve se converter (nem ser assim compreendido) em repetição irrefletida de ações exteriores, uma vez que estabelece uma linha de conduta, uma norma de ação e, paralelamente, demanda atualização frente a novas questões. Enquanto conceito do campo da moralidade, o hábito se relaciona de modo particular com a “[...] tarefa ética de viver o presente”, ainda que este seja considerado um “agora-depois-do-passado” (MATAIX, 1964, p. 63, tradução nossa).

Vimos até agora que Dewey postula uma filosofia ética na qual o sentido da continuidade é primordial. O conceito que deixa especialmente clara essa ideia é o de conduta. Como as ações são radicalmente entendidas por serem mais do que encadeadas, compostas umas a partir das outras, Dewey (1959) defende não ser possível, tampouco desejável, segregá-las em morais e não morais ou, ainda, neutras. Um ato corriqueiro, quando entendido em sua relação de sucessão, gera algum impacto de fundo ético. A fim de demonstrar que a classificação é inoportuna, Dewey se vale de exemplos simples, como o homem que posterga a saída da cama. Tal ação não envolve, se tomada isoladamente, conteúdo moral algum; todavia, ao perceber que o tempo custou-lhe um compromisso

importante, já conseguimos facilmente atribuir dimensão ética à ação precedente. Dessa forma, atos que parecem moralmente neutros, quando analisados em sequência, se relacionam com outros cuja importância moral é clara: “Tais atos, isoladamente não morais, recebem um significado moral dos fins aos quais conduzem” (DEWEY, 1959, p.178). Em síntese:

Não há linha rígida e segura entre o que é moralmente indiferente e o que é moralmente significativo [...]. É que a conduta representa, potencialmente, cem por cento de nossa vida consciente. Isso porque todos os atos se acham de tal forma ligados que qualquer um deles pode ter de ser julgado como expressão do caráter. (DEWEY, 1959, p.180)

Cada ação impregna o ser moral, ostentando o caráter daquele que efetuou uma escolha. Não só delimita o campo para os próximos passos, como forma uma tendência de atuação futura. É por isso que o ser moral, enquanto aquele que busca se aperfeiçoar, não pode ceder à fantasia da exceção. Ela acontece quando uma pessoa, mesmo que tenha um caráter mais formado, se ilude sobre a possibilidade de abrir uma exceção rumo a uma direção inapropriada. Na crença de que, por ser somente uma vez, não fará mal, o agente tenta ignorar a sequência desencadeada a partir dessa escolha particular, desconsiderando também as marcas que estarão impressas em seu ser moral. Vale notar, contudo, que “embora não haja nenhuma área de nossa experiência, que seja exclusiva ou essencialmente moral, podemos identificar e caracterizar as situações que vivenciamos como predominantemente moral” (PAPPAS, 1998, p.103, tradução nossa). Se por vezes as fronteiras entre ações morais e neutras são incertas, há outras em que o conflito entre cursos de ação é claro; nesses momentos, o sistema habitual de crenças e valores se vê em xeque, o que faz destacar as dúvidas e demanda prontamente a deliberação ética sobre o curso de ação.

Concluimos que o ser moral de Dewey é aquele que age de forma a compor um projeto de vida coerente quando olhado sob o ponto de vista duradouro da conduta. Não é seguro afirmar que ações são neutras a partir dessa perspectiva e, por isso, ainda que conte com o apoio do hábito em suas decisões, a pessoa tem de atentar às consequências de suas ações, mesmo aquelas tidas como cotidianas, visto que na continuidade ela forja seu caráter. O que leva a pessoa a escolher entre um ou outro curso de ações? Quais consequências devem ser pesadas? Qual papel o dever ocupa na moralidade? E a felicidade? A filosofia moral de John Dewey, a partir do diálogo com teorias morais precedentes, articula uma harmonização entre conceitos usualmente tidos como conflitantes.

2.2 ENTRE FINS E DEVERES: O DIÁLOGO DE DEWEY COM O LEGADO ÉTICO

O leitor de John Dewey se vê, com frequência, lançado a autores de outros tempos. Sua filosofia é talhada a partir da herança que recebe, mobilizando desde a cultura grega clássica, até os ideais de fundação dos Estados Unidos, como aqueles disseminados por Thomas Jefferson. Trata-se de um pensador preocupado em estabelecer vínculo com o saber que o precede com o intuito de atualizá-lo. O olhar crítico de Dewey investiga o que quer emprestar da teoria analisada e aquilo que não lhe serve. A tônica é sempre de atualização, em decorrência de seu instrumentalismo:

Nesse processo, efetiva uma “recontextualização”, ou seja, retira certas ideias de seu contexto original e as ressignifica em outro contexto. Apropriação e recontextualização são recursos largamente utilizados em atividades que envolvem intercâmbio entre teorias, seja quando um teórico deseja aproximar-se das teses de outro, seja quando pretende afastar-se delas. (ARAÚJO; CUNHA, 2011, p.65)

Ainda de acordo com Araújo e Cunha (2011), tem havido um esforço crescente de compreensão a respeito da interpretação e apropriação que Dewey faz de Aristóteles, pois suas marcas podem ser vistas em diferentes obras, mesmo quando o próprio autor não as reconhece (CHAMBLISS, 1990 apud ARAÚJO; CUNHA, 2011). Também Anton, ao analisar precisamente as formulações de Dewey sobre filósofos antigos, afirma que se trata tanto de uma crítica ao passado quanto uma filiação às tradições que atualiza, destacando as três relações que percebe:

(1) O aspecto polêmico, que se refere à sua rejeição incondicional da tradição clássica no que suspeitava ser generalizadamente dualística. (2) O aspecto histórico-contextual, que aponta seu relativismo cultural como o contexto em que grandes movimentos da história da filosofia podem ser criticamente avaliados. (3) O aspecto cumulativo, que inclui algumas das características que Dewey não só compartilhou com o mundo clássico, como problemas e preocupações, ideais e práticas, métodos e soluções, mas também ampliou significativamente. (ANTON, 1965, p.477, tradução nossa)

Vale dizer, portanto, que o modo como constrói suas reflexões não deve ser tomado como mera rejeição do passado ou desrespeito à tradição. Em *Teoria da Vida Moral*, John Dewey recorre uma vez mais a interlocutores no campo da ética. Dedicar parte do texto a analisar fundamentalmente o que ele expõe como modos distintos de se compreender a ação moral: como *busca por um fim*, tal como se vê no hedonismo, epicurismo, ascetismo e nas teorias voltadas ao êxito; como *atendimento do dever*, representado fundamentalmente pela

ética kantiana; e *como virtude*, enquanto aquilo que é aprovável, em que o utilitarismo de Bentham e o de John Stuart Mill recebem mais atenção⁹.

De acordo com Dewey (1959), o ponto de partida de toda teoria moral é um conflito. A ética se volta para situações em que é difícil escolher qual o curso de ações mais justo. Também se faz necessária quando os princípios trazidos de uma esfera, a exemplo da família, não atendem aos desafios engendrados em outro espaço, como o trabalho. Trata-se do esforço humano em refletir sobre justiça, valores e princípios que devem nortear a escolha. Assim, a teoria moral é por ele conceituada como “apenas o meio mais consciente e sistemático de levantar a questão que ocupa o espírito de qualquer pessoa que, em face do conflito moral e da dúvida, procura uma saída através da reflexão” (DEWEY, 1959, p.173). De partida, percebemos que o autor aloca a moralidade em território prático e acessível. Identifica-a como tarefa do homem comum frente a um dilema. Para Pappas (1998, p.101, tradução nossa), as ideias morais de Dewey “emergem de situações concretas, experienciadas, problemáticas”.

Segundo Dewey (1959), existem duas lutas morais que são alvo de debates: na primeira, o agente se depara com o conflito entre algo que deseja e aquilo que sabe ser o certo; na outra, a pessoa não consegue, inicialmente, distinguir entre as opções qual é a mais correta. Quando o juízo sabe o curso que deve tomar e hesita apenas pela tentação de dar vazão ao desejo, fugimos daquilo que é mais próprio de discussão da teoria moral, ainda que tenha relevância para a vida prática de um indivíduo. Isso se dá justamente porque não existe dilema algum exigindo reflexão sobre princípios, mas um problema ligado à vontade: o agente limita-se a escolher se vai ou não ceder aos impulsos. Por seu turno, o segundo caso adentra o território da teoria moral, na medida em que exige daquele que passa pelo conflito refletir para posicionar-se. A ideia fica bastante clara ao resgatarmos o exemplo de Dewey sobre um cidadão cujo país entra em guerra:

Ele é profundamente ligado a seu próprio Estado. Adquiriu hábitos de lealdade e de observância a suas leis, e agora foi decretado que ele deve apoiar a guerra. Sente, além disso, gratidão e afeição pelo país que o abrigou e criou. Crê, entretanto, que aquela guerra é injusta, ou, talvez, tenha a convicção de que toda guerra é uma forma de assassinato e, portanto, errada. Uma parte de sua natureza, uma série de convicções e hábitos, leva-o a aceitar a guerra; outra parte profunda de seu ser protesta. Vê-se dividido entre dois deveres: experimenta um conflito entre valores incompatíveis, apresentados a ele por seus hábitos de cidadão e por suas crenças

⁹ Aristóteles é mencionado em algumas passagens de *Teoria da Vida Moral*, contudo Dewey não destina muito tempo à sua ética. Consideramos que a noção de voluntário resgatada da *Ethica Nicomachea*, como vimos no tópico anterior, apesar de ser brevemente mobilizada, é seminal para a construção da ideia de escolha e responsabilidade por Dewey. Hábito e virtude não são, com clareza, apontados pelo autor como legado aristotélico. De acordo com Araújo e Cunha (2011), a relação de ambos os filósofos demanda estudos mais detidos. Embora isso fuja ao escopo desta pesquisa, fica aqui sinalizada a possibilidade de aprofundamento.

religiosas, respectivamente. Até então, ele nunca experimentou uma luta entre os dois: ambos coincidiram e reforçaram um e outro. Cumpre-lhe agora escolher entre lealdades e convicções morais concorrentes. A luta não é entre um bem que lhe é claro e algo mais que o atrai mas que sabe estar errado. É entre valores, cada um dos quais, por sua vez, é um bem inquestionável quando em seu próprio lugar, mas que agora entram um no caminho do outro. Ele é forçado a refletir, a fim de chegar a uma decisão. A teoria da moral é uma extensão generalizada da espécie de pensamento em que ele agora se empenha. (DEWEY, 1959, p.174-175)

Ainda que Dewey entenda como semelhantes o esforço individual para a solução de um conflito e a tarefa da teoria ética, o autor não confunde a moralidade dos costumes com aquela fruto da reflexão. Isso porque a concepção ética defendida impede que essa seja reduzida em um compilado de fórmulas: “[a teoria da moral] não oferece uma tábua de mandamentos de um catecismo, na qual as respostas são tão definidas quanto as perguntas feitas” (DEWEY, 1959, p.175). Analogamente, um indivíduo só se lança em campo efetivamente ético quando admite a reflexão como condição necessária da ação moral. É por essa razão que existe para Dewey uma importante diferença entre a moral dos costumes – repleta de formulações, regras precisas e proibições – e a moral reflexiva – cuja deliberação é exigida frente a cada situação de conflito.

Como vimos anteriormente, pela ética de Dewey se entende que caráter e conduta são correlatos, o que exige percebê-los simultaneamente como efeito e causa da ação moral. Para ele, sua ideia é especialmente conflitante em relação a duas correntes éticas que alocam o valor ético da ação exclusivamente ou no motivo (caso do dever kantiano) ou na consequência (como em Bentham):

Uma teoria coloca toda a ênfase sobre a *atitude*, sobre a *maneira* com que o ato escolhido é concebido e inspirado; a outra teoria coloca ênfase apenas sobre o que de fato é realizado, sobre o conteúdo objetivo da ação no sentido de seus efeitos sobre outros. Nossa análise demonstra que ambas as visões são unilaterais. Independentemente do lado pelo qual começamos, encontramos-nos intelectualmente compelidos a considerar o outro lado. *Estamos lidando não com duas coisas diferentes, mas com dois polos da mesma coisa.* (DEWEY, 1959, p.184, grifos nossos).

Mas como o autor encontra equilíbrio entre duas proposições que parecem tão antagônicas? Para compreender a equação moral de Dewey, é preciso considerar como funcionam as principais variáveis que ele identifica. É justamente para entendê-las que ele recorre a outras filosofias morais. O início de toda ação se encontra no *impulso* e no *desejo*. O autor considera que são eles a proporcionarem força vital ao agente.

Nesse sentido, o primeiro grupo de teorias que Dewey analisa é composto por aquelas que afirmam, de um modo ou de outro, que a ação tem sempre um fim que é

satisfação de um desejo. Para os hedonistas, o homem procura por *prazer*; porém, visto que ceder a impulsos frequentemente gera dor, seus adeptos defendem a prudência e o cálculo de longo prazo para atingir aquilo que é verdadeiramente bom. Dewey em sua crítica afirma, contudo, que estimar consequências pelo prazer e dor que proporcionarão é algo muito difícil, inclusive pela imprevisibilidade das situações. Ademais, as sensações experimentadas variam de acordo com o caráter de cada um: “Um homem esperto e inescrupuloso sentirá prazer com sua astúcia. Quando *ele* pensa num ato que traria dor na experiência de uma pessoa franca e generosa, encontra no pensamento uma fonte de prazer e (assim, pela teoria) um bom ato para praticar” (DEWEY, 1959, p.208). Portanto, *prazer* e *bem* são coisas distintas, pois este último deve sobreviver ao crivo da reflexão. Um prazer não é necessariamente um bem; só pode sê-lo quando “estamos dispostos a sustentar as condições e os efeitos aos quais o prazer está ligado” (DEWEY, 1959, p.210).

O epicurismo vai se opor ao hedonismo por entender que localizar no futuro o tempo para satisfação do prazer acarreta ansiedades e frustrações. Para essa corrente, conhecida pela máxima *Carpe diem*, deve-se apreciar o presente, cuidando para que as fontes do prazer, contudo, sejam intelectuais e estéticas. Condenam toda sorte de prazeres intensos e externos ao homem, uma vez que tendem a fugir do controle e a ter pouca duração. Nesse sentido, o epicurismo acredita que:

A vida simples é a vida boa, porque é a que melhor garante o desfrutar do presente. A amizade particular é melhor que a vida pública. Isso porque os amigos reúnem-se naturalmente e estimulam a harmonia. Entregar-se à vida pública é colocar a sorte à disposição de coisas além do controle e envolver-se em violentas mudanças ou, pelo menos, contínuas vicissitudes. (DEWEY, 1959, p.216)

Não é de se surpreender que Dewey encontre na valorização epicurista do presente um ponto louvável da doutrina. Afinal, como bem elucida Mataix (1964), se há algo que caracteriza a filosofia moral de Dewey é sua fixação no presente, sua preocupação com o atual e o existencial. O prazer pelo presente no epicurismo é importante por nos lembrar da simplicidade das coisas que buscamos e em prestar atenção ao tempo em que vivemos:

A lição é particularmente necessária em períodos de tumulto, pressa e luxo, quando o homem se deixa levar por interesse em coisas externas e passageiras, preocupado com as consequências materiais das máquinas e dos negócios e perdendo, assim, a posse de si mesmo. (DEWEY, 1959, p.217)

Por outro lado, é também na concepção específica do prazer no presente que Dewey (1959) localiza a maior fragilidade da doutrina. Trata-se de uma filosofia de

recolhimento e restrições, que pretende isolar o presente do futuro, o que, para Dewey, é impossível. Por essa razão, o epicurismo acaba tendo um sentido egoísta: para que alguém possa usufruir a vida segundo essa ética, certamente tem de haver outros que estejam engajados em assuntos públicos e práticos. Em seu ponto de vista, é “uma doutrina de reclusão e passividade” (DEWEY, 1959, p.217).

De maneira radicalmente diferente das teorias como o hedonismo e o epicurismo, nas quais o valor ético da ação é dado por sua inclinação ao prazer, há quem enxergue justamente no *êxito* do empreendimento a qualidade moral, doutrina esta de formulação intelectual pouco sofisticada, porém muito adotada na prática. Dewey entende que seu mérito consiste apenas em sublinhar a capacidade de realização, que é sempre bem-vinda quando se precisa levar a cabo a escolha feita. Todavia, de resto, é uma doutrina voltada a elementos exteriores da vida, bastante acrítica quanto ao rumo dos negócios humanos:

Não critica o esquema de valores que acontece serem correntes, digamos, numa época em que os homens se dedicam a ganhos pecuniários. Encoraja a conceber o ganho e a perda em termos tangíveis e materiais [...]. Fixa sua fé em certos valores às custas de outros mais humanos e mais significativos. (DEWEY, 1959, p.219)

Ainda em relação às éticas que perseguem um fim, Dewey analisa o Ascetismo. Aqui, a relevância percebida está na valorização de exercícios práticos no cultivo do hábito. O Ascetismo, todavia, aposta demasiadamente na ética enquanto negação do desejo, que deve ser subjugado por esse treinamento: “[...] enrijamo-nos então ante a dor e nos fortalecemos contra as seduções do desejo” (DEWEY, 1959, p.221). Dewey vê com muitas reticências os postulados ascéticos. Mesmo que a resistência à dor e a supressão do prazer sejam capacidades importantes para que o agente possa se valer da reflexão quando delibera, a perspectiva do Ascetismo vale-se de um enunciado negativo para o controle do desejo, tornando-o um fim em si mesmo. Na prática (ainda que seja altamente improvável sua forma radical em tempos correntes), seus adeptos acabam por fixar suas atenções constantemente no que é ruim e na culpa. Decorre daí o fato de que seus praticantes só veem os outros pelo lado mau e, assim, a “generosidade do espírito que se enraíza na confiança em relação à natureza humana é abafada” (DEWEY, 1959, p.224). Outro possível efeito é lançar ao extremo oposto pessoas que receberam esses ensinamentos, mas que não foram capazes de os sustentar como modo de vida: passam a defender que toda inibição é perigosa e que todo desejo merece ser prontamente atendido.

Segundo o pensamento moral de Dewey, a consideração pelos fins é aquilo que viabiliza a ação moral e isso justifica seu retorno às teorias teleológicas. Estabelecer um fim dota de sentido as ações, conferindo-lhes unidade, que é exigência para a formação da conduta e do caráter. O autor denomina *fim-em-vista* a deliberação acerca do propósito da ação. Contudo, Dewey reconhece, na prática, frequentes situações em que o sentido de uma ação não parece ter nenhuma relação com aquilo que o indivíduo deseja. Nesses casos, ponderar sobre fins parece indicar uma contradição entre interesses pessoais do agente e o que deve moralmente ser feito.

A ética kantiana é mobilizada por Dewey justamente por elucidar essa sorte de dilema, sublinhando a dimensão da moralidade que trata da obrigação que não satisfaz desejos. A noção de *dever* se faz fundamental quando voltamos nossas vistas à convivência social, que exige a submissão a muitas regras e limitações: “As instituições e os regulamentos da comunidade erguem-se contra os desejos e satisfações do indivíduo, impondo-lhe injunções e proibições” (DEWEY, 1959, p.233). Direito, nessa perspectiva, significa a ação correta, justa, introduzindo a *exigência* como elemento moral estranho ao bem. Isso porque ao procurar o bem, mesmo que de outrem, o agente foca, em verdade, seu próprio bem, o que, na ética kantiana, desqualifica a escolha como moral. Nesse sentido, Kant funda uma perspectiva ética que acentua o dever, desconsiderando por completo qualquer motivação no cumprimento da ação correta e justa que não a boa vontade em seguir o dever. Se um agente toma um curso de ação correto, mas o faz com vistas à obtenção de benefícios emocionais, materiais ou mesmo espirituais, a ação não é considerada ética segundo o filósofo alemão. Isso porque na ética kantiana não é a ação que é boa em si, e sim a vontade. Qualquer curso de ação que está em conformidade com a moral só se torna verdadeiramente ético se foi eleito exclusivamente pela boa vontade, aquela que age segundo o dever:

Deixo aqui de parte todas as ações que são logo reconhecidas como contrárias ao dever, posto possam ser úteis sob este ou aquele aspecto; pois nelas nem sequer se põe a questão de saber se foram praticadas *por dever*, visto estarem até em contradição com ele. Ponho de lado também as ações que são verdadeiramente conformes ao dever, mas para as quais os homens não sentem imediatamente *nenhuma inclinação*, embora as pratiquem porque a isso são levados por outra tendência. Pois é fácil então distinguir se a ação conforme ao dever foi praticada *por dever* ou com intenção egoísta. Muito mais difícil é esta distinção quando a ação é conforme ao dever e o sujeito é além disso levado a ela por inclinação imediata. [...] conservar cada qual a sua vida é um dever, e é além disso uma coisa para que toda a gente tem inclinação imediata [...] não tem nenhum valor moral intrínseco e a máxima que o exprime nenhum conteúdo moral. (KANT, 2005, p.27)

Kant postula que à moral não interessa o bem praticado por inclinação ou por qualquer outra causa que não a obediência ao dever. Lograr ou não êxito em atingir um fim é secundário para a ação ética que busca essencialmente atender a um imperativo determinado pela razão. Sua concepção de boa vontade entende que a plenitude de seu valor é puramente intrínseca: “A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma” (KANT, 2005, p.23).

A imposição surge como algo natural quando se vive de modo associado, em interação com os demais. Dewey destaca que, em Kant, nenhuma força externa é admitida como fonte da autoridade moral: opera-se aqui uma alteração no fundamento da ação moral, deslocando-a de origem divina para o próprio homem, por meio do uso de sua razão. A ação deve, assim, seguir uma “lei de razão prática que reside no homem embora tenha uma origem e constituição inteiramente diferentes de seus impulsos e afeições” (DEWEY, 1959, p.238). Mesmo as iniciativas a serviço de outros podem significar meramente a tentativa de satisfazer a si próprio, pois todo o desejo é egoísta. Dewey destaca que essa é uma contribuição central da ética kantiana, justamente por nos alertar sobre a tendência de nos colocarmos (e as nossas necessidades) sempre à frente dos demais.

Dewey, estudioso de Kant¹⁰, aponta a supremacia da autoridade do dever nessa ética, formulada na esteira de uma lei que é *imperativo categórico* justamente porque representa “uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade” (KANT, 2005, p.50). Para conseguir aplicá-lo, o agente da moralidade precisa se valer da razão, que protagoniza a cena da ética kantiana. É a ela que cabe conduzir a ação, independentemente do desejo e do impulso, segundo o curso estabelecido *a priori*. Em sua interpretação: “‘Razão’ é então pensada não como um discernimento inteligente das consequências completas e remotas do desejo, mas como força que se opõe ao desejo e que impõe restrições em seu exercício por meio de ordens que expede” (DEWEY, 1959, p.235).

A dureza desse modelo torna a moralidade uma luta entre os desejos sentidos e a prevalência do dever, que precisa reprimi-los para se ter uma ação verdadeiramente ética. Desnecessário reafirmar o valor da ética kantiana na filosofia; inclusive, não há razões para crer que Dewey rejeite por completo a persistente influência kantiana sobre o pensamento ocidental. O filósofo reconhece de maneira explícita a influência que o pensamento de Kant

¹⁰ A tese de Dewey na Universidade Johns Hopkins, em 1884, é sobre a psicologia de Kant (CUNHA, 2002).

teve sobre sua própria reflexão, ao admitir que tanto ele quanto outros filósofos que com ele trabalharam foram, de início, neokantianos (DEWEY, 2008). A crítica de Dewey a Kant precisa, portanto, ser entendida como pavimentação de suas próprias ideias. Dewey “[...] não é nenhum iconoclasta dos valores éticos do passado [...]. A ética de Dewey pretende ser não destrutiva, mas sim reconstrutiva” (MATAIX, 1964, p.65, tradução nossa). Identificamos dois pontos principais de afastamentos nas observações de Dewey sobre Kant.

O primeiro deles diz respeito às consequências. Como sabemos, Kant rejeita quaisquer considerações pelas consequências em sua concepção ética, uma vez que a decisão ética é definida *a priori*, não levando em consideração os resultados advindos da ação. No entanto, Dewey credita-lhe posição oposta, ao reinterpretar sua teoria. O imperativo categórico – “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (KANT, 2005, p.59) – é entendido como uma radicalização das considerações sobre consequências, na medida em que o que Kant exige, para Dewey, é que o agente reflita de tal modo que consiga considerar o que aconteceria caso sua ação fosse universalizada. O imperativo prático que determina que toda pessoa é um fim em si mesmo – “*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) – deixa ainda mais óbvio que se trata sim de considerar os fins na aplicação da ética kantiana. A fórmula obriga o homem a se compreender em sua condição social: “Considerar-se como um entre outros e não como o ‘único ser excepcional’, colocando este princípio na prática, é talvez a mais difícil lição que temos de aprender” (DEWEY, 1959, p.244).

Para Dewey (1959), Kant não percebe que suas proposições iniciais são profundamente alteradas quando ele postula seus imperativos. É por meio deles que a razão opera uma ligação entre os atos que, se tomados isoladamente como simples aplicação de uma lei que tem fim em si mesma, se esvaziam:

Entretanto, pode-se assinalar que ao passar do comando geral e formal da Razão para o julgamento sobre a justiça e o senso de dever em um caso particular, há sempre um desvio inconsciente e ainda assim completo na concepção da atuação da razão. É perfeitamente verdade que se uma pessoa considera o propósito ou motivo de seu ato isoladamente, como se não fosse membro da *Conduta* como série de atos ligados, não há racionalidade ou razoabilidade nele. Não há princípio ou lei, porque nada existe que ligue atos diferentes. Se cada ato for uma lei completa para si mesmo, é como se não houvesse lei alguma. É papel da razão levar-nos a julgar: estaria eu disposto a agir, sempre e em todas as circunstâncias, por este fim? Estaria disposto a ter outros tratando-me em conformidade com isso, em circunstâncias idênticas? Na linguagem de Kant: estou disposto a torná-lo “universal” ou estarei procurando alguma exceção especial para mim, em circunstâncias especiais?

Mas esse método, ao invés de excluir toda referência a consequências, é senão um *meio de assegurar uma consideração imparcial e geral das consequências*. Não diz: ignore as consequências e faça seu dever porque a lei moral, através da razão, o ordena. Diz: considere, tão amplamente quanto possível, as consequências de agir desse modo; imagine os resultados se você e outros agissem sempre com o propósito como está tentado a fazê-lo, e veja, depois, se estaria disposto a sustentá-lo. (DEWEY, 1959, p.242-243, grifos nossos)

Como se percebe pelo excerto, a interpretação de Dewey olha o imperativo como um método para tornar o julgamento imparcial na consideração das consequências. A diferenciação empreendida pelo autor é de tal forma que acaba, de fato, por reencontrar identificação com a ética kantiana, forjando-lhe novos sentidos.

Todavia, se até aqui foi possível encontrar a conciliação, mesmo que por uma argumentação sofisticada, o segundo ponto de divergência se mantém mais marcado. Dewey não concorda com a separação do homem em duas partes: uma exclusivamente racional (que responde pela ação moral); e outra emocional (que deve ser calada a fim de que apenas a boa vontade dite as ações). Insistimos em apontar sua aversão a dualismos, porque a perspectiva da *integridade* e da *harmonização* ilumina sua filosofia. Conceber o homem em sua totalidade é tema constante não apenas nesta, mas em muitas outras obras do autor. Pensamos, portanto, que esse é o efetivo ponto de recusa ao racionalismo kantiano por Dewey, uma vez que a desconsideração das consequências foi convertida em avaliação ampliada e generalizada destas. Como se discutirá em momento oportuno, o *dever* racional que não encontra ressonância em algum desejo e fim é insuficiente para colocar a ação em movimento. A razão sozinha não explica o homem.

Quando Dewey empreende seu esforço analítico sobre as correntes éticas, o utilitarismo é separado das doutrinas teleológicas por um capítulo que se empenha no debate deontológico sobre dever e direito, cujo interlocutor privilegiado é Kant, conforme discutimos há pouco. A divisão é curiosa já que o utilitarismo também consiste em uma moral de avaliação dos fins, como o primeiro grupo estudado. Em verdade, é tido como “a filosofia ‘consequencialista’ por excelência” (CAILLÉ, 2003, p.495). Porém, no início deste tópico, indicamos que Dewey se vale das teorias utilitárias para pensar primordialmente a respeito da temática da *virtude*. A ética da virtude pode ser considerada teleológica, porque concebe um *Bem* cuja virtude pretende atingir, ou ao menos auxiliar nesse processo. Podemos recorrer à matriz aristotélica para compreendermos que a vida virtuosa é a vida bela, em seu sentido justo e bom. Como assinala Zingano, não se deve confundir seu eudemonismo com uma ética do bem-estar:

Aristóteles por certo não se cansa de afirmar que o bem que procuramos é o bem em escala humana, e isto é a felicidade. Porém, por felicidade entende o agir bem; é feliz quem age bem. E não raras vezes agir bem implica buscar o que é moralmente belo à custa do que nos é vantajoso ou benéfico (ZINGANO, 2008, p.21).

Contudo, não é a *Ethica Nicomachea* diretamente mobilizada por Dewey para tratar das virtudes, mas principalmente as ideias de Bentham e de John Stuart Mill. Ao intérprete de Dewey resta especular as razões desse expediente. Uma pista nos é dada por Caillé (2003), quando afirma que o utilitarismo é o alicerce das discussões em filosofia moral da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, ao menos até Rawls publicar em 1971 sua *Teoria da Justiça* (logo, posterior a Dewey). Para Dewey (1959), um grupo de discussões morais utilitaristas tem como categoria ética dominante o *bem*, no que entende ser inspiração grega; um segundo tem o *dever* em foco e se funda no pensamento romano; um terceiro trabalha com o *padrão*, que entende ser contribuição inglesa. Logicamente, a sequência de tratamento das diferentes éticas auxilia na construção de seu percurso argumentativo, que busca conciliar os elementos contributivos de cada uma delas, já que a harmonização alarga a compreensão cada vez mais complexa da moralidade. Nas palavras do próprio autor:

À primeira vista, a variedade de posições logicamente incompatíveis consideradas pelos teóricos poderá parecer [...] indicar simplesmente um cenário de confusões e conflitos. Quando, porém, estudadas mais detidamente, revelam a complexidade das situações morais, complexidade tão grande que, conquanto cada teoria possa ser vista como ignorando fatores e relações que deveriam ser levados em consideração, cada uma também traz à luz certa fase da vida moral que exige atenção refletida, e que não fosse por essa teoria, talvez tivesse ficado oculta. A inferência adequada a fazer não é a de que devemos fazer um equilíbrio mecânico ou uma combinação eclética das diferentes teorias, mas a de que cada grande sistema de pensamento moral traz à luz certo ponto-de-vista, do qual os fatos de nossas próprias situações devem ser encarados e estudados. As teorias proporcionam-nos, pelo menos, uma série de questões com as quais podemos abordar e desafiar as condições existentes. (DEWEY, 1959, p.192-193)

A partir do excerto acima, entendemos que Dewey não procura se filiar a nenhuma matriz ética especificamente. O autor argumenta que cada uma delas tem limites quando tomadas em absoluto e, ao mesmo tempo, atende a dimensões morais distintas diante da vida prática do homem. Visitá-las é condição essencial para a reflexão ética diante das profundas alterações sociais identificadas por Dewey: “Nosso objetivo não é tanto determinar qual [teoria] é verdadeira e qual é falsa, e sim ver quais os fatores de valor permanente com que cada conjunto teórico contribui para o esclarecimento e a direção da moralidade reflexiva” (DEWEY, 1959, p.196).

O retorno ao utilitarismo é efetuado por Dewey com a intenção de mostrar que há fins que aprovamos e outros que condenamos, que correspondem à virtude e ao vício, respectivamente. Embora sentimentos de louvor e recusa sejam verificados em reações quase que instantâneas, a ética das virtudes procura encontrar um princípio que sustente essas avaliações, denominado *padrão*. Bentham remonta o padrão à tendência de se aprovar tudo aquilo que é benéfico (útil) aos outros, enquanto condenamos aquilo que os prejudica (DEWEY, 1959). Nesse sentido, a simpatia¹¹ surge como característica da natureza ética humana; logo, o critério para considerar virtuosa a ação reside no *outro*. É preciso assinalar que Dewey entende que, na prática, a simpatia só é espontânea quando se aplica àqueles que nos são próximos, constituindo portanto um desafio moral.

De acordo com Nwora (2010), Bentham tinha como objetivo formular uma ciência da ética, na qual resultados observáveis fossem considerados de modo objetivo, desprovidos de qualquer apelo metafísico subjetivo. Assim, formula uma ética baseada em um cálculo moral que avalia unidades de prazer e de dor, devendo optar pelo caminho que significa o máximo de prazer ao maior número de pessoas. A ideia do cálculo moral, que concentra grande parte da crítica ao utilitarismo de Bentham, é também condenada por Dewey (1959), que vê a mensuração precisa em assuntos éticos como uma simplificação tão infundada quanto perigosa. Prazer e dor são elementos complexos, que dependem inclusive daquele que os avalia, como vimos há pouco. Quando Bentham se vale justamente do hedonismo para explicar os fins que buscamos e, simultaneamente, estabelece o padrão da virtude no favorecimento do outro, a teoria cai em contradição:

De acordo com sua concepção de desejo e motivo, o único objeto e fim de toda ação é a obtenção de prazer *pessoal*. O padrão adequado para se julgar a moralidade da ação é, entretanto, a sua contribuição ao prazer de *outros* – benefício concedido a outros que não o próprio indivíduo. Os utilitaristas viram-se, assim, confrontados com o problema do conflito entre o estritamente pessoal e o caráter egoísta do motivo da conduta, e o caráter amplamente social e filantrópico do padrão de aprovação. (DEWEY, 1959, p.263)

É John Stuart Mill quem soluciona a contradição utilitarista ao se voltar para a disposição pessoal e o caráter como garantias de que as consequências sejam bem avaliadas. Dewey utiliza o exemplo de um homem cuja análise o faz concluir que tirar a vida de um indivíduo particular beneficia a maioria; sem o crivo do caráter, o resultado desse cálculo pode ser tomado como desejável. Segundo Dewey, é para evitar essas distorções que Mill coloca em primeiro plano o caráter e a disposição pessoal, enquanto as consequências são

¹¹ Simpatia deve ser entendida como a capacidade de sentir os sentimentos de prazer e sofrimento de outrem.

tidas como secundárias. Assim, o utilitarismo de John Stuart Mill pensa o cultivo do espírito de tal modo que promova “uma associação indissolúvel entre sua própria felicidade e o bem do todo” (MILL apud DEWEY, 1959, p.266), o que pode ser pensado como disposições sociais, complementares à sua manifestação pessoal. Esta, por seu turno, alimenta atitudes como um fim em si mesmas, em detrimento de qualquer sorte de cálculo. Notamos aqui, pelo trecho que Dewey seleciona de Mill, que lhe importa a concepção da pessoa como ser necessária e naturalmente social; um pequeno excerto da passagem é esclarecedor: “O estado social é, ao mesmo tempo, tão natural, tão necessário e tão habitual ao homem que, exceto em alguma circunstância extraordinária ou por esforço de abstração voluntário, o *homem nunca concebe a si mesmo senão como membro de um organismo*” (MILL apud DEWEY, 1959, p.266, grifos do autor).

Essa é a chave para harmonizar a felicidade pessoal com o bem geral na perspectiva de Dewey, pois resgata a ideia de felicidade como busca essencial do homem, sem dar-lhe sentido puramente egoísta. Para Dewey, é absurdo imaginar que algum bem verdadeiro para o grupo possa ser totalmente incompatível com a felicidade do indivíduo, precisamente porque este a integra. O resultado de suas especulações é admitir virtude como interesse, o que implica pensar no objetivo do agente moral, como se vê a seguir.

2.3 A VIRTUDE COMO INTERESSE: A INTEGRIDADE DO DESEJO E DO PENSAMENTO NO SER MORAL

Dewey, ao observar fundamentos teleológicos e deontológicos para a ética, tem como propósito destituir um conflito básico: aquele entre fins e deveres. A *virtude* é o conceito que permite operar essa conciliação, na medida em que exige que os fins sejam aprovados pelo julgamento moral, convertendo o impulso original em um refletido fim-em-vista, que considera os outros além de si mesmo nas decisões. Essa articulação se amplia pela integração da razão com os sentimentos, cuja separação é defendida em muitos sistemas éticos. A prevalência de uma esfera sobre a outra é vista por Dewey como uma simplificação do processo experimentado pelo ser moral, já que este, para entrar em ação, precisa tanto do impulso em direção a um fim verdadeiramente desejado quanto da reflexão para distinguir o que se deve desejar¹². É chegado o momento de conhecer melhor como ele entretece esses sentidos.

¹² Para Dewey (1959), não há uma oposição entre razão e desejo, em que o homem deve abdicar deste último caso resolva agir racionalmente de forma moral. Há desejos mais imediatos, que se ligam a apetites isolados. Porém, desejos também podem ser transformados pela razão, atrelados uns aos outros em uma perspectiva de mais longo prazo: “Em ambas as situações, há desejo; no primeiro caso, um desejo que se encontra próximo do impulso natural e instinto; no segundo caso, um desejo que não surgiria não fosse pelo *pensamento* que traz à vista suas consequências remotas” (DEWEY, 1959, p.201).

A imposição do dever surge como algo natural quando se vive de modo associado, em interação com os demais. Logo, o dever é o resultado necessário de uma condição humana, que é sua sociabilidade. É ele que exige o zelo pela justiça e pela equanimidade entre os homens. Por regular a convivência, entretanto, torna-se morada de conflitos. Seu sentido original fica sujeito a perversões em função de interesses particulares que se querem predominantes. Quem detém o poder pode converter a lei de modo a funcionar segundo seu interesse. Dewey alerta para esse tipo de tentação:

É difícil a uma pessoa, ocupante de um cargo de poder autoritário, evitar supor que aquilo que deseja é certo, enquanto tem o poder para fazer cumprir a exigência. Mesmo com a melhor boa vontade deste mundo, provavelmente se isolará das verdadeiras necessidades dos outros, e os perigos da ignorância adicionar-se-ão, assim, aos do egoísmo. A história revela a tendência para a confusão dos privilégios particulares com a função estatal. (DEWEY, 1959, p.246)

A deturpação prática do ideal do dever, cuja intensidade é crescente à época de publicação de *Teoria da Vida Moral*, preocupa Dewey. Teme que o homem viva em função da lei e não o contrário. Subjugar o outro é meio eficiente para fazer prevalecer certas ideias e práticas que se quer empreendidas. No entanto, também destrói a possibilidade ética, que é definida justamente por permitir ao ser moral criar seus próprios contornos através de sua conduta. Circunstâncias sempre limitam a atuação das pessoas, mas não podem cercear completamente a possibilidade de cada indivíduo projetar sua identidade. Quando as ações são fruto da coação, o homem não consegue por elas expressar seu caráter, visto que este depende da conduta. O fim da liberdade é também o fim da experiência ética:

Isso porque [...] a mera compulsão não se sustenta moralmente. As pessoas podem ceder, e realmente cedem, às exigências da força arbitrária apenas porque sofrerão se não o fizerem. Porém, tal aceitação cria nelas uma fraqueza servil e, naqueles que têm o poder, um arrogante menosprezo pelos direitos dos outros. (DEWEY, 1959, p.236)

Se uma primeira corrupção do sentido do dever é vista na imposição de uma lei arbitrária pelo poder, outra manifestação se dá no plano individual, quando alguém submetido a uma obrigação a considera ultrapassada ou forçada. O indivíduo que entende a imposição como completamente alheia a seus interesses tem basicamente duas saídas: contestá-la, o que historicamente tem se mostrado fundamental para ampliar a liberdade – desde que as queixas sejam legítimas; ou segui-la, por receio da punição, diminuindo-se como vimos há pouco. Inclusive, há de se considerar que se a Lei, de modo geral, é condição para a vida social, uma lei em particular, por seu turno, é contestável:

A lei [como um sistema codificado de conduta] é necessária porque os homens nascem e vivem em sociedade; *uma* lei [concreta e específica] é sempre contestável, porquanto não é senão um modo específico de fazer funcionar a lei geral, isto é, a instituição de relações, entre os homens, que conduzem ao bem estar e à liberdade de todos. (DEWEY, 1959, p.247)

Para Dewey, apenas a imposição forçada explica um curso de ação em que o dever de uma pessoa se abstém da relação com seus interesses: “Dividimos o homem em duas partes desconexas se dizemos que há uma lei e um princípio de dever que nada têm a ver com nossos impulsos e fins normais, e que ainda têm ascendência sobre eles” (DEWEY, 1959, p. 236). Em seu pensamento ético, não existe a possibilidade de um dever estar absolutamente desconectado daquele que o elege autonomamente. De algum modo, mesmo que muitos prejuízos a desejos imediatos e individuais possam ser identificados, um curso de ação só é posto em movimento por ir ao encontro de um fim que também é perseguido pelo agente, mesmo que não seja tão obviamente percebido. O caráter depende dessa construção do ser moral que leva em consideração não somente seus prazeres e impulsos iniciais, mas aqueles que, após a reflexão, são eleitos como um novo fim, que gera outra sorte de recompensa. A condição do homem de estar entre outros é aquilo que justifica uma reivindicação de dever e impede que esta seja considerada completamente à parte do que o indivíduo busca:

Os deveres que exprimem essas relações são intrínsecos à situação e não impostos de fora [...] Não se segue, desse fato, que os deveres que expressam as relações tenham sido, sempre, apenas o que deveriam ser; podem ter sido mais uma relação unilateral do que recíproca. Mas o remédio não está na abolição de todos os deveres, e, sim, na mudança do caráter das relações. (DEWEY, 1959, p.248-249)

Desse excerto, pode-se inferir que a ética deweyana admite o dever como condição humana, mas que precisa, na vida prática, ser fruto de relações equânimes e expressar o princípio da reciprocidade. A construção da liberdade se dá não pela crença ingênua da abolição de qualquer manifestação restritiva, mas pela compreensão de que os limites são justos e necessários para aquelas situações. Todavia, como em outras circunstâncias sociais, a autoridade faz, às vezes, mau uso de sua posição. Efetivamente, estamos sujeitos, em condições hierarquicamente divergentes, a apelar para a força da lei em detrimento dos critérios da inteligência. A simples obediência torna as coisas mais fáceis e o uso desleal da autoridade “provoca ressentimentos contra toda autoridade, e o sentimento nasce da ideia de que todos os deveres são limitações à liberdade pessoal e imposições arbitrárias do poder superior” (DEWEY, 1959, p.249-250). O receio de Dewey se traduz na

seguinte frase: “[a obediência cega à lei] submete a massa dos homens aos desejos daqueles que têm em suas mãos o poder de declarar e obrigar a cumprir o que consideram ser a lei” (DEWEY, 1959, p.250).

O verdadeiro dever é percebido pelo homem não por ser uma regra defendida (ou imposta) por outrem, mas sim a partir da sucessão de situações específicas que vai deixando clara a ideia geral. Tal qual a ideia de mesa vem da exposição recorrente a várias mesas ou objetos que cumpriram essa função, a pessoa conhece a ideia de dever gradativamente pelo contato com suas manifestações concretas. Essa é uma das razões pelas quais Dewey rejeita a perspectiva universalista, traduzida pelo apriorismo de Kant. Ademais, as relações humanas, especialmente quando se pensa a sociedade contemporânea, são tão complexas que exigem um olhar cuidadoso para cada circunstância. Como vimos, o dever tem importância prática reconhecida, mas corre o risco de deixar-se fixar por si mesmo: “Apesar das ideias gerais serem do mais alto valor para orientarem a conduta, são também perigosas: tendem a ser estabelecidas como coisas fixas em si mesmas, independentemente de referência a qualquer caso específico” (DEWEY, 1959, p.254). Quando a noção de dever não se apresenta segundo situações concretas:

A obediência à letra da lei toma, então, o lugar da fidelidade a seu espírito – à sua utilidade para chamar atenção para o bem mais amplo que o da conveniência imediata ou de um apetite forte. O dever se faz precedente a todas as reivindicações humanas, em vez de lembrar-nos de considerar estas reivindicações em um sentido amplo. (DEWEY, 1959, p.254)

A única forma que Dewey encontra de restabelecer o lugar do dever como legítimo é fazê-lo decorrer da interação, sendo princípio regulador da justiça e da equanimidade, portanto a serviço do homem. Vontade tem para ele significado distinto daquele proposto por Kant, uma vez que se sedimenta junto aos fins que prezamos. Sobre as disputas das matrizes éticas entre deveres e fins, diz Dewey:

É possível que tenha sentido ser mais a “vontade” do que as consequências que tem valor moralmente. Mas somente se reconhecermos que a *vontade* significa uma tendência ativa para prever consequências, formar propósitos resolutos e utilizar-se de todos os esforços à disposição para realmente produzir as consequências pretendidas. (DEWEY, 1959, p.187, grifos do autor)

Quando se aposta na boa vontade que cumpre o dever somente por ele mesmo, tem-se uma fórmula muito distante da vitalidade das relações humanas. É o estabelecimento de um fim que dota de movimento a ação, pois o propósito se conecta ao desejo. Para Dewey

(1959, p.187), “‘Vontade’, no sentido da união de impulso, desejo e pensamento que antecipa e planeja, é fundamental na moral, porque, por sua própria natureza, é o fator mais constante e mais eficiente no controle das consequências”. Contudo, há teorias que identificam uma luta inerente entre desejo e pensamento, como se o primeiro sempre caminhasse para um bem aparente ou transitório e o outro para o que é verdadeiro e duradouro. Isso decorre, em parte, porque o impulso quer prontamente agir, enquanto a reflexão protela a ação para pensar nas consequências. Dewey entende que a reflexão possui papel central, na medida em que distingue entre as diferentes possibilidades de escolha. Por seu turno, a deliberação tem de ter algum móbil de desejo e impulso para se efetivar: “o *mero* pensamento não conduziria à ação; o pensamento deve unir-se ao impulso e ao desejo a fim de ter corpo e peso em ação” (DEWEY, 1959, p.204, grifos do autor). Logo, não há dicotomia entre pensamento e desejo, mas entre qual desejo atender, o mais imediato ou aquele indiretamente apontado pelo exercício reflexivo:

Em suma: conquanto haja conflito, não é entre desejo e razão, mas entre o desejo por um objeto próximo e o desejo por um objeto que se vê, pelo pensamento, ocorrer em consequência de uma série de condições ou “no longo prazo” [...]. *Num caso, o impulso original dita o pensamento do objeto; noutro, esse impulso original transforma-se em desejo diferente por causa dos objetos que o pensamento apresenta.* (DEWEY, 1959, p. 200-201, grifos do autor)

Ou seja, *a possibilidade da ética é o entrecruzamento das esferas da razão e do sentimento por ser essa composição indissociável da do próprio homem.* Como a ética tradicionalmente isola o sujeito pelo viés cognitivo, acaba desconsiderando o lado social e afetivo da experiência moral (PAPPAS, 1998). Assegurado o papel do sentimento, é preciso compreender também que “a identificação implícita do motivo com sentimentos pessoais é [...] um erro. O que move o homem não é o sentimento, mas uma disposição determinada da qual o sentimento é, quando muito, apenas uma dúbia indicação” (DEWEY, 1959, p.185). Dewey afirma que motivo é o mesmo que atitude ou disposição pessoal frente a um fim deliberadamente eleito. Assim, segregar motivo de consequências, como se fosse possível agir sem nenhum propósito além do que o dever encerra em si mesmo, não faz sentido em sua perspectiva. Prever efeitos é uma atividade racional, mas que só leva a um curso de ação se, de algum modo, implica desejar aquela consequência. Estão mutuamente imbricadas.

A distinção entre motivo e intenção não se encontra nos próprios fatos; é, simplesmente, o resultado de nossa própria análise, ao ressaltarmos quer o aspecto emocional, quer o aspecto intelectual de uma ação. O valor teórico da posição utilitária consiste no fato dela nos prevenir contra a omissão do papel fundamental

do fator intelectual, isto é, da previsão das consequências. O valor prático da teoria que dá ênfase ao motivo está em ela chamar a atenção para o papel desempenhado pelo caráter, pela disposição e atitude pessoais ao determinar a direção que o fator intelectual toma. (DEWEY, 1959, p.186-187)

Vemos, pelo excerto, que Dewey associa à avaliação das consequências a dimensão intelectual da escolha moral, enquanto a dimensão afetiva é contemplada pelo querer. Sabemos que suas ideias são seminais e encontram desdobramentos na psicologia do desenvolvimento moral. O campo tem se voltado para o debate sobre ambas as dimensões, emotivas e cognitivas, no fazer moral, como atesta o reconhecimento de Kohlberg (1972). A inteligência é a capacidade de articular ou encadear ações de modo a atender ao objetivo estipulado. Em sua síntese:

Um fim-em-vista difere, de um lado, de uma simples antecipação ou predição do resultado, e, de outro, da força propulsora do simples hábito e apetite. Diferentemente do primeiro, ele envolve uma vontade, uma ânsia impulsiva; diferentemente do segundo, envolve um fator intelectual, o pensamento num objeto que dá significado e direção ao desejo. (DEWEY, 1959, p.199)

Defender a influência das emoções no território da ética não pode ser entendido como diminuição do peso da reflexão. É inegável que sentimos atração e repulsa por certas coisas. Entretanto, isso não se dá apenas de modo mais primitivo, mas também segundo disposições adquiridas. Podemos retomar brevemente a relação de natureza humana e cultura às vistas de Dewey. A natureza humana estabelece uma relação tão profunda e arraigada com a cultura que esta acaba por se converter em uma segunda natureza (DEWEY, 1989). De acordo com sua perspectiva, não importam tanto os elementos originalmente encontrados em uma pessoa, mas sim o resultado das influências do entorno cultural nessa configuração primeira. Isso faz da cultura uma variável essencial nos assuntos humanos, ainda que não tenha significado positivo ou negativo intrínsecos. Aqui, supõe pensar que alteramos os rumos de nossos desejos e que podemos formá-los deliberadamente e, ao mesmo tempo, torná-los habituais. Ou seja, nossas escolhas compõem uma prática e é ela que permite trazer respostas mais automáticas em situações cotidianas:

A maioria de nossos julgamentos morais é intuitiva, mas esse fato não prova a existência de uma faculdade separada de discernimento moral; é, sim, o resultado de experiência passada como fundamento da perspectiva direta sobre o cenário da vida. Como observou Aristóteles há muito tempo, os julgamentos morais imediatos do bem e do mal feitos por um homem bom são mais confiáveis que muitas das avaliações minuciosamente pensadas pelos inexperientes. (DEWEY, 1959, p.293)

Com o excerto, Dewey firma o lugar da experiência na formação de hábitos que marcam o caráter da pessoa. No entanto, se há esse claro reconhecimento de que, no mais das vezes, valemo-nos de um julgamento pronto, ainda que fruto de um padrão desenvolvido ao longo do tempo, o autor também aponta para sua insuficiência e seus riscos. O limite na utilização dessa resposta prévia que a experiência nos lega reside, justamente, no inesperado ou desconhecido:

Há um limite permanente inclusive para o valor das melhores avaliações intuitivas [...]. Estas dependem do grau em que condições e objetos de estima são razoavelmente uniformes e recorrentes. Não operam com igual segurança nos casos em que entram outras, novas e desconhecidas. (DEWEY, 1959, p.294)

O ser moral é sempre ativo porque avalia se deve contar com o hábito (por ele formado) para solucionar as questões práticas, ou se tem de afastá-lo para engendrar uma mudança. Isto é, se o hábito nos fornece uma suposição e com ela se torna um guia, ele não pode se tomar como muito certo de si, convertendo-se em preconceito: “Somente o convencional e o fanático sentem-se, sempre, imediatamente seguros do que é certo ou errado na conduta” (DEWEY, 1959, p.294). Aqui, é justamente a ideia de situação que evita a tentação de universalizar aquilo que o hábito enraizou: “Não há ligação necessária entre a convicção do certo e do bom em geral, e a *do que* é certo e bom em particular” (DEWEY, 1959, p.295).

A função do padrão é estabelecer o que é aprovável e o que se condena em um curso de ações, sendo por isso alicerce para o hábito, mas também trazendo pistas para dilemas de ocasião. Como vimos, a virtude tem forte conexão com a figura do outro, que amplia seu ponto de vista e exige que seja mais objetivo: “A admiração e o ressentimento dos outros é o espelho em que o indivíduo contempla a qualidade moral de seu ato nele refletido” (DEWEY, 1959, p.269). A nossa sociabilidade exige que levemos em conta o outro em nossas ponderações. A experiência social transforma o homem e aquilo que ele aprecia. Mill defende que uma pessoa desenvolvida não se contenta com prazeres menores. Dewey não é tão otimista, acreditando ser possível que alguém preferira prazeres menores e abra mão de usufruir de toda sua potência. Para que isso não aconteça, o entendimento tem de ser somado ao conhecimento. Ademais, não há hierarquização de prazeres se tomados isoladamente, pois são relativos e variáveis. É preciso, insiste Dewey, ter uma perspectiva de conduta, pois é a satisfação de uma experiência maior que torna harmonioso os desejos, elevando a qualidade do bem que é buscado – o que é impossível quando se isolam as necessidades. Por isso, o

homem precisa aprender a ter prazer naquilo que suporta uma reflexão (que ela aprova), a partir de uma avaliação que considera “o desejo e sua satisfação como elementos de um todo maior de conduta e caráter” (DEWEY, 1959, p.211).

A virtude precisa ser compreendida como interesse, ou seja, como aquilo que compõe com vitalidade a ação e o propósito de uma pessoa. Não é, portanto, enunciado estanque e incondicional do que é certo. Para configurar a virtude como interesse, três pontos devem ser atendidos: ser *sincera*; *contínua* e *persistente*; e *imparcial* e *duradoura*. Primeiramente, há de se notar que entusiasmo, cuja marca é a fugacidade, não é o mesmo que interesse sincero, visto que este exige “consistência, continuidade e identidade de propósito e esforço” (DEWEY, 1959, p.281). O segundo atributo, da continuidade e persistência, vem justamente a acentuar a dimensão unificada da conduta e do caráter. A virtude é interesse porque expressa consideração pelo todo, mais do que pelo particular: “uma andorinha não faz verão, assim como um interesse justo e passageiro, por mais forte que seja, não constitui uma virtude” (DEWEY, 1959, p.282). Ao mesmo tempo, requer atenção em situações desafiadoras para que se mantenha a coerência de longo prazo:

Ela exige caráter para suportar as condições quando são adversas, como o são quando há perigo de incorrer-se na má vontade de outros ou quando se requer mais que energia comum para vencer obstáculos. A *vitalidade* do interesse no que é aprovado de maneira refletida se atesta pela persistência sob condições desfavoráveis. (DEWEY, 1959, p.282)

A persistência funciona como antídoto à paralisia resultante de alguns dilemas morais. Assim, a virtude como interesse verdadeiro salvaguarda a escolha, levando-a sempre à ação. Por fim, a imparcialidade em sua forma absoluta é inalcançável, mas ainda assim deve ser perseguida. Se é forçoso creditar o mesmo interesse por aqueles que nos são caros ou próximos e pelos que nos são distantes, é perfeitamente possível conceber qualitativa e não quantitativamente a equidade:

A equidade exige que *quando* se tem de agir em relação a outros, sejam amigos ou estranhos, compatriotas ou estrangeiros, tenha-se medida de valor igual e justa quando se trata de considerar o interesse de outros. Num sentido imediato ou emocional, não é possível amar nossos inimigos como amamos nossos amigos. Mas a máxima “amar nossos inimigos como a nós mesmos” significa que, em nossa conduta, devemos levar em consideração seus interesses na mesma base em que levamos os nossos. É um princípio para regular o julgamento das consequências de nossos atos sobre a felicidade dos outros. (DEWEY, 1959, p.282-283)

O outro surge, pois, como princípio regulador do nosso ato e devemos considerar a felicidade dele também em nossas escolhas. Nessa linha, a virtude não expressa aquilo que é convencionalmente aprovável por um grupo, mas sim um interesse genuíno naquilo que se mostra correto ao julgamento diante de um caráter em construção. Portanto, não dá para listar virtudes e vícios (como os costumes permitem); a virtude não é uma coleção de unidades distintas e separadas em compartimentos. Tem posição experimental: “Na realidade, traços virtuosos interpenetram-se; essa união está envolvida na própria ideia de integridade de caráter” (DEWEY, 1959, p.283). De fato, parece-nos simplificador pensar o caráter como o resultado de uma operação em que se somam unidades de virtudes e se subtraem vícios. Como pode ser um caráter íntegro se comporta unidades de vício? Como portará esta e não aquela virtude? Em termos práticos, quem suporta uma avaliação de seu caráter que sustente um *check list*? De que nos vale a coragem isolada de outras características? Ademais, se pensássemos as virtudes como estanques, poderíamos insistir em cultivar uma delas, ou um pequeno conjunto, deixando de desenvolver, como Dewey (1959) alerta, o caráter de um modo mais completo. Justamente, conceber caráter como expressão da conduta torna a ideia mais concreta, porque integrada.

Parece-nos que Dewey propõe uma teoria ética que dê conta de quem somos, sem delinear contornos heroicos às exigências da vida moral. Entretanto, simultaneamente, lança o desafio de construir uma experiência repleta de sentido, em que cada situação é uma oportunidade não só do presente, mas como promessa duradoura, que harmoniza inteligência e emoção.

3 INTERCURSOS ÉTICOS: DEMOCRACIA, LIBERDADE E CONDUTA

Para pensar a ética de John Dewey, é preciso eleger algumas leituras e assumi-las como mais propriamente pertencentes ao universo moral, como fizemos há pouco. Contudo, esse movimento intelectual é necessariamente artificial, principalmente diante de um autor que tem como característica nuclear em seu pensamento a perspectiva de unicidade ou integridade do homem e suas coisas. Ou seja, trabalhamos com separações diante daquilo que o pensador tanto defende estar em vital conexão. Na tentativa de diminuir um pouco o desconforto perante essa incoerência operatória, resgatamos aqui a concepção de sociedade democrática, noção exemplar de como Dewey busca concatenar categorias aparentemente distintas, como indivíduo, sociedade, tolerância, espírito crítico. Trata-se, sem dúvida, de uma formulação que abandona os limites da filosofia política para se amarrar à moral¹³:

[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. (TRINDADE, 2009, p.116)

A proposição acima é forjada a partir de colocações trazidas em duas obras: *Velho e Novo Individualismo*, que se ocupa da relação do indivíduo com a sociedade; e *Liberdade e Cultura*, que reflete sobre o papel da cultura na busca pela liberdade. Pensamos que as obras podem emprestar duas categorias para discutir a ética de Dewey: sua dimensão social; e sua dimensão cultural. Isso porque em cada uma delas o autor propõe, fundamentalmente, a busca de alinhamento, seja do indivíduo com a sociedade, seja da natureza humana com a cultura.

Nesta investigação, a articulação com a temática moral é realizada a partir de uma terceira obra, *Natureza Humana e Conduta*, publicada em 1922. Aqui, Dewey expõe seu pensamento de um modo mais claro e organizado, por isso, mais acessível do que na redação de *Teoria da Vida Moral*. Há de se considerar ambas as obras como conceitualmente alinhadas. Todavia, na obra mais madura de 1922, o foco de Dewey se lança exclusivamente sobre a conduta humana, em que ele acentua o papel do hábito, do impulso e da inteligência

¹³ A concepção aqui trazida é resultado da proposta de leitura defendida pela autora em sua dissertação intitulada *Educação, Sociedade e Democracia no pensamento de John Dewey*, pela FEUSP (TRINDADE, 2009). Opta-se, agora, por trabalhar com os resultados ali encontrados para alargar a compreensão da ética proposta por Dewey, dado que a sociedade democrática é seu horizonte.

nesta. Ao se preocupar com o modo como a conduta é entendida diante da ideia de natureza humana, a dimensão social desta aparece aqui com mais profundidade. Isso porque a natureza humana é, para Dewey (1989), uma categoria que se atualiza e toma forma a partir da cultura.

Não por outro motivo, aqui são debatidas duas esferas da ética de Dewey: uma que a toma como função da *cultura enquanto segunda natureza*; e outra que a expressa como uma ética social, ou seja, que depende da *harmonia entre a pessoa e o grupo em que vive*. Em outras palavras, ocupamo-nos em pensar a dimensão social da ética, devolvendo-a ao universo pungente das relações humanas. Por essa razão, também são mobilizadas proposições centrais das obras *Velho e Novo Individualismo* (publicado originalmente em 1930) e *Liberdade e Cultura* (de 1939).

3.1 UMA ÉTICA SOCIAL

A conduta é sempre compartilhada; esta é a diferença entre ela e um processo fisiológico. Não é por um dever ético que ela tenha de ser social. A conduta é social, quer seja boa ou má. (DEWEY, 1922, p.17)

Como vimos no capítulo anterior, Dewey rechaça o caráter puramente subjetivo da moralidade enunciado em diferentes teorias éticas, que se valem de argumentações distintas e, por vezes, antagônicas. Importa-nos, agora, evidenciar que sua ética é social. Para o autor, a gênese da moral é a relação interpessoal, isto é, a moral existe porque o homem é um ser social; porque se encontra em interação vital com outros. O *locus* da vida moral é a comunidade (HICKMAN, 1998).

Para compreender esse ser social, contudo, devemos antes entender um pouco da análise feita por Dewey (1999) sobre os descompassos que ele percebe entre o indivíduo e a sociedade em seu tempo. Só então a exigência de uma harmonia entre ambos fica mais clara. A obra *Velho e Novo Individualismo* é publicada em 1930 e ecoa, portanto, as reviravoltas econômicas ocorridas após o *crash* da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. As dúvidas a respeito das causas da quebra no mercado financeiro e mesmo da Grande Depressão que se viu nos anos seguintes ainda permanecem entre os economistas (WHITE, 1990; ROMER, 1990). Dewey não tinha formação em Economia, nem pretensão de encontrar fatores que pudessem matematicamente ser provados como causas da crise. Todavia, um traço forte do pensamento do autor é enfrentar aquilo que testemunha em seu tempo: a crise sublinhava o incômodo sentido diante do modelo de vida social em ascensão. Assim, *Velho e Novo Individualismo* é,

sobretudo, uma reflexão sobre desdobramentos da *industrialização* e da *urbanização* naquela primeira metade do século XX.

A leitura desses fenômenos volta-se ora para a dinâmica da sociedade ora para do indivíduo, para depois pensá-las em conjunto. A configuração de produção capitalista, industrial e urbana alterou fortemente a forma de viver em sociedade (DEWEY, 1999). Aqueles tempos assistem à intensificação e aceleração dos mais diversos processos, de tal modo que é lugar-comum dizer que fronteiras estão se esfacelando. Discernir se torna cada vez mais difícil na sociedade *blasé*, conforme a clássica definição de Simmel, em texto de 1903:

A essência do caráter *blasé* é o embotamento frente à distinção das coisas; não no sentido de que elas não sejam percebidas, como no caso dos parvos, mas sim de tal modo que o significado e o valor da distinção das coisas e com isso das próprias coisas são sentidos como nulos. Elas aparecem ao *blasé* em uma tonalidade acinzentada e baça, e não vale a pena preferir umas em relação às outras. Essa disposição anímica é o reflexo subjetivo fiel da economia monetária completamente difusa. (SIMMEL, 2005, p.581)

A análise de Dewey em *Velho e Novo Individualismo* trata, essencialmente, do diagnóstico de um profundo descompasso. De um lado, o indivíduo das grandes cidades isola-se em si mesmo e tem como propósito exclusivo de suas ações o interesse pessoal. De outro, a sociedade urbana e industrial, ainda que seja composta por agrupamentos numerosos em escala nunca antes testemunhada, organiza-se em torno da lógica privada, em detrimento da pública, da promoção do comum. Em ambas as esferas se vê o egoísmo manifesto, ainda que a interdependência do ponto de vista social apenas aumente. O núcleo dessa proposta interessa, aqui, porque todo descompasso indivíduo-sociedade é, em essência, uma questão moral. Dewey (1999) sustenta que alterações tão repentinas e intensas causaram um profundo desarranjo entre nossos valores e nossas ações, entre aquilo que sentimos e pensamos e o modo de vida que levamos – e isso é profundamente atrelado à preocupação ética. O sujeito *blasé*, apático, não surge aleatoriamente: é fruto de uma sociedade urbana, em que relações econômicas e monetárias balizam o que importa, conferindo uma certa nulidade a tudo o mais.

Muitos são os indicativos que Dewey (1999) considera para avaliar essa incapacidade de lidar com o novo arranjo social. As elevadas taxas de divórcio e o esvaziamento dos cultos religiosos apontam que instituições que até então promoviam parte importante dos valores sociais partilhados perderam seu prestígio. O descompromisso efetivo com elas não significa abandonar a pregação desses antigos valores. São tempos nos quais o que supostamente governa a vida espiritual não se materializa em ações:

É suficientemente evidente que a rápida industrialização de nossa civilização nos pegou desprevenidos. Estando mental e moralmente despreparados, nossas crenças mais antigas se tornam mais fortes; quanto mais nos afastamos delas de fato, mais alardeadamente as proclamamos. Com efeito, tratamo-las como fórmulas mágicas. Repetindo-as suficientemente, esperamos afastar os males dessa nova situação, ou pelo menos nos prevenir de os enxergar – e esta última função é desempenhada de forma hábil por nossas crenças nominais. (DEWEY, 1999, p.8)

Essa dicotomia (entre nossas ações e os antigos valores e crenças) é fomentada pela *industrialização*, que impôs uma racionalização exacerbada da experiência social. Dewey (1999) destaca que a mentalidade americana obedece a três critérios: quantificação, mecanização e padronização. Cada um deles manifesta uma organização racional que procura maximizar uma sociedade corporativamente pensada¹⁴. O autor entende que muitos são os benefícios práticos de um processo racionalizado, mas vê no exagero a causa de muitas mazelas humanas:

Quantificação, mecanização e padronização: essas são as marcas da americanização que está conquistando o mundo. Elas têm o seu lado bom; condições externas e padrões de vida sem dúvida melhoraram. Mas os seus efeitos não estão limitados a essas questões; eles invadiram mente e caráter, e subjugaram o espírito a seu próprio tom. (DEWEY, 1999, p.12)

A cultura do corporativismo ataca diferentes esferas da vida social, como as atividades profissionais ligadas à arte e à agricultura familiar, praticamente inviabilizadas dentro desse novo quadro de referência. A produção em larga escala e a divisão do trabalho também têm resultados nefastos, apartando o homem de um processo produtivo com mais significado em prol da mecanização e do resultado. Ademais, o volume e tipo de produção conseguidos pela racionalização dos processos precisa ser escoado e, por essa razão, a vida pessoal também fica profundamente atrelada à mentalidade corporativa: é preciso criar um mercado consumidor que se adapte à oferta¹⁵. A publicidade e a propaganda fabricam sentimentos, uniformizando desejos pela manipulação das massas (DEWEY, 1999). A mídia,

¹⁴ Foi dado o título de Estados Unidos S.A a um dos capítulos de *Velho e Novo Individualismo*, o que bem expressa sua crítica a essa transformação da sociedade segundo uma lógica corporativa.

¹⁵ Do ponto de vista da literatura tradicional do marketing, produtos devem ser desenvolvidos para atender necessidades pré-existentes, que não podem ser criadas pelas empresas. Estas podem, contudo, levar o consumidor a transformá-las em desejo por seu produto especificamente (KOTLER; KELLER, 2006). Essa é uma perspectiva que nasce décadas depois da análise realizada por Dewey em *Velho e Novo Individualismo*. Naquele contexto, a Administração Clássica trabalhava sob o mote imortalizado por Henry Ford: “Você pode ter o carro da cor que você quiser, desde que seja preto”. Mesmo diante desse parêntese histórico conceitual, pensamos que a crítica deweyana sobre a fabricação de sentimentos não muda apenas pelo foco no consumidor se tornar mais relevante – ao contrário, pode até ser ainda mais instigante. Todavia, tal elucubração escapa aos interesses deste estudo.

de um ponto de vista mais amplo, forja opiniões pseudo-públicas, já que a massificação e a complexidade da sociedade limitam as possibilidades de interpretação pessoal.

Trata-se de uma sociedade corporativa¹⁶, em que pessoas e instituições são pensadas segundo a lógica de produção e consumo, intercambiando-se nessas esferas e nelas restringindo os sentidos da experiência humana ao que nos é externo e superficial. “O desenvolvimento de uma civilização aparentemente corporativa – ou que nela rapidamente se converterá – vem acompanhado de uma submersão do indivíduo” (DEWEY, 1999, p.26). A figura da pessoa se enfraquece, em um processo de despersonalização, que resulta em mediocridade intelectual e moral (DEWEY, 1999). Assim, parece-nos que o indivíduo adquire os contornos da apatia e do egoísmo material, encarcerando-se em um mundo interior ao mesmo tempo que está submerso nas massas das grandes cidades, expressando-se por aquilo que lhe é externo, por aquilo que consome e possui. Para o autor, trata-se do indivíduo perdido, expressão por ele usada para marcar a discrepância de valores e práticas que testemunha. Dewey observa a falência de um corpo de crenças e de um modelo de vida que forneciam fundamentos para a existência de cada um:

[A noção de “indivíduo perdido”] é um fato moral e intelectual independente de qualquer manifestação de poder em ação. O que há de significativo é que lealdades que uma vez sustentaram indivíduos e que lhes deram suporte, direção e unidade na visão de mundo praticamente desapareceram. Em consequência, indivíduos estão confusos e perplexos. Seria difícil encontrar uma época na história como a presente, com tanta falta de coisas sólidas e asseguradas para se acreditar, ou ainda de fins aprovados para a ação. A estabilidade da individualidade depende de coisas estáveis às quais as lealdades firmemente se agarram. Há, é claro, aqueles que ainda são fundamentalistas militantes em crenças religiosas ou sociais. Mas mesmo seus clamores são uma evidência de que nadam contra a maré. Para os demais, que derivam sem um porto seguro, objetos tradicionais de lealdade se tornaram ociosos ou são abertamente repudiados. Indivíduos oscilam entre um passado que é intelectualmente vazio demais para conferir estabilidade e um presente que é muito heterogeneamente abarrotado¹⁷ e caótico para oferecer equilíbrio ou direção a ideias e emoções. (DEWEY, 1999, p. 26-27)

O excerto acima sintetiza a análise mais detalhada que o autor traz na discussão sobre o indivíduo de seu tempo. Percebe-se aí claramente a raiz ética dos problemas enfrentados, quando se perdem os guias partilhados de outrora. A convergência dos afazeres humanos para a pauta econômica é um dos mais importantes geradores desse quadro, visto

¹⁶ O termo “corporativo” foi usado por Dewey para caracterizar uma vida social que se organiza fundamentalmente em torno de questões econômicas. O capítulo 2 de seu *Velho e Novo Individualismo* (1999) tem por título original “*The United States, Incorporated*” (a abreviação “Inc.” é usada no país para designar organizações). Dali em diante, faz uso do termo “corporativo” para caracterizar esse estado da sociedade norte-americana de intensificação de sua industrialização e urbanização e as consequências sociais derivadas desse processo.

¹⁷ “... *diversely crowded*”, no original. Pensamos que o trecho se relaciona à crítica de Dewey à sociedade composta por uma massa disforme.

que culmina em: insegurança no mundo do trabalho; ausência de satisfação plena quando o objetivo máximo é o lucro; e medo de ser subjugado pela tecnologia. A mentalidade dominante dos negócios não serve a um ser integral, pleno, e sim àquele apartado dos demais, segregado em necessidades externas e forçadas, na insegurança de perder aquilo que o define – os bens exteriores.

Diante de um cenário de desalento, quer do ponto de vista do grupo social, quer de seus integrantes, a Dewey (1999) importa restabelecer o equilíbrio entre esses dois pontos. Percebe que a sociedade deve ser uma união vital e orgânica de pessoas – em oposição a uma massa amórfica; e essas, por seu turno, devem sempre se perceber como seres sociais, cuja existência se atrela à de outros. Trata-se, em nosso entender, de um resgate moral para os descompassos de seu tempo, pois esses encaminhamentos dependem justamente da reflexão ética e do direcionamento deliberado de si mesmo e da vida comum.

Vimos no capítulo anterior que qualquer ação deve ser pensada como moral, principalmente quando a consideramos dentro de um *continuum* experiencial, que resulta na formação da conduta e revela o caráter do agente. Ainda assim, a moral reflexiva proposta pelo autor credita peso ímpar às situações em que nossa reflexão é chamada a atuar, prevendo consequências e distinguindo o bem nos casos particulares. Importa sublinhar que a reflexão é necessária sobretudo quando o padrão anteriormente estabelecido para avaliar o curso de ação falha. Em outras palavras, *é uma crise, um conflito que exige a reflexão e, com isso, assegura o protagonismo do homem que delibera diante de suas experiências*. O teor das análises de *Velho e Novo Individualismo* mostra que o conflito não necessariamente leva à reflexão – essa é uma possibilidade, não uma decorrência necessária. Isso fica evidente se consideramos a atualidade de grande parte das críticas tecidas na ocasião, seja do ponto de vista da permanência da lógica corporativa na sociedade, seja do indivíduo que, de um modo geral, se encontra perdido, isolado na multidão, ainda apático, passivo e voltado exclusivamente para si mesmo.

Em *Natureza Humana e Conduta*, o autor observa que concorrem com uma ética reflexiva tanto a moral convencional quanto a moral idealizada. A moral que se calca nas convenções tende a predominar, por ser resposta fácil, em tempos de conflito. Estar em acordo com as expectativas do grupo social significa não destoar dos demais, por isso a moral convencional se distingue da idealizada:

O puritano nunca é popular, nem mesmo em uma sociedade de puritanos. No caso de uma crise, a maioria dos homens prefere ser bons camaradas em vez de bons homens. Um vício elegante é preferível à excentricidade, e assim deixa de ser um vício. (DEWEY, 1922, p.5)

As convenções surgem como alternativa para as massas, quando se assume que “ausência da censura social [sobre o indivíduo] é usualmente tida como marca da bondade, pois ela revela que o mal foi evitado” (DEWEY, 1922, p.4). Isso implica dizer que, nesse tipo de moralidade, o indivíduo deve estar em conformidade com os demais, sem acentuar contrastes, pois “ser bom a ponto de atrair a atenção é ser um moralista pedante, bom demais para este mundo” (DEWEY, 1922, p.4). Nela, a virtude não deve ser alardeada. Parte do diagnóstico que Dewey (1999) traz em *Velho e Novo Individualismo* diz respeito à prevalência de uma moral convencional que não mais dá conta dos desafios postos a partir da industrialização e da urbanização. Os homens mantêm as mesmas respostas diante dos problemas que surgem em um cenário radicalmente distinto, não porque elas efetivamente se aplicam e carregam uma dimensão clássica, mas tão somente pela convenção. Na busca pela aprovação do grupo, os preconceitos se cristalizam e impedem que novas formas de resolver adversidades emergjam.

A ascensão de uma moral das convenções, todavia, engendra algumas reações concretas. A primeira que se nota vem daqueles que se consideram “guardiões profissionais da moral”, lugar frequentemente ocupado por representantes de instituições religiosas. Colocada em patamares elevados, quanto mais se sofisticava, mais se constrói a ideia de que a ética é inalcançável à maioria dos homens. Ao que parece, ocorre uma espécie de liberação do *homem comum*¹⁸ de segui-la, uma vez que é difícil, para poucos. Quando idealizada, a moral se reserva aos cuidados de poucos seres supostamente elevados e, por isso, superiores aos demais; é como se a ética se isolasse em redutos de excelência. No território da religião especificamente, a fé surge como salvação pelas muitas falhas em seguir uma moral tão elevada (DEWEY, 1922). Parece-nos que o problema não está na confissão de nossas imperfeições, mas em definir o homem por seus erros, como se dá, em especial, na tradição judaico-cristã.

Outra resposta é dada por aqueles que consideram essa moral convencional uma “futilidade organizada” (DEWEY, 1922, p.6). Para pessoas ocupadas em empreender cursos bem sucedidos de ações, em serem eficientes e lograrem êxito em seus feitos, a capacidade de realização permite relevar as muitas faltas que cometem. A bondade acaba por ser associada ao medíocre, àquele de curta inteligência. No entanto, para evitar a condenação social, realizam colaborações burocráticas com instituições “guardiãs dos interesses ideais”; o risco é

¹⁸ O homem comum habita o núcleo do pensamento democrático de Dewey, debate trabalhado com mais profundidade no próximo capítulo.

recair-se em uma forma de hipocrisia, não aquela na qual o indivíduo mascara propositalmente a sua vontade para o mal com discursos de virtude, e sim uma em que se combina “uma natureza prática ou executiva com um amor à aprovação social” (DEWEY, 1922, p.6). Podemos pensar que, para esse homem prático, uma moral que se divorcia da vida social para residir em um mundo interior elevado não pode efetivamente ter valia. Ao mesmo tempo, compreendê-la em uma ótica das convenções exige que sua atuação no mundo não destoe excessivamente do esperado.

Também temos a reação daqueles que, sentindo-se cerceados pelas convenções, cedem aos desejos e à sua sensibilidade como forma de desenvolverem sua individualidade. A liberdade aqui é confundida com a prevalência das paixões, em que apetites devem ser satisfeitos manifestando a completude da personalidade espontânea. Qualquer proibição é repudiada, na linha de um “é proibido proibir”, quando o único veto que tem valor por si só é aquele que ojeriza as convenções morais. O desacordo com aquilo que a maioria postula torna essas pessoas, a seus próprios olhos, autênticas e especiais: “[...] esta escola elimina a inteligência objetiva em favor do sentimento e se fecha em pequenos círculos de almas emancipadas” (DEWEY, 1922, p.7).

Em segundo lugar, quase oposta a essa manifestação, temos aqueles que se ocupam em seguir uma moral idealizada: “Alguns se tornam absortos num egotismo espiritual. Estes se preocupam com o estado de seu caráter, atentam à pureza de suas motivações e à bondade de suas almas” (DEWEY, 1922, p.7). Tornam-se inumanos e se desnaturalizam, ora se retiram em um fútil mundo interior, ora oscilam entre as renúncias pelo mundo ideal e os deleites do mundo real. Em *Natureza Humana e Conduta*, revela-se o incômodo de Dewey com a supervalorização da moral de um lado e o consequente divórcio com a vida prática do homem de outro.

Tanto a moral convencional quanto a idealizada, todavia, não dão conta dos desafios da experiência de uma sociedade corporativa. As dicotomias experimentadas nessa sociedade estão profundamente relacionadas com esse divórcio entre ética e ações cotidianas. A despersonalização é campo fértil para que o indivíduo se limite a repetir automática e irrefletidamente seus atos. Como o ser moral pode então tomar as rédeas nesse contexto? Que papel ele ainda pode ter? Para compreender esse questionamento, devemos resgatar a concepção anteriormente trabalhada de padrão.

O padrão fornece critérios de avaliação para que se consiga distinguir o que é desejável e aquilo que se busca evitar. Como foi discutido, o padrão é estabelecido a partir do que é socialmente aceito. Os impulsos vão gradativamente sendo controlados quando se

percebe que ações podem ser aprovadas ou rejeitadas pelo agrupamento ao qual pertencemos. Ora, se há uma lacuna entre valores socialmente promovidos e ações empreendidas, parece-nos que esses critérios deixam de ser aplicáveis, ao menos de modo imediato. Isso porque essa herança não deve ser prontamente posta de lado: é necessária uma revisão que permita identificar o que devemos manter, o que precisamos atualizar e aquilo que tem de ser descartado, pois não se aplica mais. Respondendo irrefletidamente, o ser moral deixa de notar essa inadequação, rompendo o encadeamento necessário em uma ética reflexiva¹⁹.

Se o conceito de padrão é vinculado à dimensão social, uma vez que opera a partir do que o grupo valida, também o hábito não se enclausura no indivíduo. Para o autor, hábito é o modo como usamos e incorporamos o meio (DEWEY, 1922). A perspectiva de Dewey rompe, portanto, com a ideia de que hábito é aquilo que se adquire e se arraiga de modo solitário, sem relações com o entorno. A composição de hábitos é pensada em sua complexidade, no embate entre o indivíduo e aquilo que o meio fornece. Hábitos são desenvolvidos a partir de encadeamentos de decisões, sejam elas bem refletidas ou não, e elas dependem das circunstâncias. Hábitos são, ainda, artes: exigem disciplina, aprendizagem, ordem, técnica e interação com a matéria. Por essa razão, vícios e virtudes, que são hábitos, dependem de elementos objetivos do meio. Em síntese: o hábito só tem caráter moral porque é envolto pelo social. Se dissesse respeito apenas ao ser isolado nele mesmo, não faria sentido pensá-lo como categoria ética.

Ademais, o contexto do grupo ao qual pertencemos muito tem a fortalecer ou dissipar certos tipos de hábitos. Como vimos, em *Velho e Novo Individualismo*, Dewey analisa o confronto entre hábitos arraigados e impulsos em ascensão na sociedade corporativa. As mudanças trazidas por esta geraram uma cisão importante entre, por um lado, os modos de vida e os valores por anos estabelecidos e, por outro, as urgências de uma experiência massificada acelerada. A capacidade de estabelecer um conjunto de hábitos que a um só tempo atenda as necessidades práticas de sua época e direcione a conduta humana corriqueira do ponto de vista de si e do grupo deve ser o horizonte do ser moral reflexivo. Desse modo, a formação do hábito que nos interessa na democracia assegura o lugar da inteligência na conduta²⁰. Os hábitos podem assegurar a resposta rápida necessária, enquanto à inteligência cabe alterar o curso de ação sempre que preciso, redirecionando hábitos e impulsos (DEWEY, 1922).

Vale observar que a análise que Dewey faz dos Estados Unidos na primeira metade do século XX é bastante crítica (DEWEY, 1999). A massificação do ponto de vista do

¹⁹ Encontra-se no apêndice uma figura que intenta representar o processo de deliberação ética para Dewey.

²⁰ *O lugar da inteligência na conduta* é o título da terceira parte da obra *Natureza Humana e Conduta*.

agrupamento social voltado aos ditames da economia tem como manifestação individual a apatia, a passividade e o egoísmo. A experiência humana, como está colocada em seu tempo, parece se submeter à matéria, ignorando sua responsabilidade quando não se vê pessoalmente respondendo pelo curso de ações: “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). Ao ignorar seu protagonismo, o homem falha ética e politicamente:

Não oferecer resistência ao mal através de uma desatenção a ele é um modo de promovê-lo. O desejo de um indivíduo de manter a sua própria consciência tranquila conservando-se à margem do mal pode vir a ser um modo seguro de causar o mal e de, conseqüentemente, criar responsabilidade pessoal por ele. (DEWEY, 1922, p.17)

O caminho, no entanto, não é simplesmente uma prática combativa, mas a reflexão de qual a melhor forma de enfrentamento, que é sempre situacional:

Contudo, há circunstâncias em que a resistência passiva pode ser a mais eficiente forma de se anular uma ação malévola, bem como há outras em que descarregar culpas sobre o causador de um mal poderá ser a melhor maneira de transformar a sua conduta. (DEWEY, 1922, p.17)

Conforme percebemos pelo excerto, Dewey entende que particularidades devem ser avaliadas na decisão moral, pois certas diferenças em cada situação demandam respostas distintas. A inteligência é a faculdade com que podemos contar para realizar essas escolhas, que só existem porque a vida pungente traz muitos desafios para equacionar a relação da pessoa com seu grupo social. Em diversos momentos, o autor evidencia que a ética, quando entendida nessa dimensão vital, social e ativa, não se traduz em nenhuma conduta estipulada *a priori* e não cabe em qualquer manual infalível de normas. O meio sempre precede e sucede a ação de alguém. Para cada ação humana há sempre um corpo de reações no meio. Assim, nada pode ser mais estranho do que uma moral subjetiva e individualista: o reconhecimento de que a moral não se pode separar da conduta social a traz “para a terra; e se essa moral ainda ambiciona atingir o paraíso, é ao paraíso *da* terra, e não o de um outro mundo” (DEWEY, 1922, p. 16)

Aprisionar a ética exclusivamente na alçada individual acaba por ignorar a responsabilidade comum por determinados acontecimentos, levando à manutenção das condições que geraram aquele problema particular e, assim, fomentando a repetição deles.

Dewey utiliza o exemplo do criminoso para pensar sobre esse ciclo. Se a sociedade despreza o meio e assume o culpado como meramente mau, ignora as possibilidades de educação e reforma do transgressor e permite que a violência continue a se forjar em seu seio. No entanto, ressalva que: “Causas para um ato sempre existem, mas causas não são desculpas. As relações de causalidade são físicas, não morais, exceto quando elas dizem respeito a consequências futuras” (DEWEY, 1922, p. 18). Para Dewey, o Direito Penal se vale do livre-arbítrio para isolar a culpa no agente e se isentar dela: “Ao sentenciar um criminoso à morte ou isolá-lo do mundo entre quatro paredes, permitimo-nos esquecer dele bem como do papel que tivemos na sua criação” (DEWEY, 1922, p.18). Por outro lado, o criminoso aloca toda a culpa no meio que o produziu. Para o autor, tanto a sociedade quanto o criminoso “estariam certos, não fosse o caráter generalizante de suas recriações” (DEWEY, 1922, p.18). Portanto, ainda que a culpa com frequência deva ser atribuída especificamente a alguém, o grupo social que pensa o seu lugar na promoção do problema consegue ser mais justo e expandir a qualidade de suas relações.

A apatia que Dewey (1999) observa tomar conta do indivíduo é para ele desdobramento de uma vivência na qual os sentidos escapam a todo momento. O trabalhador, por exemplo, é designado a uma série de tarefas repetitivas, quase sempre sem participar do resultado completo por conta da divisão do trabalho. Logo, acostuma-se a desconectar ação e pensamento; produto e processo; realização e consequência. O resultado dessa cisão para a democracia é desastroso. A liberdade não é possível onde inexiste a integridade da pessoa. Do mesmo modo, lembramos que sua ética trata de um ser moral *reflexivo*, que é, portanto, pouco suscitado na sociedade corporativa. A repetição forma o hábito e, como já foi observado, este tem uma importante função na vida prática do homem, permitindo-o atender prontamente muitas das escolhas necessárias (DEWEY, 1959; 1999). Todavia, um hábito mal formado porque irrefletido não presta a uma ética que emancipa o agente e assegura a consideração pelos demais. O indivíduo bem formado e integrado depende de relações bem definidas e de papéis sociais reconhecidos e valorizados. A fragmentação a que estamos expostos não favorece a ética democrática.

Em síntese, ao se opor à moral subjetiva, Dewey (1922) resgata o termo objetivo para exprimir a dependência em assuntos éticos do terreno social. O problema da subjetividade está em radicalizá-la, apartando a pessoa de seu entorno e também o contrário. Ambos são corresponsáveis um pelo outro: pessoa e sociedade respondem pelo estado em que se acham. A objetividade consiste, justamente, em ter em vista que a ação humana se executa no palco da sociedade, dela emergindo e a ela se direcionando. Por outro lado, a subjetividade

é transformadora, uma vez que em cada pessoa existe a possibilidade de, com inteligência, reconduzir suas práticas pessoais. Como ser social, sua própria experiência tem como condição a interação com o outro e, a partir dela, costumes e padrões partilhados pelo grupo são definidos. Reconhecer essa dupla dependência é apostar que não apenas o social influencia a constituição do indivíduo – o que é mais facilmente aceito – mas que cada pessoa, em alguma medida, intervém em sua comunidade. E isso pode ser encorajador.

3.2 A ÉTICA CULTURAL DE JOHN DEWEY

Um sino da cultura ressoa através de caminhos sinápticos para garantir aos indivíduos que o curso perseguido é justo, ou sagrado. (FESMIRE, 2003, p.12, tradução nossa)

Tendo sido estabelecida a perspectiva de John Dewey a respeito da condição social da ética, podemos agora refletir acerca do decorrente papel da cultura nos assuntos morais. De um lado, assumir que a ética é cultural acarreta rejeitar postulados normativos com pretensões universais – ou seja, nenhuma regra pode ser aplicada sem o contexto de sua situação. As particularidades dos casos e a previsão de consequências exigem, no ponto de vista do autor, esforço da inteligência na condução de decisões, principalmente daquelas que escapam à rotina e às respostas mais programadas (DEWEY, 1922).

Por outro lado, pensar o papel da cultura é, sobretudo, reconhecer que uma ética social se atrela de modo fundamental ao corpo de tradições e valores de seu grupo. Para além das particularidades de episódios morais, a cultura é constituinte da pessoa. Em *Liberdade e Cultura*, Dewey (1989) assegura que a natureza humana é extremamente modelável pela cultura, em tal ordem que considera esta como nossa segunda natureza e aquela como a que efetivamente importa. O autor reconhece que “a relação entre cultura e natureza [é] tão íntima que a primeira pode modelar os padrões de pensamento e ação” (DEWEY, 1989, p.15).

A palavra cultura se presta a diferentes acepções e, por isso, vale resgatar o excerto em que Dewey define cultura²¹: “o complexo de condições que estabelece os termos em que os seres humanos se associam e vivem em conjunto é sintetizado na palavra *Cultura*”

²¹ Pensamos ser relevante observar que Dewey também admite cultura como aquele cultivo pessoal nas artes, nas ideias e nos interesses humanos mais vastos. Como já foi dito, a filosofia de Dewey não se preocupa em demasia com a consistência absoluta de suas definições. O volume de textos ao longo de muitas décadas de produção intelectual em diversos campos de interesse não propiciou um caráter hermético. Tampouco, para a época, a conceituação precisa do termo cultura era tão perseguida como acontece na produção mais recente, em que diferentes correntes disputam seu significado. Geertz (1973) pode ser considerado um marco nesse sentido, já que o clássico *A interpretação das culturas* se dedica a demarcar melhor o conceito tão amplamente utilizado na antropologia, para que ele possa ser mais bem aplicado.

(DEWEY, 1989, p.13, grifo do autor). Dentre as forças que compõem esse complexo social, estão a economia, a ciência, as artes, a religião e a moral. Para o autor, muitas teorias atribuem à natureza humana certas características que, em sua leitura, são expressão de um certo corpo de valores historicamente situados. Por exemplo, empreendedorismo não é uma característica inata ao homem, mas sim algo que é socialmente promovido em tempos em que a atividade econômica e os negócios ocupam lugar central. Dewey (1989) descreve duas correntes básicas no debate sobre a natureza humana: de um lado, há aqueles que buscam enaltece-la, na tentativa de libertar o indivíduo de amarras impostas pela sociedade, esta sim prejudicial ao homem; de outro, estão os que enxergam a natureza humana como corrompida, justificando o exercício de controle social sobre o indivíduo.

Entender que a natureza humana depende do favorecimento de certos atributos, enquanto outros empalidecem, a partir da cultura significa romper com ambas as simplificações interpretativas. Igualmente, implica reconhecer que natureza humana e cultura não se encontram polarizadas, mas sim em *interação*. Dewey (1989) conclui que o apreço pela liberdade não é inato e sua instauração, manutenção e ampliação dependem sempre de uma deliberada promoção do valor e da vivência da liberdade. Desse modo, a ocupação central da obra *Liberdade e Cultura* é discutir que tipo de cultura é tão livre em si mesma que promove o alargamento da democracia. Em destaque, encontram-se as mais distintas instituições sociais, uma vez que elas formam uma certa cultura que pode ou não fomentar o projeto democrático.

Costumes são “modos definidos de interação de pessoas entre si” (DEWEY, 1922, p.59). Eles permanecem ao longo do tempo em agrupamentos sociais porque os indivíduos desses grupos são formados nos seios dos costumes, seus hábitos particulares são forjados pelas condições estabelecidas por hábitos preexistentes (DEWEY, 1922). Do mesmo modo que aprendemos o idioma de nossa sociedade, também herdamos o nosso corpo moral. Portanto, os costumes não são o somatório de hábitos individuais, mas uma manifestação coletiva, dinâmica e orgânica. Ainda que recebam influências e possam se alterar pelas transformações nos hábitos pessoais, o fato mais evidente é que os costumes são a fonte original destes. O autor tem clareza de que velhos hábitos precisam ser alterados diante de mudanças sociais objetivas e, por isso, propõe que:

O problema [...] de como grupos sociais pequenos ou grandes – entendidos como sistemas de interação estabelecidos e mais ou menos rotineiros – modificam as atividades de indivíduos que necessariamente estão neles envolvidos, e como as atividades destes indivíduos refazem e redirecionam costumes previamente estabelecidos é profundamente significativo. (DEWEY, 1922, p.60)

Evidencia-se no excerto que Dewey percebe a sociedade e o indivíduo em uma dinâmica dialética, de mútua composição e influência. Assim, os costumes de um grupo, ainda que não respondam na totalidade pelos hábitos de cada um, têm o poder de fomentar certas práticas e de indicar padrões para avaliação da conduta moral. A equação ética depende a um só tempo do contexto social e da ação refletida da pessoa. Entendemos que um dos problemas importantes da massificação na sociedade urbana e industrial para Dewey consiste justamente na composição de mentalidades coletivas que acarretam na “eliminação das capacidades individuais de julgamento” (DEWEY, 1922, p.61). Para Dewey, sempre que o corpo de costumes e tradições não dá conta de responder às mudanças, as massas tendem a aderir indiscriminadamente ao novo ou rejeitá-lo sem igual ponderação. Por mais frequente que isso se possa verificar em regimes autoritários, cujo lastro dos costumes é mais rijo, também a democracia, em tempos de alterações rápidas e intensas no contexto social, vê ondas de emoção massificada: às vezes, são “ondas de entusiasmo pelo que é novo; outras [vezes] de violenta reação contra o novo” (DEWEY, 1922, p.61). Dewey vê semelhanças nas reações das comunidades nominalmente democráticas e autoritárias, pois a massificação é um fenômeno comum em ambas (DEWEY, 1999).

Os costumes trazem diferentes possibilidades no horizonte da vida moral. Eles podem, como vimos, promover a convivência ou a segregação, a resposta imediata e irrefletida, ou a reinvenção inteligente. Testemunhando intensas mudanças do começo do século XX e intercâmbios entre povos em escala e disseminação como nunca antes na História, Dewey defende que os grupos sociais forjam seus padrões morais a partir dos costumes, ainda que cada qual credite a seus próprios postulados o ponto de vista universal:

[...] o principal efeito prático de não se reconhecer a ligação entre costumes e padrões morais é o de se endeusar determinados costumes especiais e tratá-los como eternos, imutáveis, à margem da crítica e da revisão. Essa consequência é prejudicial principalmente em tempos de rápidos fluxos sociais. Isso porque conduzem à disparidade entre padrões nominais que se tornam ineficientes ou hipócritas na medida exata de sua glorificação teórica, e hábitos reais que têm de levar em consideração as condições existentes. A disparidade gera a desordem. (DEWEY, 1922, p.82)

Sua chave interpretativa é colocar os costumes como origem e receptáculo da moralidade. A linguagem surge da vida prática e não por uma imposição consciente, e é a partir de seu próprio uso que se reconstrói em desdobramentos gramaticais, literários, retóricos, de instrução e de comunicação. Entendemos, assim, que a língua viva se transmuta

pelos usos que dela se fazem. Combinações outras são testadas todos os dias, algumas delas se espraíam em um processo ininterrupto de sua construção. Para Dewey, o mesmo se dá com as regulamentações das diferentes instituições sociais. Por meio de sua aplicação, as regras se transformam e podem adquirir novos contornos. Algumas desaparecem, outras se reconfiguram e novas brotam no contexto vital das relações humanas. Por isso, o autor alerta:

Estas coisas não são meras ornamentações das forças que as produziram, decorações inúteis da paisagem. Elas são forças adicionais. Elas reconstroem. Elas abrem novas avenidas de desafios e impõem novos trabalhos. Em resumo, *elas são civilização, cultura, moralidade*. (DEWEY, 1922, p.80, grifos nossos)

Se Dewey (1989) destina à natureza humana um papel secundário na constituição da pessoa, como podemos explicar seu interesse por ela em outras obras, marcadamente *Natureza Humana e Conduta*? Primeiramente, é importante notar que *Natureza Humana e Conduta* responde pela fase intermediária de sua produção (*Middle Works*), enquanto *Liberdade e Cultura* é classificada como pertencente ao período maduro (*Later Works*). Pensamos que o texto tardio mostra um Dewey mais convencido da restrita importância da natureza humana na efetiva constituição do ser, uma vez que nele o autor entende a pessoa como resultado da interação desses elementos primeiros com a cultura. Disso não decorre afirmar que anteriormente Dewey via a natureza humana como algo imutável: o que melhor identifica sua psicologia como social é precisamente o caráter flexível e ajustável do homem a costumes e circunstâncias. Parece-nos, ainda, que tratar da natureza humana, para o autor, representa considerar a parcela biológica de nossa condição. Somos seres da natureza e da cultura, necessária e simultaneamente; por isso, somos produtos desse diálogo e só podemos ser bem compreendidos em nossa integridade. Essa perspectiva não se resume a um ganho analítico ou epistemológico para a compreensão do ser humano. A vida prática é experimentada nessa totalidade, diante do duplo caminho da renovação humana, como observa Garrison acerca das proposições de Dewey:

A vida humana renova a si mesma de duas formas. A primeira requer reprodução biológica; a segunda, reprodução cultural. Se as culturas não reproduzissem sua acumulação de aprendizagem, as conquistas do milênio desapareceriam em uma geração. A propagação de crianças levam a um tipo de imortalidade, a propagação do aprendizado leva a outro. (GARRISON, 1998, p.64-65, tradução nossa)

Além disso, para compreender o foco de Dewey na natureza humana, é preciso considerar que a obra *Natureza Humana e Conduta* se volta à defesa de uma psicologia social, enfrentando o tema nesse contexto:

A falta de uma compreensão acerca da natureza humana é a causa primária da desconsideração por ela. [...] O que não pode ser entendido não pode ser conduzido inteligentemente. Será forçado à submissão a partir de fora. A opacidade da natureza humana à razão equivale a uma crença em sua irregularidade intrínseca. (DEWEY, 1922, p.8)

Dewey (1922) lembra que a postura humana diante dos fenômenos da natureza física, enquanto não tinha conhecimentos científicos sobre eles, oscilava entre a completa submissão a eles e tentativas de controle por magia. O autor considera que o mesmo se passa por conta desse desconhecimento da natureza humana, ficando as atitudes em dois extremos: de um lado, defende-se a entrega ao que se julga natural (por vezes, associados a impulsos e desejos); de outro, ela surge como aquilo que precisa ser recalcado (seja pela sociedade, seja pela supremacia da razão e da mente sobre a sensibilidade e o corpo). A mesma oposição é tratada em *Liberdade e Cultura*:

Um partido sustentava que as convenções sociais, tradições, instituições, regras somente são mantidas por alguma forma de coerção, clara ou disfarçada, que invade a liberdade natural dos indivíduos; a outra escola, por outro lado, sustentava que os indivíduos são tais por natureza, que o mais persistente problema social é o das agências pelas quais os indivíduos recalcitrantes são postos sob controle social, ou “socializados”. O ponto de honra de uma escola era o da condenação da outra. (DEWEY, 1989, p. 28)

O autor atribui interpretações díspares aos interesses daqueles que as defendiam: “[...] as opiniões sustentadas em relação à natureza humana eram aquelas apropriadas aos propósitos e políticas que um dado grupo queria levar a efeito” (DEWEY, 1989, p.29). Diante dos extremos, associados de um lado ao liberalismo do *laissez-faire* e de outro à corrente representada por Hobbes, Dewey entende que as formulações que pretendem se justificar pela natureza humana esquecem “[...] a questão fundamental de como seus elementos constitutivos são estimulados ou inibidos, intensificados ou enfraquecidos; como seus padrões são determinados pela interação com as condições culturais” (DEWEY, 1989, p.29). Reside, pois, na *plasticidade* da natureza humana a matriz para compreender a relação do homem com seu grupo, do indivíduo com o social.

Dewey afirma que uma característica da natureza humana bastante negligenciada é “a satisfação derivada de um senso de participação em atividades criadoras” (DEWEY, 1989, p.34). Participação, não podemos esquecer, é tomar parte em algo que não é apenas nosso, mas que vem da união com outros. Pensamos que a plasticidade vai, justamente, ir ao encontro dessa necessária associação da pessoa com o social, moldando sua natureza para

melhor se encaixar com aqueles que lhe são significativos e em cujas empresas se sente realizado. Vale alertar que Dewey não enxerga essa demanda pela associação sempre positivamente, já que assume por vezes a forma de um “sentimento capaz de ser intensificado até se tornar um senso místico de fusão com outrem e de ser erroneamente identificado com o amor em uma forma elevada de manifestação” (DEWEY, 1989, p.35). O autor recorda que a história é testemunha de muitas perseguições cruéis mantidas por meio do idealismo da união, quase sempre motivada pela presença de um grupo supostamente hostil. A manipulação da opinião pública tem mantido grupos no poder ao longo dos tempos (DEWEY, 1989).

Do ponto de vista mais estreito da moral, parece-nos que as considerações de Dewey (1922) acerca da natureza humana quer assegurar lugar a impulsos e desejos, de tal feita que o homem tenha seu processo decisório como expressão de um ser íntegro, que sente, pensa, imagina e delibera. Também compõem o quadro de sua crítica às teorias morais negativas, ou seja, aquelas que se estruturam pela negação da natureza humana, como se esta sempre exigisse ser controlada ou mesmo sucumbida para assegurar que o caminho justo seja tomado. Dewey se preocupa com o divórcio entre a natureza humana e a moral, como se esta fosse sempre uma luta contra os ditames daquela:

[...] a moral separada das raízes positivas da natureza humana está fadada a ser predominantemente negativa. A ênfase prática recai no se evitar, no se fugir do mal, no se deixar de fazer coisas, no se observar as proibições. A moral negativa reveste-se de tantas formas quanto sejam os tipos de temperamento a ela sujeitos. A sua forma mais comum é uma coloração resguardada de respeitabilidade neutra, um caráter insípido. Para cada homem que agradece a Deus por não ser como os outros há milhares que Lhe agradecem por serem como outros, semelhantes a ponto de não atraírem atenção. *A ausência de culpa social constitui a marca da bondade, pois ela revela que o mal foi evitado.* (DEWEY, 1922, p.4, grifos nossos)

Quando a discussão resulta em separação, a ética se segrega de um lado, como algo pertinente ao mundo interior de uma pessoa; e a política e a economia, por exemplo, ficam de outro, ocupadas com as dimensões práticas da vida: “A importância da tradicional discussão sobre o livre arbítrio consiste em ela refletir de fato a separação da atividade moral em relação à natureza e à vida pública do homem” (DEWEY, 1922, p.9). O excerto abaixo mostra sua aposta no equilíbrio entre diversas expressões constitutivas do homem:

[...] liberdade é encontrada naquela espécie de interação capaz de manter um ambiente em que desejo humano e escolha têm algum valor. Na realidade, há forças dentro do homem como as há fora dele. Apesar de serem infinitamente frágeis em comparação com as forças externas, elas podem contar com uma inteligência capaz de prever e executar. *Quando encaramos o problema como sendo um de ajustamento realizado pela inteligência, a questão deixa de ser de personalidade*

para se tornar uma questão de engenharia, o do estabelecimento de artes educativas e orientação social. (DEWEY, 1922, p.10, grifos nossos)

De acordo com Dewey, a moral presa à intimidade e distante da vida social (e, por isso, “irreal”) não dá muitas saídas para o homem, prendendo-o em alterações que ora são frutos de uma personalidade muito pura e especial – justificadas pela presença de forças internas –, ora como resultado de alterações sociais oriundas de conflitos fortes – as forças externas. Como vimos há pouco, o indivíduo, diante de mudanças profundas engendradas pela industrialização, experimenta um mundo interior que colide com as práticas levadas a cabo nas interações sociais (DEWEY, 1999). Logo, entendemos que a crítica de Dewey (1922; 1959) sobre a ética subjetiva encerrar o ser moral dentro de si mesmo se alinha com o diagnóstico feito em *Velho e Novo Individualismo*. Resgatar a dimensão social da ética forçamos a encarar essa distância entre valores e pensamentos professados e o modelo corporativo de vida que praticamos. “A vida é interrupção e reestabelecimento. Interrupções contínuas não são possíveis na atividade de um indivíduo. Ausência de um equilíbrio perfeito não equivale a um completo esmagamento da atividade organizada” (DEWEY, 1922, p.179). Assumir esse desconforto, portanto, é o primeiro passo para que a inteligência seja convidada a operar ajustes necessários, condição de sua proposta para uma moral reflexiva.

O reconhecimento inteligente da continuidade entre natureza, homem e sociedade assegurará, por si só, a elevação de uma moral que é séria sem ser fanática, inspiradora sem sentimentalismo, adaptada à realidade sem ser convencional, sensata sem assumir a forma dos cálculos de lucros, idealista sem ser romântica. (DEWEY, 1922, p.18)

A concepção da ética a partir de um contexto social converge com o modo pelo qual Dewey constrói seu debate acerca da cultura como uma segunda natureza humana, como vemos em *Liberdade e Cultura*. Nas palavras de Fesmire (2003, p.11, tradução nossa), a ideia fica bem sintetizada: “Seja para criança ou para o adulto, muitas ideias e ideais simplesmente parecem naturalmente corretos, belos ou verdadeiros”. Hábitos e virtudes não são meras manifestações excêntricas e particulares, visto que estão relacionados profundamente com aquilo que recebe aprovação ou reprovação do grupo:

Virtudes não são posses radicalmente privadas, nem conquistas etéreas e santas; vícios não resultam meramente de vontades fracas ou naturezas pecadoras. Aderência a virtudes – como generosidade, compaixão, gratidão – e fuga de vícios – como o da maldade de espírito – são socializados por aprovação ou desaprovação, da mesma forma que o são as convicções de que estes são virtudes e vícios. (FESMIRE, 2003, p.11, tradução nossa)

Quando Dewey nos obriga a olhar a dimensão social e cultural da ética, podemos sentir um estranhamento. Temos um longo legado que nos leva a pensar a ética como reduto da escolha última de alguém e tendemos a não conceder atenuantes quanto às circunstâncias sociais, conforme a herança kantiana propagou. Dewey não pretende desmerecer o papel da pessoa, mas dotá-lo de contexto e da perspectiva da interação com outrem. A necessidade da ética só se faz sentir pela existência social do ser humano. Isolado, suas ações não precisariam ser morais, não haveria quem ser considerado. O papel de cada um se define pela busca de considerar-se a si mesmo e aos outros em suas decisões. Além disso, Fesmire (2003) observa que qualquer reconstrução cultural deve sempre partir do indivíduo e que seu cultivo é a base para a comunidade saudável e rica. Isso quer dizer que reside na figura da pessoa a reelaboração vital dos valores e práticas recebidos do passado para que possam operar diante das condições presentes e segundo fins almejados para o futuro.

A ética é social e, por isso, dinâmica. Surge dentro da vida ativa dos grupos sociais, na interação necessária entre os homens, mas não se mantém inerte: reinventa-se a cada quebra entre os costumes e as configurações práticas. Essa atividade tem, em última análise, a pessoa como protagonista. Os costumes são conservadores e querem se perpetuar. Quando não respondem diante do novo temos uma espécie de “violação de direitos”, de uma transgressão. Nesse momento, a inteligência se apresenta para reajustar os hábitos, encontrar caminhos de readaptação entre práticas e costumes, ou seja, por meio da experiência, traz um costume racional ao corpo de padrões anteriores:

Ela [a razão] instaura uma atitude de crítica, de investigação e *torna o homem sensível às brutalidades e extravagâncias dos costumes*. Em síntese, ela se transforma em um costume de expectativa e vigilância, em *uma demanda ativa por razoabilidade sobre os outros costumes*. A disposição reflexiva não se cria a si mesma, nem é um presente dos deuses. Ela se origina dos costumes sociais, sob circunstâncias excepcionais. (DEWEY, 1922, p.78, grifos nossos)

Fundamental observar que Dewey não diminui o papel da razão nos assuntos éticos, mesmo fazendo-a brotar da experiência. Os distúrbios socialmente experimentados nas transformações sociais dependem da intervenção racional – vale notar o componente de sensibilidade da razão, como no trecho acima destacado. Atribui a ela a possibilidade que cada pessoa tem de contribuir para o aprimoramento da vida social: “A inteligência [...] é o único possível mensageiro da reconciliação” (DEWEY, 1922, p.88). Sem seu uso, a

alternativa é sempre a perpetuação do conflito, irreconciliáveis que ficamos quando fixamos nossas posições em oposição às de outrem.

Contudo, se a origem da ética são os costumes, ela se arrisca a perder sua autoridade: sem um apoio transcendental ou metafísico, parece não haver nenhuma justificativa pela qual devemos seguir uma linha de conduta em detrimento de outra. Dewey nota a problemática e alerta que não há solução teórica para a autoridade da moral dos costumes. Por outro lado, enxerga-a novamente no seio pungente da experiência:

A autoridade é a vida. Para que empregar a linguagem, cultivar a literatura, adquirir e desenvolver as ciências, sustentar as indústrias e se submeter aos requintes da arte? Formular essas perguntas é equivalente a indagar: por que viver? E a única resposta é que se alguém vai viver, esse alguém tem de viver uma vida da qual aquelas coisas formam a substância. [...] ninguém pode escapar do problema de *como se integrar na vida, pois de qualquer maneira todos devemos nos integrar a ela de uma forma ou de outra – ou então desistir e sair*. Em suma, a escolha não se dá entre uma autoridade moral fora dos costumes e uma dentro dela. É entre adotar costumes maios ou menos inteligentes e significativos. (DEWEY, 1922, p.81, grifos nossos)

Os costumes e, portanto, o corpo de cultura no qual estamos inseridos desde nosso nascimento, são a fonte e o receptáculo da ética. Nossos padrões de avaliação moral não surgem transcendentemente, tampouco são frutos de uma individualidade especialmente iluminada. A cultura nos empresta desde muito cedo seus parâmetros para validar ou repudiar atitudes. Em contrapartida, a cultura não é uma entidade absoluta e fixa, mas palco de embates entre pessoas, cujas ações e ideias impregnam a experiência comum, transformando-a. Potencialmente, recebe a contribuição de cada ser que habita o grupo.

Dewey não sustenta um conjunto de atributos naturais que levam o homem a ser mais ou menos justo. Somos definidos por nossas ações. Assim, os hábitos que carregamos têm uma relevância muito acentuada, pois alimentam a cultura partilhada e, com isso, promovem um tipo particular dela. A centralidade do hábito se dá porque nossa natureza é mais impregnada pelo que fazemos do que pelo que vagamente afirmamos com a consciência. Aqui fica evidente que o hábito é um componente moral de extrema relevância e que exige o zelo da reflexão para que seja encaminhado em direção ao horizonte escolhido. O hábito é função social, mas também é expressão da vontade, revelando, como vimos no capítulo anterior, pela conduta o caráter do agente. Tal proposição em muito se alinha com a perspectiva de Dewey sobre a correspondência entre meios e fins: o hábito é o meio pelo qual respondemos prontamente, mas por revelar a identidade de quem age, torna-se também um fim em si mesmo.

Para Dewey (1989), o que há de mais relevante na natureza do homem é que somos seres sociais. Exatamente porque tendemos a nos associar, nossa natureza humana é flexível e responde às necessidades e expectativas do grupo em que nos inserimos. Com isso, quando pensa a cultura como segunda natureza, o autor não a submete a um segundo plano. Quer sim expressar que a cultura define quais atributos do homem prevalecem. Por isso, rejeita as justificativas teóricas que se ocupam ora de enaltecer ora de desmerecer a natureza humana. Se Dewey (1989) sustenta ser um mito nosso apreço natural pela liberdade, faz isso para mostrar que é imperativo assumi-la como escolha. Se não promovemos a cultura da liberdade, deixamos de dar suporte para que ela se realize. Em uma sociedade dominada pelas preocupações econômicas, o homem deixa-se levar por afazeres e interesses que apenas atendem àquilo que há de mais imediato e privado. Olvida-se de sentidos mais profundos da sua existência que só irrompem na vida comum. O ideal democrático corre o risco de desfalecer se não contar com permanente engajamento. Sua defesa, todavia, não basta. É preciso que se converta em ações, porque exercem mais influência em nossas vidas do que aquilo que apenas pulsa nos discursos. A ética democrática pode se limitar a um enunciado pomposo, divorciado da experiência humana. Se assim ocorre, debilita-se com o tempo, arriscando-se ao desaparecimento, primeiro na vida prática e, mais à frente, até como ideal. A natureza humana ocupa com frequência a reflexão de Dewey, porque seu reconhecimento como função da cultura permite combater estereótipos nas ideias e ações. Assegurando a cada um a intervenção nesse entorno cultural, ao menos como potência, a ética de Dewey se volta para o poder do homem comum. O horizonte da liberdade parece mais seguro, ao autor, quando não se encontra encoberto em polarizações ideológicas e em agentes privilegiados da moral.

4 A ÉTICA DO HOMEM COMUM E A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Somente porque a educação é o mais pessoal, o mais íntimo de todos os assuntos humanos, nela, mais do que em qualquer outro lugar, a única e mais fundamental confiança e a fonte final de poder estão na instrução [*training*], no caráter, e na inteligência do indivíduo. (DEWEY, 1903, p.197)

As inquietações de John Dewey diante dos acontecimentos de seu tempo são o alimento de sua obra. A missão de compreender as profundas alterações que testemunha (o filósofo viveu da Guerra Civil americana ao fim da Segunda Guerra Mundial) tem um propósito para além do exercício reflexivo em si mesmo: Dewey quer pensar como podemos conduzir os assuntos humanos em direção aos fins que prezamos. Por essa razão, os meios são por ele tidos como temática central da investigação filosófica, assim como o são para a vida social. O olhar para a educação se relaciona profundamente com a tentativa do autor, através dos meios adequados, de zelar pelo fim-em-vista que melhor atende aos interesses comuns. A ideia de Dewey acerca do *continuum experiencial*, em que existe um encadeamento inextricável entre as ações, alerta-nos de que um fim é também meio para outro fim. A educação é sempre um fim em si mesmo, mas isso não impede que seja concebida também como um meio para outros fins, como a edificação da sociedade democrática. Assim, a educação toma espaço significativo nos esforços investigativos de Dewey de um modo bastante particular, o que o torna amplamente reconhecido como *filósofo da educação*.

Na interpretação de Garrison (1998), trata-se de entender a *filosofia como educação*. Se a educação cuida da formação de disposições humanas fundamentais, sendo elas intelectuais e emocionais, a “filosofia pode até ser definida como a teoria geral da educação” (DEWEY apud GARRISON, 1998, p.63, tradução nossa). A filosofia como educação adota uma perspectiva holística do crescer e do aflorar do ser humano – sua ocupação é pensar como esse crescimento pode ser cultivado de tal modo que se alcance o sentido da vida, que é criar e enriquecer seu próprio significado (GARRISON, 1998). Tal definição é particularmente curiosa quando se pensa em um autor rotulado por sua concepção pragmatista, por muitos confundida com uma busca banal pela aplicação direta na vida prática: “O pragmatismo de Dewey não é uma simples filosofia da ação; é igualmente uma filosofia do pensamento e do sentimento – o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação” (KAPLAN, 2010, p.11). Dewey quer que apreciemos a vida por ela se abrir a cada um de nós, separadamente, e a todos, como

comunidade; uma abertura que é realização – em seu sentido mais profundo e integrado – ética, estética, política, comum e pessoal.

O impacto de suas ideias se deu muito rapidamente no campo da educação e perdura até hoje. Todavia, não se deve confundir as apropriações que delas foram feitas – sejam teóricas ou práticas – com o pensamento de Dewey em si. Essa ampla divulgação facilitou o reconhecimento de sua importância, mas obscureceu o entendimento matricial de suas concepções. Fica-se com frequência detido em um ou outro pormenor, traduz-se em práticas não necessariamente fiéis a renovação proposta à escola pelo autor. Kaplan (2010, p.8), embora focado na estética de Dewey, ilumina a tarefa que o intérprete do autor deve buscar: “Seu texto requer menos uma leitura rigorosa, para apreender o sentido do que ele diz, do que uma leitura sensível, para compreender o propósito ao dizê-lo”. As relações traçadas aqui entre ética, democracia e educação se inspiram nesse conselho.

Perante os muitos significados que o termo democracia pode abarcar, John Dewey entende-a, sobretudo, como um modo de vida. É, portanto, território ético por excelência, transcendendo as fronteiras da forma de governo. Como tal, a democracia pauta a experiência humana em suas diferentes modalidades de associações e permite desenvolver o indivíduo e a sociedade. A educação responde por um tipo de relação social muito específico, mas que, em sua leitura, pode igualmente partilhar do modo de vida democrático. Diante do percurso argumentativo que nos trouxe até aqui, já se consegue intuir que a educação promove necessariamente um certo tipo de cultura, um corpo de costumes. É evidente que ela não responde sozinha por isso, na medida em que instituições sociais diversas concorrem nessa diligência. Entretanto, pensamos que o campo da educação, representado seja por teóricos, seja por agentes da prática pedagógica, precisa decidir acerca do tipo de cultura e costumes que ela deve fomentar. Essa eleição significa o reconhecimento de um fim. Vale sinalizar que, para Dewey, fins são formulações abertas, porque precisam ser constantemente revisitados e revalidados ou, então, substituídos por outros. Os fins que elegemos não podem restringir a criação de novos fins. De qualquer modo, eleger um fim é apenas uma parte da tarefa, pois ainda há de se pensar, de acordo com a perspectiva de Dewey, por quais meios essa escolha ética deve se efetivar.

Trata-se de um empreendimento ambicioso, complexo, com muito espaço para confusões e desvios. As posições tendem a divergir mais quanto aos métodos do que quanto a fins vagamente promulgados: “É lugar-comum afirmar que o desenvolvimento do caráter é o fim de todo trabalho escolar. A dificuldade está na execução de tal ideia” (DEWEY, 1975, p.49). Não se deve esperar do esforço reflexivo desta pesquisa nenhuma sorte de solução

diretamente aplicável quanto a esse problema. Tampouco foi essa a busca de Dewey em sua filosofia política, ética e educacional. A partir desse horizonte, este capítulo se estrutura em dois tópicos. O primeiro deles se afasta da discussão da obra de Dewey para trabalhar diferentes perspectivas da relação entre democracia e educação. Cumpre alertar que se trata de uma leitura panorâmica, cujo propósito é trazer uma compreensão delimitada dessas áreas intrincadas, multifacetadas e polissêmicas. Encaramos esse limite da discussão, apostando que “Excessivas definições e excessiva cautela sufocam o pensamento” (JACOBY, 1990, p.12).

No segundo momento, voltamos à filosofia de John Dewey. O homem comum surge neste debate como o agente primordial da democracia e, portanto, da educação que a ela se volta. Entende-se aqui que os esforços da filosofia ética de Dewey em tirar o ser moral da prisão da interioridade e do pedestal da vontade têm justamente a intenção de devolver ao homem comum a sua capacidade de refletir e agir eticamente. Do mesmo modo, sua filosofia visa garantir ao indivíduo seu espaço no grupo social: somente o homem comum pode impedir que uma multidão se converta em massa amorfa. A educação precisa contribuir com o desenvolvimento da inteligência social. Ao formar cada um e o conjunto de alunos, propicia que se cumpram as duas dimensões do conhecimento, que são o entendimento e a disseminação. Sem ambos, o homem comum não consegue operar diante da crescente complexidade social.

4.1 POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Se pensar é um momento da práxis social, se é aceitação da diferença entre saber e fazer, se é compreensão dos limites entre a teoria e a prática, talvez, então, nossas discussões não unifiquem nossos pontos de vistas, nem nos ensinem simplesmente a conviver com nossas diferenças, mas nos levem também a indagar se o desejo da unidade não seria o maior engano que nos afasta da democracia, em lugar de nos aproximar dela. (CHAUÍ, 2006, p.144-145)

Uma sociedade que se pretende democrática delega à educação um conjunto de desafios e expectativas relacionados à sua condição política. A escola, instituição formal do processo educativo, é o principal alvo dessas investidas. Não é sem dificuldade, todavia, que pensamos quais são essas atribuições e a que prioridades seguem. Porque se concordamos que a democracia²² é desejável, assumindo-a como pauta central para o campo da educação,

²² Vale ressaltar que não passam despercebidos aqui ensaios de aroma totalizador, que contam com defensores entusiasmados de práticas autoritárias. De fato, não há unanimidade quanto ao ideal democrático. Reside aqui uma distinção vital entre a democracia e outras formas de governo: a lógica democrática exige que a própria oposição a ela tenha seu espaço assegurado.

divergimos radicalmente em relação aos meios para efetivar essa aspiração. Isso porque, conforme análise de Carvalho (2011, p.312), “princípios não carregam em si a regra de sua aplicação. Logo, as práticas podem ser muito variadas e conflitantes, ainda que supostamente ancoradas nos mesmos fundamentos teóricos”. O vínculo entre democracia e educação é amplamente aceito, de tal feita que discussões teóricas ou programáticas no campo político e pedagógico se debruçam insistentemente sobre a temática há mais de século. Todavia, “É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam” (AZANHA, 1979, p.14).

Por essa razão, em território de disputas pedagógicas, afloram concepções e práticas distintas, sendo que o esforço em separá-las semanticamente ajuda o empreendimento reflexivo. Propomos aqui algumas delas: *democratização do ensino*; *gestão democrática da educação*; *democracia na escola*; e *educação para a democracia*²³. Sem a pretensão de adentrar em discussão pormenorizada de cada um desses eixos, complexos em si, pensamos ser proveitosa uma visita a eles, antes de pensarmos como a filosofia da educação de Dewey se apresenta nessa seara.

Para Luzuriaga (1978, p.210), a educação no século XX tem como atributo comum a *democratização do ensino*, ou seja, os esforços de tornar a escola “pública, universal, gratuita e obrigatória”. O tema é apresentado com clareza por Azanha (1979), em texto intitulado *Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista*²⁴. O argumento fundamental proposto é que a democratização do ensino se encontra em âmbito político. Daí decorre que uma série de medidas políticas precisam ser tomadas em seu favor, independentemente de considerações técnicas pedagógicas. É o caso da ampliação contínua do acesso à escola (e permanência nela), tornando-o universal. Diante da perspectiva de Azanha (1979), a reforma implementada por Sampaio Dória em 1920 representa uma política educacional de democratização, pois, ao encurtar a duração do ensino primário e alterar a idade de obrigatoriedade de escolarização, conseguia com poucos recursos aumentar a capacidade de atendimento do sistema de ensino, efetivando essa ampliação. Atender a uma quantidade maior de alunos é sim de interesse da democracia, ainda que haja sacrifícios para os que já se encontravam envolvidos na escolarização, pois ao menos assegura algum espaço

²³ Note-se que o campo pedagógico não partilha pleno acordo quanto aos termos que designam certas relações entre democracia e educação. Assim, conforme a variada literatura atesta, as nomenclaturas utilizadas são muitas. As opções de denominação aqui realizadas procuram contribuir para a distinção entre essas apropriações.

²⁴ Partilhamos da leitura de Carvalho, que considera a discussão levantada por Azanha como algo que “transcende a polêmica histórica e pode dar um modelo de alto interesse para a análise dos discursos pedagógicos e educacionais” (CARVALHO, 2004, p.327). Aqui, por exemplo, o texto trouxe pistas importantes para entender duas das possibilidades de relação entre os campos da democracia e da educação, como se vê agora e mais adiante nesta discussão.

aos excluídos. Claro está que uma mudança tão drástica não se deu sem resistência, uma vez que a urgência da necessidade política atravessou qualquer pretensão pedagógica²⁵: era mandatório aumentar a população atendida pela escola pública e qualquer dificuldade técnica em relação à qualidade do ensino obscurecia o empreendimento (AZANHA, 1979).

Azanha (1979) interpreta do mesmo modo os esforços de expansão do ensino ginasial no final dos anos 1960, que foram acompanhados de grande objeção do magistério. Aqui também a intervenção política sobrepujou aquilo que mais imediatamente é da alçada dos agentes educativos. Pensamos que, ao apontar que a premência política não pode esperar condições pedagógicas ideais para se efetivar, Azanha evidencia que a questão primeira da democratização da educação é a universalização do ensino e das oportunidades que ele representa. Sem o acesso à educação, o projeto democrático se arrisca, como vemos pelo excerto escolhido da fala de Sampaio Doria: “Como organizar-se por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo da sua própria incultura” (SAMPAIO DORIA, 1923, apud AZANHA, 1979, p.15). Isso implica reconhecer que não interessa apenas ao indivíduo a sua educação, mas também ao Estado democrático, daí ser ela a um só tempo um direito e um dever.

Conforme nos recorda Carvalho (2004), hoje não se questiona mais sobre a legitimidade, enquanto direito público, do acesso de todos ao nível básico da educação. Mesmo considerando os limites interpretativos de análises estatísticas, a queda constante dos índices de analfabetismo²⁶ indica que conquistas sociais foram trazidas pelas políticas de democratização do ensino. Todavia, a discussão da democratização como acesso, na realidade brasileira, está longe de ser ultrapassada. Benevides (1996, p.224) afirma que “[...] sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido”.

Ainda que o aumento da participação efetiva nos diferentes níveis de ensino permaneça como pauta política, nele não se esgotam os sentidos, por vezes concorrentes, atribuídos à relação entre democracia e educação. Uma outra face é a discussão sobre a *gestão democrática da educação*, cuja preocupação está em assegurar que agentes envolvidos na vida escolar tenham poder de deliberação sobre seus objetivos e afazeres. A participação de

²⁵ Mathieson (2012) nos mostra que há visões concorrentes sobre as motivações de Sampaio Doria ao propor as alterações da Reforma. Segundo a autora, em oposição ao foco eminentemente político de Azanha, Marta Carvalho identifica em Doria também o pedagogo, que apostava na possibilidade de alfabetizar o alunado em menos tempo (MATHIESON, 2012).

²⁶ De acordo com o Censo de 2010, houve uma redução de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010 na população analfabeta acima de 15 anos, mas ainda contando com mais de 13 milhões de pessoas nessas condições, particularmente de idosos, representando 39,2%, e moradores de municípios com menos de 50.000 habitantes no Nordeste do país (PORTAL BRASIL, 2011).

pais, alunos, professores e funcionários, nessa perspectiva, tem caráter democrático, pois estes podem intervir na escola em função de seus interesses genuínos, limitando mecanismos de opressão social do grupo dominante e do Estado. Também representa a aposta de que esses agentes, quando em diálogo, podem construir um sentido comum dos objetivos e funções da escola. De acordo com Vitor Paro (1992, p.256):

[...] parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

A gestão democrática é assegurada pela Constituição Federal e pela LDB ao ensino público que, como observa Paro (2001), exclui estranhamente o sistema privado de ensino, liberando-o legalmente para formas de gestão autoritárias. Assim, a organização da escola pública conta com mecanismos de participação da comunidade, marcadamente por meio de órgãos colegiados (Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola); há ainda casos em que a seleção de diretores conta com a participação da comunidade escolar, entre outras formas (GRACINDO, 1995). Silva (2006) propõe, contudo, que esses esforços ainda são precários em seu alcance e forma, a despeito de seu potencial. Importa-nos aqui marcar que o campo da gestão democrática da educação tem forte elo com a concepção de democracia participativa, convocando aqueles diretamente interessados na vida escolar e sustentando que a autogestão tem grande potencial transformador das relações sociais.

Como vimos há pouco, a escola privada, de um modo geral, tem se abstinido de práticas de gestão democrática. A escola pública se insere em uma rede de ensino ampla, cujas propostas e regras escapam de seu domínio completo, o que não ocorre de modo substancial na instituição privada²⁷. A escola particular vivencia um isolamento em relação às demais escolas, pensadas inclusive como concorrentes, e sua administração tende a ser centralizada. É, sobretudo, um negócio que pertence a alguém (ou a algum grupo) e, com isso, os interesses destes prevalecem. Não é de se estranhar que sejam poucos os espaços privados que se arriscam a delegar a seus funcionários, inclusive professores, a possibilidade de efetiva intervenção em objetivos e práticas da escola, marcadamente, quando há conflitos com perspectivas e ambições dos proprietários.

²⁷ É evidente que a escola privada integra o sistema de ensino de um país e deve, portanto, seguir suas diretrizes legais. Contudo, salvo quaisquer rupturas com essas imposições gerais, a intervenção governamental é mínima. Assim, as escolas privadas têm menos contas a prestar quando comparadas à realidade da instituição pública.

No entanto, quando se trata da relação professor-aluno, a escola privada tem se mostrado, com frequência, entusiasta da diminuição nas fronteiras hierárquicas. Consideramos esse ponto interessante para refletir sobre a próxima forma de compreender a relação entre democracia e educação, agora preocupada em deixar o educando mais livre em seu cotidiano escolar. É o caso clássico de *Summerhill*, escola privada concebida e fundada por A. S. Neill em 1921. A escola está em funcionamento até hoje e é reconhecida (e contestada), pelo pioneirismo e pela radicalidade, como uma das maiores expressões da pedagogia não-diretiva. Também é o caso da unidade paulistana da escola Lumiar, que defende a centralidade da criança no processo pedagógico, cabendo a ela muitas escolhas a respeito de seu processo formativo. Vale notar que há também escolas públicas que abraçam essa perspectiva, caso da Escola da Ponte, que pertence à rede pública portuguesa²⁸.

Independentemente das diferentes proposições defendidas por autores importantes da pedagogia não-diretiva, parece sustentar-se um princípio comum: “[...] evitar toda e qualquer hierarquia que propicie o exercício indevido de poder” (ARANHA, 2006, p.245). Diante disso, as decisões tomadas no contexto institucional da escola precisam ser legitimadas de algum modo, sem respaldo na tradicional hierarquia professor-aluno, ou mesmo adulto-criança. Apela-se, assim, a dispositivos variados, muitos deles adaptados dos mecanismos de consulta e participação da democracia. A votação é a saída mais óbvia, geralmente na forma de assembleias:

O modelo das assembleias é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, crenças e desejos de todos os membros que dela participam (ARAÚJO, 2008, p.119)

As assembleias escolares não se limitaram às instituições que adotam a pedagogia não-diretiva: espraíram-se pelas mais diversas escolas, públicas e privadas, seguindo linhas pedagógicas das mais distintas (quando não expressões mestiças de um conjunto delas). A consulta mais frequente costuma ser aos alunos, que passam a ser convocados desde muito cedo a legislar sobre regras de convivência e mesmo a escolher conteúdos e atividades a serem desenvolvidos. Essa *democracia na escola* passa fundamentalmente pela utilização de

²⁸ Foge ao escopo do trabalho adentrar nos pormenores das práticas e ideais de cada uma dessas escolas. Todavia, chama-nos a atenção que, na consulta aos sites institucionais de cada uma delas, a única a apresentar abertamente espaços formais de participação da comunidade, englobando pais, professores e representantes da autarquia local, seja justamente a Escola da Ponte, que, como vimos, é pública.

dispositivos democráticos para regular a vida escolar, com a premissa de que essas atividades formam um sujeito mais crítico e autônomo, pronto para o exercício da cidadania.

Há pouco, mencionamos que Azanha nos auxilia a compreender duas das formas mais disseminadas de entender a relação da educação com a democracia. A primeira delas, conforme discutimos anteriormente, é assumir a democratização do ensino como o esforço político de assegurar acesso aos bens culturais por meio da escola para todos. A outra possibilidade consiste justamente na adoção desses expedientes democráticos pela escola. A democracia na escola é qualificada pelo autor como uma tentativa de *democratização intramuros*, ou ainda um “simulacro pedagógico da ideia de democracia” (AZANHA, 1979, p.19). O autor considera a relação entre professor e aluno necessariamente assimétrica, o que impede nominalmente que se trate, portanto, de uma relação democrática, cuja condição é a igualdade de seus membros. Ainda, para ele, a “democratização do ensino como prática da liberdade” (que aqui chamamos de democracia na escola) recai em dois equívocos: assumir que a sociedade é resultado da soma simples dos indivíduos que a compõem; e acreditar que alunos que vivenciaram práticas de liberdade escolar exercerão com mais propriedade a liberdade na vida política. Esse último resulta da acepção de liberdade como expressão de um estado interior do sujeito, senhor de sua vontade, seguindo a tradição moral cristã (AZANHA, 1979). Tal visão se opõe à liberdade pública concebida na Grécia Antiga, quando a participação na vida política era tida como a única forma de ser livre. Logo, o modo como a liberdade é forjada pelas práticas democráticas na escola opera, na perspectiva refratária representada por Azanha, uma alteração no centro gravitacional da relação entre educação e democracia, migrando do público e coletivo para o privado e individual. Picchioni (2010), partilhando dessa leitura, tece considerações ao analisar o fenômeno do assembleísmo escolar, indicando como a adoção desses dispositivos pode ser danosa. Em síntese, para a autora:

Os riscos das práticas aqui em questão são no mínimo dois. O primeiro: uma descaracterização do fazer democrático, deixado à revelia e entendido como um governo sem governante, no qual o professor tem pudor de exercer sua autoridade e, como mero coadjuvante, delega ao grupo a ditadura da maioria. O segundo: o governo se torna invisível e inacessível. As regras do jogo não ficam claras e sempre podem ser renegociadas. O professor não expõe os limites por sua própria boca, e os alunos, largados à própria sorte, habitarão o lugar comum que, numa suposta ambientação democrática, escolherão habitar.

Eis a face perversa da *democracia na escola*. Na melhor das hipóteses, uma anedota; na pior delas, uma omissão educativa e pedagógica de toda ordem. (PICCHIONI, 2010, p.106)

A *educação para a democracia* emerge como caminho alternativo entre ambas as contendas acima apresentadas. Ela reconhece que o acesso universal aos bens culturais é condição primeira da democracia, pois a não participação nesse legado é mecanismo de exclusão social e política. Todavia, admite que a posse desses conteúdos não necessariamente assegura a formação de um espírito democrático, pronto a agir segundo valores fundamentais da democracia. Assim, a educação para a democracia assume o desafio de formar o aluno nesses dois sentidos. A leitura arguta realizada por Maria Victoria Benevides (1996, p.225, grifos da autora) ajuda a compreender a conciliação operada, assumindo que, nesta perspectiva, a democracia é “[...] entendida como o *regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos*. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça”. Desse modo, a liberdade pública, erigida na democracia antiga, precisa ser atualizada pela extensão aos ideais republicanos e liberais que asseguram liberdades civis e direitos humanos fundamentais, como instituídos pela democracia moderna (BENEVIDES, 1996). Essa formulação explica a exigência feita à educação em conciliar a instrução no repertório humano e científico com a formação ética e política.

Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. (BENEVIDES, 1996, p.225, grifos da autora)

Interessa observar que, nessa perspectiva, os frutos da educação não são assumidos como naturalmente bons, emancipadores. A mudança de mentalidades, exigência da reforma social, necessita do empreendimento educativo, mas a ele não se restringe nem é por ele assegurado. Assim, a edificação do novo na sociedade pode se dar, de partida, por uma cisão abrupta, mas só se consolida quando acompanhada dessa reformulação das mentes; nas palavras de Kant:

[...] 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)

O projeto iluminista reserva à educação o importante ofício de fomentar a emancipação humana, entendida pela aliança de “conhecimento e virtude” (BOTO, 2011,

p.283). É por essa razão que Condorcet vai se ocupar da escola como projeto social durante a Revolução Francesa (BOTO, 2011), forjando o homem novo (BOTO, 1996). Cerca de 150 anos depois, essas apostas se espelham em fala de Anísio Teixeira:

Na mudança de civilização é necessário, entretanto, reconhecer um sem-número de causas mais ou menos independentes da ação direta e intencional dos homens. Não se muda de civilização como se muda de roupa. Todo um processo profundo e complexo se opera, até que as novas necessidades decorrentes de um novo estado de coisas apareçam, para serem, então, atendidas e desenvolvidas. A obra da escola, isto é, da educação intencional e direta, surge nesse momento. Traz um propósito claro e definido. Vai permitir que se perpetuem e consolidem determinados processos sociais ou determinadas capacidades de fazer as coisas, laboriosamente conquistados pela experiência humana. (TEIXEIRA, 1997, p.40-41)

No entanto, a fé iluminista se encontra abalada e dúvidas salutaras pairam não apenas sobre o alcance das alterações sociais promovidas pela educação, mas também a respeito do próprio caráter benéfico dela. Reconhece-se que, com frequência, a escola está a serviço da manutenção do *status quo*, da formatação para papéis não intercambiáveis de líderes e liderados, reproduzindo interesses dominantes. Destarte, a educação para a democracia não é intento óbvio e a pavimentação desse caminho parece implicar tanto o reconhecimento de seus limites como a dependência de sua intervenção. As preocupações com educação para a cidadania, diversidade e respeito aos direitos humanos expressam a atualidade da discussão.

De acordo com Benevides (1996), a educação para a democracia trata de formar o sujeito em valores republicanos e democráticos, além de prepará-lo para a atuação política de modo que qualquer um possa experimentar-se governante e governado, alternando essas posições. Para a autora, há três elementos indispensáveis à educação para a democracia: “a formação intelectual e a informação, a educação moral, a educação do comportamento” (BENEVIDES, 1996, p.226). Sem o domínio dos conteúdos, o sujeito se mantém marginalizado, excluído das possibilidades da vida social. Como assinala Valdemarin (2006, p.199), “as sociedades do século XX, principalmente a brasileira, desenvolveram-se na direção do aguçamento das desigualdades econômicas, políticas e sociais, e, portanto, da redução da oportunidade de experiências culturais significativas”. Garantir acesso à cultura e à informação é fazer o sujeito participar da herança humana, sensibilizando-o para as mais variadas questões humanas. Já a educação moral trata dos valores da democracia, para que sejam conhecidos e também encarnados, articulando razão e sentimento. Por fim, a educação do comportamento quer firmar os hábitos de tolerância perante a diversidade (BENEVIDES, 1996).

Trabalhamos aqui algumas das possibilidades interpretativas da complexa relação entre educação e democracia. Quando pensamos nelas, vemos com clareza um território de disputas, no qual persiste a dúvida: estamos falando de múltiplas facetas de um mesmo tema; ou são abordagens concorrentes, em que a escolha por uma significa preterir as demais? Arriscamo-nos a dizer que John Dewey rejeitaria quaisquer cisões entre elas, considerando-as expedientes intelectuais arbitrários em nossa tentativa de apreensão da realidade. Ainda assim, a *educação para a democracia* é a vertente que melhor explica a matriz do pensamento de Dewey. Não estamos sós nesta aposta – nas palavras mais incisivas de Benevides (1996, p.225): “O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia”. Diante da vasta produção do autor, desconfiarmos que as outras três chaves de interpretação podem ser encontradas pontualmente em suas reflexões. Contudo, o último sentido que discutimos é, seguramente, o que melhor expressa as convicções de Dewey a respeito da tarefa educativa. Para o autor, do mesmo modo que a sociedade democrática precisa articular necessidades e liberdades individuais com interesses comuns e partilhados, a educação tem a obrigação de cuidar daquilo que é próprio a cada educando e, concomitantemente, de zelar por tudo que diz respeito ao grupo e àquilo que é bom e justo do ponto de vista da comunidade. Para Dewey, a única maneira de a educação cumprir seu desígnio é se efetivar como instituição democrática, promovendo a cultura e os valores da democracia – o que só pode ser feito com métodos (meios) democráticos.

4.2 ÉTICA E EDUCAÇÃO DO HOMEM COMUM

Realizar uma discussão a respeito da educação para a democracia, a partir do pensamento de John Dewey, pode tomar diferentes rumos. São possibilidades que um volume de obras vasto e diversificado implica. O diálogo que aqui propomos quer fundamentalmente marcar o lugar que o homem comum ocupa na ética democrática, lugar esse que o torna o sujeito por excelência dos esforços em educação.

Vimos no capítulo dois que a ética deweyana rejeita formulações morais subjetivas e abstratas, as quais afastam o ser moral da concretude da ação. Para Dewey, rendido a um mundo interior, no qual a boa vontade e a razão devem dominar qualquer impulso e desejo, o agente da moral se torna tão especial, que acaba por ser super-humano e irreal, sem nenhuma correspondência com uma natureza demasiadamente humana. Assim, importa ao autor devolver a ética às relações sociais, nas quais o caráter do ser moral se expressa pelo *continuum* de sua conduta corriqueira. É fundamental entender esse *continuum*

como a compreensão do autor de que toda ação é moral, pois existe um encadeamento vital entre cada ação que empreendemos, sendo que há sempre uma situação prévia que antecede o ato e uma consequência aguardando o desenrolar no tempo futuro. Não se deve, portanto, admitir a continuidade nem como ausência de conflito nem como inalterabilidade no curso da ação. O conflito é condição da vida social e é a partir dele que refletimos e nos renovamos. Já a condução inteligente de nossas ações responde a dilemas, alterando quando necessário o encaminhamento prático e, com isso, transmutando hábito e conduta, redefinindo o caráter. De todo modo, o ser moral que ocupa a reflexão de Dewey é o homem comum, em que se encontram presentes e indissociáveis impulso, desejo, razão e sentimento.

Já no capítulo anterior, discutimos que a sociedade democrática para Dewey precisa operar o equilíbrio entre as liberdades individuais e os projetos e demandas comuns, assegurando por meio de uma cultura livre que o horizonte da democracia seja permanentemente perseguido. Se não podemos nos fiar em uma composição inata de natureza humana, resta-nos forjar pela cultura a sociedade que escolhemos. A qualidade dessa sociedade depende, em suma, de escolhas mais ou menos inteligentes, que se expressam em hábitos, do ponto de vista individual, e em costumes, quando olhamos para a coletividade. Importa ainda observar que, se todo homem deve ser pensado como ser social, a sociedade, para não se converter em massa disforme, precisa ser o resultado de uma união orgânica de pessoas, cujas singularidades se encontram no tecido social. Isso quer dizer que Dewey reconhece em cada ser o potencial de transformar os costumes sociais por meio de hábitos inteligentemente formados. Do grupo social, o homem comum empresta os padrões para validar sua conduta e a ele destina sua ação; enquanto agente, tem o poder de modificar esse entorno, de alimentar certas práticas e valores e inibir outras.

A democracia repousa na crença sobre o homem comum. Ela assegura ao povo, ao menos nominalmente, o direito de conduzir-se a si mesmo. Friedrich (1944) discute o papel do homem comum em uma tentativa de apreender com mais clareza o que a expressão designa. O autor afirma que a figura do homem comum é com frequência reclamada, mas segundo apropriações muito distintas, como se vê no apelo totalitário a ele feito por Hitler e Stalin ou ainda na ortodoxia do proletariado marxista. Para Friedrich (1944, p.422, tradução nossa): “[...] a crença no homem comum é vital para a fé democrática. Mas tal crença é viável? Ela pode ser mantida diante dos ataques da psicologia moderna e da sociologia?”. Em síntese, a crença tradicional no homem comum, hoje em questão, repousa em três premissas: diante de um problema, ele busca conhecer os fatos; chega a uma conclusão sensata sobre o que é certo pragmática e moralmente; possui o caráter ou virtude de agir e pensar

racionalmente. Em outras palavras, “a comunidade humana busca fatos, tira conclusões razoáveis e se apegua a essas conclusões” (FRIEDRICH, 1944, p.422, tradução nossa). Vale notar o momento em que Friedrich disserta sobre esse debate: durante a Segunda Guerra Mundial. É evidente que são tempos em que a fé no homem comum se encontra abalada, como expressa Aldous Huxley em seu *Admirável mundo novo* (FRIEDRICH, 1944). Em sua leitura, todavia, Dewey representa uma reelaboração da perspectiva tradicional, reiterando o lugar do homem comum na democracia²⁹.

Em *O Público e seus problemas*, Dewey (2012) procura justamente articular como o cidadão comum pode atuar em uma sociedade cada vez mais complexa, cujo ambiente político é tomado por inúmeras forças, muitas das quais são difíceis de serem sequer notadas. O cenário favorece a proliferação de *experts*, considerados intelectualmente preparados para lidar com determinada sorte de problemas. Na interpretação de Schudson (2006), Dewey reconhece que o cidadão em geral tem pouca compreensão e interesse nos assuntos da política; entende, assim, que a função do *expert* é levantar informações³⁰ sobre as questões públicas e disseminá-las. Todavia, o fazer político não deve ficar a ele designado:

Para Dewey, *experts*, como qualquer classe de governantes, em última instância falam por seus próprios interesses privados em vez de por interesses públicos. Eles se tornarão uma oligarquia enquanto “as massas não tenham a chance de informar os experts a respeito de suas necessidades”. Isso não significa, para Dewey, que experts não devam assumir o poder, mas apenas que a comunicação entre *experts* e o público é essencial. (SCHUDSON, 2006, p.492, tradução nossa)

A elaboração e a execução de políticas precisam ser nutridas por dados, frequentemente originados a partir da investigação do especialista. Para efetivar o princípio democrático, o planejamento e a ação política devem, contudo, prezar pela participação pública. Dewey (2012) propõe uma analogia entre o *expert* e o sapateiro, mostrando que, por

²⁹ Em seu texto, Friedrich (1944) oferece um terceiro caminho entre essa desesperança representada por Huxley e o entusiasmo que ele vê em Dewey. Para o autor, é preciso reconhecer que a “fé na competência plena e na racionalidade do homem comum não pode ser mantida. Seu lugar deve ser tomado por um entendimento mais moderado e refletido acerca das capacidades políticas do homem comum” (FRIEDRICH, 1944, p.423, tradução nossa). No entanto, escapa ao interesse desta tese tratar da concepção ali forjada. Ademais, considera-se que muitas proposições de Dewey não permitem enquadrá-lo na concepção tradicional e idealizada do homem comum. O ser humano não é, para Dewey, meramente racional; sua visão não dualista jamais desconsideraria, por exemplo, o lugar reservado às emoções em inter-relação com a razão; tampouco o enxerga como onipotente, já que o grupo social e o indivíduo estão em profunda conexão e dependência.

³⁰ Dewey postula que a ciência tem muitas contribuições a dar para a democracia, por sua capacidade de gerar dados e, com eles, ancorar a tomada de decisões. Ainda, a ciência segue pressupostos metodológicos que podem emprestar à experiência social procedimentos e valores. Entre eles, estão a busca pela imparcialidade e a capacidade de inquirir, considerando o problema a partir do que já se sabe e, ao mesmo tempo, levando em conta novas possibilidades que podem, no limite, falsear o saber anterior. Ainda que essa seja uma relevante discussão, mais uma vez tendo em vista a aderência a esta pesquisa, forcamos-nos a abrir mão do tema.

mais que este detenha o saber sobre a confecção do sapato, quem sabe onde ele aperta é necessariamente quem o calça. Por conseguinte, somente o próprio povo tem como avaliar as ações políticas que visam ao bem comum. Contudo, como mencionamos há pouco, Dewey está ciente do afastamento das massas em relação a assuntos públicos. Irradiar a discussão se faz uma exigência para alterar essa apatia. O autor conceitua conhecimento (*knowledge*) como aquilo que é, além de compreendido, comunicado. Sustenta, ainda, que a disseminação de informações e do resultado da investigação social (*social inquiry*) forma a opinião pública: “isso marca uma das primeiras ideias forjadas no crescimento da democracia política e será uma das últimas a se cumprir. Pois a opinião pública é um julgamento formado e recebido por aqueles que constituem o público e que versa sobre assuntos públicos” (DEWEY, 2012, p.137).

Consideramos a formação da opinião pública uma importante chave interpretativa, na medida em que expressa a superação dos limites individuais na compreensão dos assuntos políticos. Se a pessoa tomada isoladamente não tem como conhecer com suficiente profundidade as diversas variáveis em jogo em uma sociedade complexa, o público é capaz de desenvolver o que Dewey denomina de conhecimento social. Em outras palavras, a sociedade democrática alarga a possibilidade de compreensão dos indivíduos, forjando uma vida política inteligente. Diante das acusações de que a democracia tende a favorecer a mediocridade e aflorar paixões e absurdos, Dewey retoma a perspectiva de Tocqueville, segundo a qual “[...] governos populares são educativos de uma maneira que outros modos de regulação política não são. Eles forçam o reconhecimento de que há interesses comuns, mesmo que o reconhecimento de quais eles são seja confuso [...]” (DEWEY, 2012, p.154).

Reconhecer que o exercício da democracia é educativo não significa ignorar os desafios na formação dessa inteligência política. Em *Velho e novo individualismo*, Dewey (1989) alerta para a formação de opiniões pseudo-públicas. O autor enxerga com preocupação o poder da mídia em uma sociedade massificada, industrializada e urbanizada. Ainda que as tecnologias tenham permitido que se possa saber de eventos mundiais em tempo real, cada vez menos o indivíduo detém as informações que importam sobre aquilo que o rodeia. Isso traz impactos diretos e marcantes na vida social, causando ruptura entre os padrões comuns e os resultados das alterações sociais. De acordo com Westhoff (1995, p.39, tradução nossa):

Comunidade para Dewey significava objetivos morais, intelectuais e emocionais comuns, além de esforços conscientes para mantê-los; isso implicava, pelo menos no passado, em uma comunicação local ou face a face. Porém, avanços tecnológicos romperam esses padrões, trazendo uma revolução social. Viagens rápidas e comunicação de longa distância trouxeram interferências de fora da comunidade.

A discussão sobre a influência da mídia muito avançou desde o momento em que Dewey para ela atentou. Hoje, reconhece-se o poder da detenção e transmissão de informação, que regularmente está a serviço de interesses particulares. Além dela, muitas outras instituições sociais disputam mentes e corações e deslocam o eixo de discussão dos assuntos públicos para os privados. O lugar ocupado pela economia no mundo contemporâneo evidencia o argumento. Assim, é possível tomar a proposição de Dewey sobre a inteligência política como irrealizável, já que os espaços comuns estão cada vez mais restritos e a tônica do debate na atualidade se acha afastada daquilo que é eminentemente público. A apatia individual parece ser intransponível, assim como soa inverossímil a disseminação desinteressada de informação por *experts*.

Talvez seja por essa razão que usamos a expressão crença ou fé no homem comum – assemelha-se mais a uma aposta otimista do que uma asserção histórica sobre o papel que ele tem desempenhado na democracia. Por outro lado, Dewey nos recorda que a democracia não se instaura e se fixa: é um processo em contínua construção, que precisa ser aprofundada e alargada em seus meios, valores e agentes envolvidos. Outras interpretações podem ser feitas sobre a presente falência na formação da inteligência política, cuja opinião pública e a tomada de decisão deveriam assegurar permanente desenvolvimento de si mesmas e de cada indivíduo do grupo social. Pode indicar, por exemplo, quão distantes estamos da experiência democrática, instigando-nos a terceirizar o cuidado pelo bem comum aos políticos *experts*. Partilhamos do receio do autor em acreditar que essas figuras podem efetivamente deixar seus assuntos pessoais de lado. Igualmente, pensamos que abandonar a aposta no homem comum é, no limite, abrir mão da própria democracia e arriscarmo-nos à tentação totalitária (ou, no mínimo, retornamos à República de Platão).

A interdependência entre democracia e educação, porém, é confrontada também pela propaganda ideológica, pela violência institucionalizada e por novas formas de manipulação que ameaçam a individualidade e a liberdade. Dewey argumentou detidamente, ao longo de sua vida, contra esta paralisia da democracia na qual sensacionalismo e credulidade, força e coerção, além de manipulação privada da opinião pública, substituem a inteligência compartilhada. A conformidade de opinião superficial e provisória, Dewey pensava, mascara a comunicação genuína. Criada por meios externos ao julgamento dos indivíduos, essa credulidade massificada nos leva de uma moda intelectual à próxima, seguindo a “sugestão dominante do dia” [...]. (STUHR, 1998, p. 95, tradução nossa)

A mídia tem protagonizado a formação da opinião (pseudo)pública. Além disso, as empresas promovem o consumo de seus produtos, influenciando pela comunicação de

massa os desejos individuais. A educação é a instância que pode, dentro de seus limites de atuação, contribuir para o desenvolvimento da investigação social (que no mais precisa da própria atuação política para se criar e fortalecer) e do homem comum: “O desenho da escola de Dewey se baseia na hipótese de que se criarmos espaços públicos compartilhados com o propósito de juntar nossas ideias e dividir nossas experiências, então podemos efetivamente aumentar as oportunidades de discussões e aprendizado (isto é, inteligência social)” (RALSTON, 2011, p.361, tradução nossa). Vale alertar que Dewey reconhecia na escola seu potencial de emancipação, assim como o efeito oposto. O autor recorda o caso da Alemanha, cujas taxas de analfabetismo eram baixas e a pesquisa científica bem disseminada, mas teve na escola elementar o território de promoção do nazismo (DEWEY, 1989). Também enxerga dentro do seio de sua própria sociedade uma série de condições hostis à liberdade, em parte alimentadas pela escola.

Todavia, a educação é capaz de garantir o acesso a informações, difundindo o legado cultural humano, ainda que ela por vezes tenha se afastado desse propósito. A partir da concepção de conhecimento anteriormente trabalhada (essa articulação entre informação e divulgação), pensamos que a educação serve ao conhecimento, que é sempre social. Dewey (2012) é contundente: considera um mito a ideia de que o conhecimento seja de posse individual. A democracia demanda que se descubra como aprimorar os meios e condições para discussão e persuasão do público. Quando a decisão política precisa ser partilhada e não imposta, o caminho é o debate e a argumentação. É sob esse prisma que a educação surge como prática democrática fundamental:

É tarefa da educação cultivar a capacidade de julgamento inteligente, deliberação e ação. Como Dewey coloca, em seu cerne “a educação significa a criação de uma mente discriminante, uma mente que prefere não se enganar ou enganar os outros”; a educação nos ajuda a “cultivar o hábito de suspender os julgamentos, de ceticismo, de desejo pela evidência, de apelo à observação em vez do sentimento, debate em vez de preconceitos, investigação em vez de idealizações convencionais”. A indispensabilidade de tais hábitos para a democracia é clara, tal como o é a crença de Dewey na educação para o cultivo desses hábitos. (DECESARE, 2012, p.115, tradução nossa)

O trecho acima evidencia o caráter ético da educação para Dewey. O cultivo do hábito que preocupa o autor é indissociável do papel que assume em sua teoria moral. Como vimos, hábitos expressam a resposta mais imediata do indivíduo em sua vida cotidiana, permitindo que intervenções rápidas sejam feitas (o que se faz extremamente útil quando não se admite divisão entre ações morais e não morais). Todavia, precisam ser inteligentemente conduzidos, interrompendo-se sua aplicação diante de situações de conflito. Ao realizar, por

meio da deliberação, a escolha entre a permanência ou a recondução do hábito, a ação tomada alimenta a disposição habitual da pessoa. Em seu conjunto, as ações compõem a conduta da pessoa, que por seu turno exprime o caráter do ser moral. Para que se forjem hábitos democráticos, que seguem princípios professados pela democracia, há de se dirigir inteligentemente as práticas cotidianas³¹ da escola. Cada pessoa deve desenvolvê-los de tal modo que não se fixem cegamente, mas sejam abertos à reformulação pelo julgamento sempre que assim solicitado. Sidney Hook (1975, p.x, tradução nossa) destaca que para Dewey esses hábitos se associam à “[...] perseverança, conscienciosidade, fidelidade, cuidado [*neatness*], precisão, concentração, cooperação, e espírito de equipe [...]”.

Em *Princípios morais na Educação*, Dewey não explica como a educação deve alcançá-los, mas fornece *insights* sobre a superação da distância entre o engajamento com políticas inteligentes e sua execução (HOOK, 1975). O autor traz ali a defesa de uma educação ética que não esteja compartimentada em tópicos de discussão, mas que impregne toda a prática pedagógica (DEWEY, 1975). Nesse sentido, Hook (1975) observa que Dewey antecipa em décadas a rejeição ao tratamento isolado em uma disciplina específica de formação moral. A educação do senso moral passa fundamentalmente pela articulação de conteúdos e métodos de tal maneira que determinadas atitudes sejam exigência do próprio trabalho e da vida da comunidade escolar (DEWEY, 1975).

Em suma, para Dewey (1975), a formação ética não se realiza por meio de uma matéria específica: está imbricada no trabalho escolar cotidiano voltado aos conteúdos regulares. O meio como ensinamos esses conteúdos é que efetivamente opera na constituição da personalidade moral da criança, direcionando impulsos, fortalecendo certos hábitos, pavimentando a conduta e o caráter dela. Quando a formação ética é assumida como um conteúdo à parte nas escolas, o autor afirma que se confina o debate a simples ideias *sobre* moralidade, que, como tais, são inertes; expressam um conhecimento específico, mas sem ligação com a vida. Nesse sentido, Dewey enuncia a tarefa do educador:

A função dos educadores – sejam pais ou professores – é se assegurar que o maior número possível de ideias adquiridas pela criança ou jovem sejam adquiridas em uma maneira de tal modo vital que elas se tornem *ideias em movimento*, forças motoras que guiem a conduta. Essa demanda e essa oportunidade fazem o propósito moral universal e dominante em toda instrução – qualquer que seja o assunto. Não fosse por essa possibilidade, a afirmação familiar de que o propósito último de toda educação é a formação do caráter seria uma pretensão hipócrita; pois como todos

³¹ O cotidiano, por sinal, tem ocupado a reflexão pedagógica brasileira desde a década de 1980 (SPOSITO, 2003). Pensamos que o reconhecimento da importância dos estudos do cotidiano escolar pode ser relacionado ao papel que Dewey reserva ao hábito, ambos expressando como as práticas rotineiras têm ascendência sobre a formação do ser humano.

sabem, a atenção direta e imediata de professores e alunos deve ser, na maior parte do tempo, sobre assuntos intelectuais. (DEWEY, 1975, p.2)

É importante notar que os conteúdos intelectuais da escola devem ocupar de modo privilegiado os esforços pedagógicos, o que Dewey reconhece e reitera. Disso não decorre, contudo, que o desígnio ético da educação seja secundário ou complementar. Em sua leitura, a formação ética perpassa toda a prática e, já que não deve ser traduzida em um conteúdo estanque, pode sim ser promovida pelos métodos empregados nas atividades regulares da vida escolar. Assim, Dewey observa que elementos formativos no campo da moralidade consistem em uma combinação de forças, como o próprio caráter do professor, a atmosfera escolar, seus ideais, os métodos aplicados e os conteúdos lecionados; nas palavras do autor: “esse campo mais amplo de educação moral indireta e vital, o desenvolvimento do caráter através de todos os agentes, instrumentos e materiais da vida escolar” (DEWEY, 1975, p.4). Portanto, refere-se àquilo que se une de modo substancial à pessoa, sendo capaz de operar em seu comportamento.

O caráter não é, entretanto, um resultado fixo: é um processo de formação que se estende ao longo da vida, no qual um sistema de forças ativas está em exercício. Desse modo, capacidades são posses dos indivíduos e simultaneamente efeitos sociais (HILDRETH, 2009). Em decorrência, se o propósito da educação ética é tornar ideias morais forças atuantes, que guiam a conduta humana, a responsabilidade do empreendimento é social. Ou seja, a escola e seus educadores têm uma incumbência moral com a sociedade, já que “a escola é fundamentalmente uma instituição erigida pela sociedade para fazer um tipo específico de trabalho – para exercer um tipo específico de função na *manutenção da vida e no avanço do bem-estar da sociedade*” (DEWEY, 1975, p.7, grifos nossos). Assim, para o autor, a escola precisa ser constantemente revisitada para que suas práticas e sua própria estrutura se matizem pela posição e função social que ela assume. Seu papel na educação ética, constantemente reduzido a um treinamento estreito do cidadão como aquele que deve votar e seguir leis, é dar conta da própria vida social da escola e dos seres que nela atuam em sua integralidade. A escola, trabalhando com o ponto de vista da criança como ser completo, precisa ajudá-la a reconhecer as relações sociais em que se insere, tornando possível que a criança tome parte delas, dentro de suas condições.

Dewey critica toda educação voltada a uma concepção tacanha de cidadania, que aprisiona o campo ético a um corpo de procedimentos e regras externos ao indivíduo. Lembrando que para o autor democracia é matricialmente um modo de vida, sua face mais limitada é a burocrática, ainda que tenha sua importância na organização social. Para

Honneth, Dewey se preocupa com a limitação da democracia a uma aplicação de procedimentos, reduzindo à regra da maioria numérica a expressão do interesse comum:

Ele deixa claro que reduzir a ideia da formação da vontade democrática ao princípio numérico da regra da maioria significa assumir a sociedade como uma massa desorganizada de indivíduos isolados cujos fins são tão incongruentes uns com os outros que a intenção ou opinião sustentada pela maioria deve ser descoberta de maneira aritmética. (HONNETH, 1998, p.767, tradução nossa)

O excerto é feliz em indicar que, para Dewey, interesse da maioria e interesse comum são coisas distintas. O primeiro se define por um cálculo: um simples somatório de interesses individuais majoritários. Já a descoberta do interesse comum, como vimos há pouco, depende da complexa operação de investigação social. Outrossim, a interpretação de Honneth (1998) serve de subsídio para rejeitar parcela da crítica que alega que Dewey, ao defender a adoção de métodos³² democráticos na escola, está confinando a educação a uma série de exercícios vazios de votação ou outras simulações da vida política. A visão sustentada pelo autor, tanto no que tange à educação ética, quanto no que diz respeito à democracia, mostra-se refratária a qualquer expediente de aparências, em que o superficial basta para validação.

Voltando à leitura de Honneth (1998), a democracia para Dewey emerge da intersubjetividade da vida social que a precede³³. Assim, a formação da vontade democrática é indissociável da ideia da cooperação como modo racional de resolver problemas sociais. A democracia é meio, método, modo, caminho – e não um conjunto descontextualizado de práticas que de tempos em tempos são aplicadas para legitimar ações. Mais do que um horizonte a ser alcançado e, então, eternamente fixado, o que caracteriza a leitura de Dewey sobre a democracia é esse processo de fazer-se cotidianamente, nas muitas instâncias da vida social. Por isso, Dewey (1922, p.22) vai afirmar que: “Deve haver mudanças nos arranjos objetivos e nas instituições. Devemos trabalhar sobre o ambiente, e não apenas sobre os corações humanos”. Não se pode perder de vista que a criança nasce em uma família que, por sua vez, encontra-se em um espaço social composto por diferentes instituições sociais. Esses agrupamentos se explicam pela vida prática que neles se experimenta. O composto social é nutrido por diversas instituições, que promovem culturas ora convergentes, ora em

³² A ideia de método, para Dewey, expressa-se com simplicidade pelo modo como se busca um fim. Meio é sinônimo para método e toda a sua discussão sobre a convergência entre meios e fins se aplica ao termo método, em nossa leitura.

³³ Dewey não concorda com o artifício teórico contratualista, em que indivíduos viviam isolados naturalmente até que se associaram, formando o Estado (HONNETH, 1998).

concorrência. De todo modo, cumpre atentar ao poder institucional, que Dewey expressa claramente quando afirma: “Substitua-se o partido Republicano ou a nação americana pela família e a situação geral permanecerá a mesma” (DEWEY, 1922, p.63).

A partir desse quadro, entendemos o esforço reflexivo de Dewey quando se empenha em provar que a escola é uma comunidade. Sanchez (1970) nos traz pistas sobre essa proposta ao identificar que ela está associada a seu diagnóstico de perda da vida comunitária na sociedade de seu tempo. Sanchez (1970, p.79, tradução nossa) observa que “se um senso de comunidade estava ausente na sociedade em geral, então a escola se tornaria uma comunidade embrionária”. Em uma comunidade, interesses e tarefas são partilhados e há fins comuns, de tal forma que:

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

Essa é uma ideia fértil quando pensamos sobre educação ética, pois a conduta tem uma medida individual, que se atrela às disposições de cada um, e outra social, pois ela é resultado do tecido grupal e a ele se dirige (DEWEY, 1975). Se a escola se constitui como comunidade, ela passa a trabalhar não apenas com a educação de cada um, mas também com tudo o que importa ao grupo. Ela pode perceber melhor suas relações sociais, zelando para que as interações que lá se passam promovam a cultura democrática. Nesse sentido, a formação moral implica tratar o aspecto social da ação humana, que necessariamente pertence a um conjunto de costumes e valores e que traz consequências para si e para os demais.

Interesse pelo bem estar da comunidade, um interesse tanto intelectual quanto prático e emocional – um interesse, assim por dizer, em perceber aquilo o que gera ordem e progresso social e em colocar esses princípios em prática – é o hábito moral ao qual todos os hábitos tipicamente escolares devem se relacionar, se estes devem ser animados pelo sopro da vida. (DEWEY, 1975, p.17)

Dewey (1975, 1993) considera práticas educativas tradicionais³⁴ ao mesmo tempo extremamente individualistas e impessoais. A primeira característica se dá porque o aluno tem

³⁴ Em *Experiência e Educação*, Dewey (1997) expõe alguns dos argumentos que o fazem criticar a escola tradicional. Nessa oportunidade, também pontua que a educação progressiva por vezes se ocupa mais em negar as práticas tradicionais do que em propor novas. De partida, a teoria da educação entende que se trata ou de um processo em que o exterior altera o interior, ou seu contrário. É interessante observar que Dewey (1997, p.17), conhecido justamente por seu pioneirismo de oposição à pedagogia tradicional, inicie o texto afirmando que ambas as vertentes da filosofia da educação são posições extremas, que “quando chegam à prática, as

seus afazeres propostos de modo isolado em relação ao grupo, já que desempenham a mesma atividade, quase sempre repetitiva, de modo solitário e sem contextualização do entorno. Por outro lado, são impessoais, porque desconsideram as necessidades, interesses e capacidades de cada um, ignorando aquilo que há de único e específico naquele aluno (DEWEY, 1975). Com isso, deixa-se de atentar para o papel próprio que cada um pode assumir em seu grupo, tomando-os como um apanhado indistinto de indivíduos. De um modo geral, a educação tradicional a que ele se opõe exige “docilidade, receptividade e obediência” (DEWEY, 1997, p.18). Quando o conhecimento é apresentado como um saber incontestado, detido pelo livro e transmitido pelo professor, resta pouco espaço para o exercício reflexivo (DEWEY, 1997). As muitas imposições marcam um modelo de educação cujas forças externas são dominantes e o professor assume o papel de aplicador de normas de conduta. A hierarquia entre professor e aluno se torna um abismo, que resulta em uma formação passiva (DEWEY, 1997). Para Dewey, isso se desdobra na educação de um povo apático, que se presta ao controle social e à preservação de interesses privados. Com as possibilidades de interação muito restritas na pedagogia tradicional, a comunicação é cerceada. Ralston (2011) afirma que esta é crucial na investigação educacional e na resolução de conflitos para Dewey: o valor da comunicação se conecta à sua raiz etimológica, como aquilo que torna comum.

Como mostra DeCesare (2012), o problema do conhecimento implica tirar o público do lugar de espectador, para colocá-lo como aquele que intervém a partir de informações partilhadas. A fé no homem comum depende da ruptura com a passividade que tudo aceita. Quando a academia deita teorias em prateleiras, descumpre o imperativo democrático de alargar o conhecimento e de afastar a divisão entre os que pensam e os que controlam, os que agem e os que obedecem:

Aqueles que desejam o monopólio do poder social acham desejável a separação entre hábito e pensamento, ação e espírito, tão característica na história. Isso porque o dualismo lhes permite pensar e planejar, enquanto outros permanecem sendo dóceis, ainda que desconfortáveis, instrumentos de execução. (DEWEY, 1922, p.72)

O enunciado se alinha à proposta de Dewey acerca da compreensão da ética como expressão da conduta humana em que os elementos se encontram imbricados. Pensamos que sua oposição aos dualismos se assenta na premissa de que são eles sempre ruptura. Para Kaplan (2010), cumpre observar que condenar dualismos não é desconsiderar a existência de

circunstâncias nos compelem a acordos”. Concluimos, logo, que Dewey defende a educação como processo simultaneamente externo e interno, ou seja, em que o social e o psicológico se encontram e respondem ao mesmo tempo pela mudança do educando.

díades. Enquanto o primeiro quebra o todo, descontinuando elementos que derivam significados de suas relações, o segundo reconhece os componentes como extremidades de um conjunto. O último se presta à reflexão, porque identifica esses pontos sem tirá-los de seu contexto relacional:

O que transforma uma díade em um dualismo é considerar que os dois componentes se dividem e se opõem por sua própria natureza, interpretando-os, à maneira da dialética transcendental de Kant, como categorias da realidade, e não como formas de pensamento. (KAPLAN, 2010, p.15)

Se a ética depende da harmonia do ser moral, do impulso à consequência, sem fendas arbitrárias, a educação a ela voltada deve cuidar do sujeito como um todo, reconhecendo seus impulsos para poder guiá-los em direção a fins desejáveis. Assim como Dewey se opôs às éticas que negam a natureza humana, que condenam todos os impulsos e desejos humanos, pensamos que a crítica pedagógica do autor se ergue contra a educação pela negação, aquela que está mais encarregada daquilo que não é permitido, de podar manifestações genuínas do ser da criança em nome da aparente concentração. Talvez resida aí parte importante de seu desacordo com a educação tradicional, como o foi com a ética kantiana, em especial. Nesse sentido, concluímos que quando um processo educativo se erige com base na negação, o ser humano se anula e, apático, deixa de exercer o direito e o dever de participar efetivamente de seu grupo.

Em síntese, entendemos que Dewey se preocupa com essa passividade, porque não acredita que ela possa, na vida adulta, ser contornada. Se nos acostumamos a obedecer sem questionar, a seguir regras sem pensar sobre elas, a executar tarefas sem sentido, formamos hábitos muito afastados daqueles que o homem comum precisa para participar da vida ética democrática. A condução inteligente é condição tanto para a moralidade quanto para a democracia que se faz pela investigação social e participação do homem comum. Anteriormente, sustentamos que o indivíduo é a unidade que pode impedir, por sua singularidade, que o agrupamento social se converta em massa amorfa (DEWEY, 1999). Pensamos que esse indivíduo é o homem comum, é o sujeito da educação e da democracia.

No momento em que Dewey rejeita a educação tradicional e o caráter impositivo e forçado de seus métodos e conteúdos, surge a exigência de novas práticas e princípios escolares. Constatamos que essa renovação pedagógica tem como propósito nuclear ajustar a resposta da escola às condições sociais que o autor vê aflorar em seu tempo. Há de se perceber que responder não significa se adaptar a imposições sociais; aceitá-las como aquilo

que não pode ser mudado; tomá-las como um avanço irrefreável de configurações sociais, sejam elas tecnológicas, industriais, científicas, políticas, religiosas, familiares, ou quaisquer outras. Sua tentativa é precisamente assegurar ao homem sua capacidade de resposta, para que ele possa usufruir daquilo que essas alterações têm de positivo, sem deixar que elas mesmas conduzam os assuntos humanos. O conceito da filosofia de Dewey que ajuda a compreender sua proposta é o de experiência, que se torna fundamento para sua teoria pedagógica:

Quando se rejeita o controle externo, o problema se torna encontrar fatores de controle que sejam inerentes à experiência. Quando a autoridade externa é rejeitada, não se segue que toda autoridade deva ser rejeitada, mas antes que há a necessidade de buscar uma fonte mais efetiva de autoridade. (DEWEY, 1997, p.21)

Significa, pois, que o adulto passa a ocupar um papel mais importante do que o anterior, pois suas trocas devem ser mais intensas e frequentes. Sem abrir mão de sua autoridade, Dewey espera que o professor encontre um fundamento mais pleno de sentido do que a simples pressão externa de uma figura de poder abissalmente separada do alunado. Daí surge a desconfiança de Dewey diante da esvaziada conformidade às regras que os alunos aparentam ter, quando tomam-nas apenas por conta da imposição externa do professor³⁵. Sua crítica à disciplina dos corpos, como mera restrição de movimentos espontâneos sem conexão com necessidades dos afazeres do aluno, explica-se por esse viés (DEWEY, 1916). Sabemos que Dewey não julga toda restrição indesejada; seu valor, contudo, decorre da necessidade de uma tarefa, da concentração que um fim exige: “Ao manter forças em marcha sobre fins relevantes, há oportunidade suficiente para inibições genuínas. [Mas] dizer que inibições são maiores do que as forças é como dizer que a morte é mais do que a vida, negação mais do que afirmação, sacrifício mais do que trabalho” (DEWEY, 1975, p.45).

Ademais, o saber precisa ser apresentado de um modo mais vital, conectado com aqueles que a ele se expõe. O legado do passado deve ser conhecido e propagado, mas nunca como um fim em si mesmo. Cada saber é um fim; porém, quando é também meio, alarga as possibilidades daquele que aprende – e essa é a função da experiência educativa: permitir que novas experiências aconteçam. Um saber que não pode se desdobrar e que, ao contrário, limita as possibilidades da pessoa ou do grupo, é deseducativo. Torna-se, portanto, mais central quando se incorpora na vida presente, vinculando-se a interesses individuais e sociais (DEWEY, 1997). A metáfora dos primeiros passos de uma criança expressa um tipo de aprendizagem ativa, em que os exemplos e apoios dos outros não se prestam a castrar, mas

³⁵ Pensamos que, em alguma medida, Dewey antecipa Piaget ao se valer das noções kantianas de heteronomia e de autonomia para pensar a ética na criança, ainda que não se utilize dos termos.

antes a encorajar atos e descobertas próprias: “Os primeiros passos são uma aventura romântica rumo ao desconhecido [...]. Podemos ser incapazes de reter, nos hábitos adultos, esse entusiasmo da inteligência e esse frescor da satisfação diante de poderes recém-descobertos” (DEWEY, 1922, p.70).

É esse tipo de educação que Dewey quer resgatar para que o ideal de democracia se converta em experiência ética democrática. O crescimento, entendido como o processo de aprender pela experiência, é o fim moral da vida social. Ele coincide com o fim da educação. Aprender é ampliar nosso senso de significado e também nosso controle sobre o fluxo da experiência, porém só é efetivo quando assegura mais possibilidades de crescimento para si e para o outro. É deseducativo tudo aquilo que restringe nosso potencial futuro para crescer – um ladrão pode aprender sua prática ilícita com progressiva destreza, sem contudo se educar, pois suas ações restringem seu crescimento. Assim, o critério para avaliar uma instituição, uma prática social, uma conduta individual e uma experiência reside justamente no crescimento. Do mesmo modo, Ralston (2011, p.356, tradução nossa) mostra a convergência na avaliação de hábitos e da educação no pensamento de Dewey:

Não é de se surpreender que o teste do valor de um hábito seja idêntico ao teste do valor da educação. Como Dewey o descreveu, “O que [o estudante] aprendeu em termos de conhecimento e habilidades [ou hábitos] em uma situação se torna um instrumento para compreender e lidar efetivamente com situações que a seguem” (LW13, 25-26). Consequentemente, o aprendizado ocorre pelo florescimento de hábitos inteligentes que, de maneira reflexível, guiam a ação e a investigação humana, e que portanto enriquecem a experiência.

Como podemos perceber, o elo entre essas avaliações é a experiência, porque é por meio desse conceito que Dewey procura estabelecer diversas continuidades ou harmonias: natureza e cultura, indivíduo e sociedade, razão e emoção, pensamento e ação, impulso e vontade, fim e meio. Nela, esses polos se encontram articulados sem eliminar todas as tensões e disputas e, exatamente por não se prestar a simplificações, dão conta da complexidade humana e suas interações no entendimento do autor. Hildreth (2009, p.788, tradução nossa) empresta uma formulação sucinta da ideia em Dewey: “Ele define experiência como as transações entre um ser vivo em seu todo (corpo, mente, emoções) e seu meio físico e social”. Assim, o conceito de experiência do autor não tem caráter analítico, já que opera pela síntese dessas díades. A vida se constitui, portanto, em um fluxo contínuo de experiências; e cada uma delas se encontra envolvida em um complexo de forças transacionais:

Experiência sempre inclui tanto o ato de experienciar quanto o objeto experienciado, tanto o “como” quanto o “que” da experiência. Sujeito e objeto se tornam elementos funcionais que emergem de dentro do próprio processo da experiência. Esta explicação transacional da experiência não nega a realidade do mundo objetivo apartado da experiência humana; ela enfatiza que o processo de conhecer o mundo inevitavelmente envolve mudanças no indivíduo e em seu ambiente. (HILDRETH, 2009, p.788, tradução nossa)

Cumpre considerar que aquilo que uma experiência é se confunde com o modo como ela se dá, porque se impregnam de sentido, moldam-se mutuamente. Por meio da concepção de experiência, compreendemos o princípio reflexivo que John Dewey investe em suas diversas reflexões. É a partir dele que devemos interpretar a asserção *democracia é um modo de vida*. O fim da sociedade democrática consiste justamente em assegurar uma experiência social segundo meios democráticos. Não se promove a liberdade cerceando-a; não se busca a igualdade alargando distâncias; não há fraternidade e cooperação diante da primazia da competitividade e da superioridade. Na democracia, meio e fim coincidem. É por isso que o autor rechaça o recurso aos *experts* na tomada de decisão política: se a democracia tem no homem comum seu fim, só ele mesmo pode ser meio para que ela se perfaça. Analogamente, a filosofia ética de Dewey supõe conduta e caráter como faces de um só elemento. O ser e a ação são indistintos na medida em que o primeiro se expressa pelo segundo. Constituímo-nos a cada decisão que, em seu inevitável encadeamento, passa não apenas a atuar no mundo (e por ele), mas em nosso próprio ser. Além disso, não há boa vontade que, sozinha, justifique ações com consequências nefastas, uma vez que nosso ser se projeta pelas nossas ações e pelo que delas deriva.

Em sua teoria pedagógica, Dewey realiza mais algumas dessas amálgamas, que respondem pela substância da perspectiva progressista; entre elas estão: matéria e método, interesse e esforço, indivíduo e grupo. A ética democrática é social e individual concomitantemente, assim como o é a educação:

Crescimento pessoal pela educação democrática permite o crescimento coletivo, medido tanto em termos sociais quanto econômicos – um truísmo nascido da retórica política contemporânea nos Estados Unidos acerca da necessidade de mais e melhores programas educacionais em ciências e matemática durante o ensino primário e secundário. Como Dewey nos recorda, “democracia é um modo de vida controlado por uma fé em construção sobre as possibilidades da natureza humana” (LW14, 226). É claro que para realizar essas “possibilidades da natureza humana”, essas oportunidades para o crescimento, requer-se mais que apenas um desejo otimista; também é preciso investigar-se rigorosa e dedicadamente, tanto em nível individual quanto coletivo. (RALSTON, 2011, p.357, tradução nossa)

O excerto destacado fornece pistas a respeito da tarefa da formação ética democrática. Além da harmonia indivíduo/sociedade que discutimos acima, ela implica aliar a esfera intelectual e a emocional, de modo que a capacidade de julgar se converta em eleição e execução de um fim-em-vista. Para Dewey (1975), essas esferas se relacionam à psicologia humana, pois somos compostos da inteligência e da emoção e nossas ações resultam da interação entre esses dois elementos. O primeiro aspecto se associa à formação da *capacidade de julgamento*. Essa capacidade depende da posse de informações, mas a transcende: “[...] julgamento é conhecimento dirigido à realização de fins” (DEWEY, 1975, p.51). Assim, um bom julgamento leva em conta o respeito a certos valores.

A escola tem um papel a desempenhar na formação desse bom julgamento. Dentre as habilidades necessárias para isso está, por exemplo, a capacidade de discriminar, de fazer seleções. Mais do que deter informações e fatos, é preciso ter sobre eles perspectiva. Dewey (1975, p.55) recorda o testemunho de uma professora que diagnostica uma espécie de embotamento dos estudantes, que saem da escola sem perspectiva mental: “Fatos lhes parecem todos da mesma importância”. Nesse sentido, importa que a criança possa empreender seleções e executar essas escolhas, a fim de avaliar sua ação: “apenas então poderá ela dar forma ao hábito de relacionar seus propósitos e noções às condições que determinam seu valor” (DEWEY, 1975, p.56). Esse é o sentido de uma inteligência ativa, investigativa, que resulta de exercícios de julgamento.

De modo semelhante, Hook (1975) propõe que, no pensamento ético de Dewey, julgar é atribuir valor e o entorno do grupo fornece critérios para esse julgamento. Depende-se, para tanto, ir além da posse de informação: importa reconhecer como ela se localiza na rede social, seja pelo valor atrelado, seja pela consequência que tem. Assim, a atividade contextualizada de investigação permite que se atribua sentido aos conteúdos trabalhados na escola. Isso se relaciona à formação do caráter, já que esta “[...] consiste na atividade em prol de metas inteligentemente concebidas que aprovamos após reflexão” (HOOK, 1975, p.xiv, tradução nossa). A força de caráter diminui a lacuna entre nossas crenças e nossas práticas, buscando que se expresse em ações aquilo que acreditamos e professamos. Isso porque apenas identificar o que é certo não significa que o agente seguirá com essa opção na prática. Daí entra o papel da emoção, que assegura uma dimensão executiva à vontade, que Dewey chama de *força de caráter*: “O indivíduo deve ter o poder de enfrentar e de fazer valer algo nos conflitos reais da vida” (DEWEY, 1975, p.50). Para tanto, ele precisa cultivar “iniciativa, insistência, persistência, coragem e capacidade de realização [*industry*]” (DEWEY, 1975, p.50). De acordo com Hildreth (2009), poder para Dewey consiste justamente na habilidade

de converter em ação o pensamento e o desejo. Poder como capacidade de execução é uma concepção que Hildreth (2009)³⁶ julga consistente na obra do autor.

Se a capacidade de julgamento pouco significa sem a força de caráter, esta, tomada sozinha, tem também pouca valia, porque a “eficiência pode ser dirigida a fins equivocados e resultar em prejuízo e destruição” (DEWEY, 1975, p.51). Assim, o poder tem de se atar a laços sociais e a fins valiosos: “Um poder é um poder apenas com referência ao uso que dele se faz, à função a que ele deve servir” (DEWEY, 1975, p.13). Uma vez mais, quem fornece o padrão de avaliação para o julgamento moral é o entorno social. As capacidades de observar, raciocinar ou imaginar dependem dessa atribuição de sentido social. É a conexão da escola com a sociedade que torna moral os objetivos, fins e princípios pedagógicos. O olhar enriquece a ideia de que a formação ética é individual e social, mas também deixa entrever que ela compreende outras duas faces: intelectual e emocional.

É por esse viés que Dewey (1975) justifica a constituição do *ser responsivo* (*responsiveness*) como alvo da educação ética. É preciso que ele tenha a capacidade de reagir em situações concretas com uma sensibilidade instintiva sobre as condições e os interesses dos demais envolvidos. Em síntese: “Não apenas é preciso força para garantir o empenho contra obstáculos na realização, mas também um caráter responsivo, delicado e pessoal – deve haver uma reação emocional” (DEWEY, 1975, p.52). Na interpretação de Hook (1975), o ser responsivo é atributo por excelência da ética democrática, pois cuida das necessidades e sentimentos de si e do outro. A esfera das emoções humanas merece atenção porque, na criança, ela precede e acompanha o pensamento (HOOK, 1975).

O desenvolvimento do ser responsivo exige, ainda, que a espontaneidade do impulso não seja destruída, mas que, sendo guiada, encontre um meio inteligente de propor atividades em cooperação com os outros. Não se trata de negligenciar conteúdos e disciplina escolar, mas orientá-los de acordo com necessidades e interesses da criança. Vale fazer um pequeno alerta para que não se assuma interesse em Dewey como o atendimento de quereres e caprichos pessoais. Dewey (1916, 1997) indica que o interesse pode até ter esse sentido mais diretamente relacionado a anseios imediatistas, porém acioná-lo é apenas um meio para o educador estabelecer o vínculo da criança com os efetivos propósitos pedagógicos. O significado se atrela à raiz etimológica da palavra interesse, como aquilo que liga dois pontos

³⁶ Para Hildreth (2009, p.790, tradução nossa), a concepção de experiência em Dewey fornece o fundamento para compreender de modo complexo e sofisticado o poder, “não como uma posse de agentes, mas como um campo de forças dinâmico, fluido e relacional. De fato, capacidades individuais ainda são importantes para as concepções de poder de Dewey, porém elas não são sempre relativas a um campo transacional mais amplo”. O autor enxerga inclusive proximidade em relação a Foucault, na medida em que o poder não é só repressivo, mas produz indivíduos que são ao mesmo tempo veículos e sujeitos do poder.

(DEWEY, 1916). Existe um segundo nível do interesse, mais profundo de significado, que diz respeito a fins em vista. Por isso, o interesse se personaliza em “um ser ativo, um ser que participa das consequências em vez de ficar de fora delas” (DEWEY, 1916, p.147).

Vemos aqui semelhança entre o interesse em sua teoria pedagógica e aquele encontrado em sua ética, já que, nos dois casos, não podemos avaliá-lo exclusivamente com base em demandas particulares diretas. Se o que é um bem para o grupo é, mesmo que por um caminho oblíquo, bom para o indivíduo, percebemos que há dois tipos de interesses em jogo no campo moral, tal como se vê no processo educativo. É evidente que interesses estão por vezes em concorrência, exigindo tanto do ser moral quanto do educador a capacidade de perceber esses conflitos de modo a trabalhar possibilidades de harmonização. O resultado dessa condução inteligente diante da crise é de tal sorte que se sustentem aqueles interesses que expressam fins mais desejáveis: “[...] é necessário que a criança gradativamente saia desse motivo relativamente externo, entrando em uma avaliação do valor social daquilo o que deve fazer por seu próprio fim e por suas relações com a vida como um todo, não pelo que é definido por duas ou três pessoas” (DEWEY, 1993, p.99). Ademais, diante de sua concepção de sociedade democrática, ao negligenciar-se tudo que é próprio ao indivíduo, arriscamo-nos a abafar a dimensão da personalidade, único freio para que o agrupamento social não se transmude em indistinta multidão.

Voltando à questão pedagógica, Hook (1975, p.xiv, tradução nossa) sumariza o esforço reflexivo de Dewey sobre a temática do interesse: “Aprender não pode ser divertido, mas pode ser interessante e, portanto, apreciável [*enjoyable*]”. Convém ainda frisar que os interesses pessoais devem ter seu espaço assegurado, mas sempre matizados por interesses comuns, e isso deve acontecer também na escola. Afinal, a fonte do padrão de conduta é social e, na democracia, deve assegurar não só que interesses comuns sejam pauta das ações humanas, mas também garantir liberdade de fruição de novos interesses, sejam eles pessoais ou partilhados. Desse modo, a educação moral para Dewey se empenha em formar um caráter que, mais do que estritamente focado em adotar regras prontamente, seja suscetível às reivindicações dos outros:

É difícil colocar essa qualidade em palavras, mas todos sabemos a diferença entre um caráter duro e formal e outro simpático, flexível e aberto. Abstratamente, o primeiro pode ser tão sinceramente devotado a ideias morais quanto o segundo, mas na prática nós preferimos viver com o segundo. (DEWEY, 1975, p.53)

Para Dewey (1975), a natureza humana na criança tende a esse acolhimento, pois ela tem necessidade vital de pertença – trata-se de um ser social e, como tal, se interessa genuinamente pelo outro. Considera que muitas práticas escolares, todavia, tendem a isolar a criança em afazeres, atrapalhando o sentido de participação; também alimentam a competitividade e ensinam-na a se focar em seu próprio desempenho. Furta-se, assim, de dirigir essas disposições em direção ao espírito comunitário. Dewey (1959) sustenta que, mesmo quando agimos contra nosso interesse imediato em nome daquilo que é um fim coletivo, estamos também atendendo, em alguma medida, a nossos próprios interesses, porque fazemos efetivamente parte desse grupo. Nada do que é bom para a comunidade pode ser exclusivamente prejudicial ao indivíduo.

Um forte senso de comunidade escolar evidencia esses laços que construímos, colocando-nos dentro do grupo, como parte indissociável deste e não apenas como alguém que nele se localiza, quase ao acaso. Pensamos que a ideia de pertença se traduz como aquela que opera uma internalização de valores, fins, costumes e práticas, que passam a compor o ser. Distingue-se marcadamente de uma relação externa, em que estar alocado em um agrupamento implica seguir certas normas a fim de evitar dissabores, de acordo com uma perspectiva heterônoma e de pouco valor ético.

A criança aprende a evitar o choque de divergências desagradáveis, a encontrar uma solução fácil, a aparentar conformidade a costumes que lhe são inteiramente misteriosos, isso para ter as coisas do seu jeito [...]. A inconsistência se resolve ao introduzi-lo gradativamente a hábitos “morais” que tenham um máximo de apelo emocional e fixidez com um mínimo de compreensão. (DEWEY, 1922, p.98)

Diante disso, a escola precisa se perguntar que tipo de cultura ela promove, que costumes sociais ela adota, inventa e dissemina. Em relação a cada um de seus alunos, deve-se indagar que métodos estão em operação para que se forjem hábitos e atributos que julgamos bons. Como vimos, não se pode esperar que a criança tenha força de caráter se as atividades escolares castram sistematicamente suas iniciativas e espontaneidade. A capacidade de julgamento precisa, além do acesso a informações, de perspectiva. Esta, por seu turno, depende do próprio exercício reflexivo e da avaliação pessoal de consequências, seja ela fruto da ação de outrem ou própria. Já a suscetibilidade em relação ao outro é nutrida a partir da própria dinâmica dos laços humanos, quando ela não se sustenta na promoção da diferenciação ou competitividade.

A educação cuida simultaneamente da pessoa e do grupo social. Essa delicada articulação responde por grande parte dos desafios pedagógicos. Cada sala de aula traz a

associação complexa de seres singulares, cujas necessidades de desenvolvimento dizem respeito ao repertório e às potencialidades próprias que carregam. Na outra ponta, o grupo apresenta uma dinâmica que escapa ao mero somatório de seus integrantes. O interesse comum é igualmente transcendente. Se isso é válido para a unidade de agrupamento da sala de aula, também o é em pontos de vista mais abrangentes, quando olhamos o conjunto de grupos da escola, o sistema educacional e mesmo os assuntos escolares em face aos interesses públicos ligados apenas indiretamente à educação. Não resta dúvida a Dewey: por mais complexo que seja cuidar dessas duas dimensões da educação, não é possível, nem desejável, a esse desafio se furtar.

Assim como a ética democrática elege o homem comum, também o faz a educação ética no enalço da democracia. Já faz um tempo que a reflexão teórica no campo da pedagogia direciona seu olhar ao cotidiano. Essa descoberta aponta o reconhecimento de que a educação se realiza fundamentalmente pelas práticas diárias, no seio da escola. Entendemos que valorizar o cotidiano é, de algum modo, contemplar o homem comum, sujeito da educação: “se os estudantes devem aprimorar seus hábitos de investigação, tornar estes hábitos mais inteligentes, então o currículo deve ser feito de modo relevante para os interesses das pessoas comuns na vida cotidiana” (RALSTON, 2011, p.358, tradução nossa).

Não devemos nos apressar e entender o homem comum como o sujeito mediano, aquele tipo que mais exprime a mediocridade do que atesta a singularidade. Ele corresponde à figura que habita a democracia e também o espaço escolar, que se olhado detidamente é um ser único e não a sombra unitária das massas. Em uma ponta, a democracia deve assegurar o direito do homem comum à herança cultural; a uma formação que lhe abra caminhos, promovendo a equidade e combatendo a discriminação; ao estímulo de seus talentos, interesses e fins próprios. Na outra, o homem comum tem obrigações para com a sociedade democrática: seus deveres estão relacionados à participação inteligente e sensível na perseguição de fins comuns, sempre matizando seus anseios privados de realização diante do interesse público.

5 IMAGINAÇÃO MORAL E EDUCAÇÃO: A DEMOCRACIA COMO PROJETO EM ABERTO

Fé no poder da inteligência para imaginar um futuro que é a projeção do desejável no presente e para inventar as ferramentas para a sua realização; esta é nossa salvação. E é uma fé que deve ser cultivada e articulada: certamente, uma tarefa suficientemente grande para a nossa filosofia. (DEWEY, 1993, p.9)

Insistimos até aqui em diferentes oportunidades sobre o lugar do hábito na teoria ética de John Dewey. Em nossa interpretação, a relevância do hábito se explica na medida em que a ética se encontra, no mais das vezes, imersa na cotidianidade, entretecida nas ações corriqueiras de pessoas comuns. Assim, não são apenas os grandes feitos que definem a qualidade das relações morais que vivenciamos. O autor entende a experiência democrática da mesma forma: ela não acontece em eventos políticos isolados e de elevadas proporções, mas no cotidiano que efetiva a atitude democrática, em que os princípios da democracia se acham materializados em um modo de vida partilhado pelo homem comum. Para Dewey (1999), a democracia meramente nominal surge quando uma sociedade assim enuncia seu regime político, mas não experimenta de modo concreto os ideais que professa. Pensamos que a defesa feita por Dewey da democracia como modo de vida consiste justamente no enfrentamento desse problema.

Discutimos há pouco que a figura do homem comum encarna a esperança democrática, que só se atualiza quando este passa a habitar, junto a seu grupo, um cenário onde se partilham a palavra e a ação. A primeira é matricial, porque assegura que o conhecimento trabalhe em direção ao bem comum; a segunda, porque significa que estão reservados a cada pessoa a obrigação e o direito de intervir em sua comunidade, combinando interesses próprios com fins públicos. Apenas quando a democracia se converte em experiência pelo intermédio da cultura, que sustenta costumes coerentes com seus valores, ela pode se consolidar e se alargar: seu fim é, a rigor, um meio de estabelecer relações mais justas e igualitárias entre os homens. Não se quer, portanto, aprisioná-la ao exercício pontual e burocrático dos mecanismos de participação popular. Ao se espalhar como cultura, pode a democracia cumprir seu desígnio, ainda que Dewey reconheça que a plenitude da tarefa seja provavelmente inalcançável.

A força do cotidiano forja nossos hábitos e costumes, efetivando ou minando valores professados. Logo, há tanto um potencial positivo para manter o que se preza na

democracia, enraizando valores em práticas, quanto a negativa perpetuação de vícios sociais e políticos de uma cultura antidemocrática. Distinguir e selecionar os elementos que operam em uma ou outra direção é função da inteligência. Nesse sentido, é por meio dela que interrompemos a tendência esmagadora da repetição pela repetição e podemos edificar o novo. Todavia, a inteligência faz evidente uso da razão, mas não se limita a ela. Tem uma sofisticação em suas elaborações que é conciliadora, tal como Dewey preza: a inteligência dá conta da dimensão racional, mas se ocupa também das emoções também. Calcula, mas desenha.

Dewey, avesso às classificações excludentes e de modo coerente com o exercício crítico que teceu às éticas que selecionam um aspecto como central e negligenciam os demais (sejam consequências, deveres ou virtudes), delega à inteligência o papel de trabalhar com a complexidade de interesses e forças em jogo na deliberação moral. É diante dessa compreensão sofisticada da inteligência que elegemos, neste momento, discutir o papel da imaginação na ética. Entendemos que a imaginação, para Dewey, é um recurso privilegiado da inteligência, que permite à experiência se tornar mais profunda, mais repleta de significados, e dar conta daquilo que não se acha evidente. Para diversos leitores de Dewey, a imaginação é uma categoria central para compreender sua filosofia, como indica Ana Mae Barbosa (2011). Especificamente em sua reflexão ética, a imaginação é considerada chave interpretativa também por Thomas Alexander (1993) e Steven Fesmire (1999, 2003), quando mobilizam as discussões acerca da *imaginação moral*. Alexander (1993) vê, inclusive, identificação entre os conceitos de inteligência e imaginação para Dewey.

O primeiro esforço interpretativo se volta à compreensão da imaginação moral como ensaio dramático e da interseção entre arte e ética na filosofia moral de John Dewey. Desse modo, o tópico que trazemos a seguir trata da capacidade da imaginação, articulando sentimento e razão, de identificar diferentes cursos de ações diante de uma situação conflito e testá-los mentalmente para ancorar a escolha. Ainda, a imaginação permite ao ser moral deslocar-se de si mesmo e compreender o que está em jogo de um ponto de vista mais abrangente, o que é fundamental para a democracia. O potencial moral da arte é discutido tanto pelas metáforas às quais esta se abre, quanto por suas contribuições diretas para as experiências éticas da pessoa e de seu grupo. Diante do potencial ético da imaginação, discutimos sua relação com a educação ao final deste capítulo. Ana Mae Barbosa (2011, p.85) afirma que, em *Democracia e Educação*, “Dewey coloca a imaginação, em si mesma, como a operação central da educação e da experiência estética”. A educação se ocupa de transformar o indivíduo e, em alguma medida, o mundo. Entendemos aqui a imaginação como recurso

valeroso no expediente de aprofundar as relações humanas e de descobrir caminhos novos e mais harmoniosos para a convivência democrática.

5.1 A IMAGINAÇÃO MORAL COMO ENSAIO DRAMÁTICO: DIÁLOGOS ENTRE ARTE E ÉTICA

Somente a visão imaginativa revela as possibilidades entremeadas na textura do real.
(DEWEY, 2010, p. 579)

De partida, julgamos ser imprescindível distinguir imaginação de fantasia no pensamento de Dewey, em consonância com o que afirma Kaplan (2010, p.41): “O imaginativo não deve ser confundido com o meramente imaginário”. Para Dewey (1922, 2010), a imaginação sem relação com a realidade enclausura-se no impossível. Logo, quando Dewey pensa sobre ela, não o faz em nome de uma fantasia excêntrica e arbitrária, mas sim como uma forma de pensamento rejuvenescido a partir da matéria da vida, que amplia as possibilidades existentes da experiência. Para Alexander (1993), a imaginação em Dewey é uma fase da ação quando a inteligência está engajada com o ambiente. Assim, é a elaboração de alternativas diante de uma situação prática que faz dela um dos recursos humanos mais ricos na solução de problemas. É uma leitura análoga à sua compreensão da criação artística, que igualmente não abandona a centralidade do contato com o mundo:

Trata-se verdadeiramente de arte quando o executante tem sua inteligência e seus objetivos próprios envolvidos na ação que desempenha, razão pela qual os seus sentimentos e ideias tornam-se meios para transformar as condições existentes. Para Dewey, a atitude artística é incompatível com a inclinação para refugiar-se em uma “representação interior de sentimentos e de fantasias” que nada mais faz do que levar as pessoas a se voltarem para si mesmas. (CUNHA, 2005, p.15)

No excerto acima, a fantasia pura se associa a uma subjetividade extremada, que aliena a pessoa de seu entorno, como em uma fuga do real. Coerentemente com sua filosofia instrumentalista, Dewey propõe que a existência humana seja definida a partir da interação de cada pessoa com o meio e com os outros. Esse aspecto transacional assegura ao homem faculdade transformadora: o valor da imaginação revela-se precisamente pela descoberta de novas oportunidades, quando hábitos, do ponto de vista individual, e costumes, na esfera social, não mais atendem às circunstâncias. Em síntese, “[...] o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação” (DEWEY, 2010, p.469).

Alexander (1993) propõe que a inteligência, em Dewey, consiste em enxergar a realidade pela luz do que é possível. Assim, entendemos a imaginação diante de uma dupla

atribuição: cotejar as circunstâncias e descobrir caminhos que, à primeira vista, estavam encobertos. Em outras palavras, trata-se de uma amplificação do presente em um contexto de questionamento de valores e práticas correntes para liberar o próprio curso de ação, que passaria a se tornar mais integrado.

Em contraposição à desconfiança moderna acerca da imaginação – como se esta apenas confundisse a razão e os sentidos –, os pragmatistas defendem que ela está fundamentalmente ligada à vida prática e pode ser elucidativa (ALEXANDER, 1993). Dewey resgata o prestígio da imaginação (ALEXANDER, 1993; FESMIRE, 1999, 2003; PAPPAS, 2011), entendendo-a como um poder que regula a deliberação ao conferir sentido e direção à atividade racional e lógica para se chegar ao julgamento. Não se deve, portanto, opor imaginação e razão, pois a primeira depende de recursos racionais, mas a eles não se limita. Nesse sentido, a razão é matizada pela imaginação quando esta a associa a sentimentos: “Não é a visão de que os sentimentos acompanham nossa compreensão das relações lógicas, mas sim de que a ‘percepção da qualidade, da conexão e da direção está no cerne do raciocínio lógico, como que orientando a investigação da realidade’” (PAPPAS, 2011, p.12). Pappas (2011) refere-se aqui ao pensamento qualitativo de Dewey como essa junção da inteligência entre o sentir e o raciocinar. A razoabilidade, para Dewey (1922), não é a supressão dos desejos, mas sim o seu ordenamento, a capacidade de colocá-los em perspectiva. A razão, portanto, imprime ordem a desejos e disposições que inicialmente estavam em conflito, estabelecendo prioridades e buscando um maior equilíbrio entre eles, o que inclui a descoberta de novos fins a serem almejados. A esfera emocional, em sua perspectiva, não deve ser abafada, mas reconduzida pela razão: quando o for, trará a esta contornos mais humanos. Não se trata de uma afetividade despropositada, mas da defesa do cultivo de sentimentos:

Para cessar-se a influência do ódio, é necessário que haja simpatia, enquanto para racionalizar a simpatia são necessárias emoções de curiosidade, precaução e respeito pela liberdade dos outros – disposições que evocam objetos que contrabalançam aqueles convocados pela simpatia e previnem sua degeneração em sentimentos de autopiedade e intromissões inoportunas. (DEWEY, 1922, p.196)

Devemos compreender, então, que a imaginação atua, a partir da integridade do ser moral, diante de momentos de rupturas no fluxo contínuo da experiência. A investigação experimental (*experimental inquiry*) é o procedimento adotado quando é preciso solucionar aquilo que se apresenta como um desafio:

Na tentativa de lidar com essas “situações problemáticas”, indivíduos observam o que está acontecendo, desenvolvem hipóteses (fins-em-vista) para possíveis cursos de ação, escolhem um caminho, exercem a ação e interpretam os resultados. O circuito da investigação experimental se completa quando a situação problemática é reconstruída. Uma investigação bem sucedida não apenas resolve a situação problemática, mas também aprofunda o entendimento do sujeito. (HILDRETH, 2009, p.789, tradução nossa)

A crise interrompe o fluxo do hábito conduzido inteligentemente, pois exige uma suspensão da ação imediata em nome da avaliação da dinâmica entre impulsos, desejos e fins que são reconhecidos como concorrentes. Logo, pensamos que a situação conflituosa carrega, em si, a possibilidade do novo e, no limite, da liberdade. Se a busca da harmonia representa a empreitada democrática, são as desavenças que atualizam essa demanda, exigindo do homem que reconduza continuamente suas ações. Como vimos no estudo de *Teoria da Vida Moral*, Dewey (1959) entende que o hábito tem um papel importante na moralidade, na medida em que ele gerencia as ações corriqueiras, encarnando princípios em práticas, mas, ao mesmo tempo, a inteligência recebe um chamado sempre que respostas preconcebidas falham. Conforme colocação de Fesmire (2003, p.65, tradução nossa): “Em contraste à experiência imaginativa, a inércia do hábito pode sobrepujar o ajuste entre passado e presente, gerando uniformidade e rotina. Imaginação nesse sentido cognitivo, concreto e contextualizado, quando casado com o fazer, conduz a propósitos expressivos”.

O impulso está sempre com pressa, pois seu papel é nos colocar em movimento, o que o faz pela urgência. Já a razão precisa interromper o imediatismo a fim de que possa refletir. Ela não cessa o hábito e os impulsos por sua simples supressão, mas por intermédio de outros hábitos e disposições. Dewey (1922) chama a atenção inclusive para vícios de reflexão, pois não são só impulsos que podem assumir contornos negativos. Nesse sentido, o gozo pela reflexão por si mesma pode fazer com que o ser moral se demore, postergando a ação desmedidamente, pelo receio de assumir responsabilidades que somente a ação levada a cabo implica. Em síntese, “a razão não é uma força antecedente que serve como panaceia. Ela é uma conquista laboriosa do hábito, que precisa ser continuamente trabalhada” (DEWEY, 1922, p.198).

Em *Natureza Humana e Conduta*, Dewey (1922) propõe que a escolha se relaciona à restauração, por meio da imaginação, da combinação entre hábitos e impulsos. Essa harmonização gera alívio. Ou seja, a deliberação se passa nos momentos de tormenta, quando os conflitos afloram e são exigidos esforços imaginativos para encontrar caminhos conciliatórios. A escolha, na perspectiva de Dewey, fornece a direção para a ação e acalma as disputas entre nossas múltiplas preferências. Cumpre notar que Dewey (1922) identifica a

demanda pela escolha na existência de desejos concorrentes. Os desejos são a gênese da escolha que precisa descobrir aquilo que mais efetivamente quer. Não surge, pois, da indiferença racional, mas da necessidade de encontrar uma preferência unificada:

O momento chega quando a imaginação idealiza uma consequência objetiva da ação que fornece um estímulo adequado e libera uma ação decisiva. Toda deliberação é uma busca por um *modo* de agir, não por um ponto final. Sua função é facilitar a estimulação. (DEWEY, 1922, p.193)

Vale notar que a parte final do excerto retoma a noção de *continuum*, enxergando a deliberação como a busca por modelos para os hábitos. Se ela surge de uma ruptura, consolida-se pela harmonização. A escolha não é, obviamente, positiva em si: há aquelas sensatas, como também sobrevivem as insensatas. Um impulso arrebatador pode atrapalhar a projeção pela imaginação de alternativas e acaba, por isso, cedendo prontamente àquilo mais visceralmente desejado. No entanto, a deliberação pode construir novas combinações, transformando uma manifestação mais primitiva em algo sublime:

Para toda matiz de circunstâncias imaginadas há uma resposta vibrante; e para toda situação complexa, há uma susceptibilidade à sua integridade, um sentimento de que ou ela faz justiça a todos os casos ou atropela uns em favor de outros. (DEWEY, 1922, p.194)

Tal processo assegura sensatez à escolha que, mesmo quando se equivoca, o faz por insuficiência de dados e não pela incapacidade de conduzir o processo deliberativo. Justamente para se precaver ao máximo dos erros, a inteligência deve recorrer à imaginação, entendendo a deliberação como um ensaio dramático, no qual o ser moral pode vivenciar mentalmente diferentes alternativas de escolha e, ainda, colocar-se no lugar de outros envolvidos na situação conflito: “[...] *em resumo, deliberação é um ensaio dramático (na imaginação) de várias e possíveis linhas alternativas de ação*” (DEWEY, 1922, p.190, grifos nossos). Surge do conflito entre hábitos antigos e impulsos novos que, por meio da suspensão temporária da ação, passam por um processo de avaliação. A deliberação, portanto, considera múltiplas possibilidades de encaminhamento em função dos resultados imaginados sem se manifestar prontamente no concreto (DEWEY, 1922).

Ana Mae Barbosa (2011, p.85) considera a imaginação, do ponto de vista estético, como o recurso que usamos para converter uma “[...] experiência direta em uma experiência simbólica ou representativa [...]”. O mesmo se passa no exercício moral, quando essa capacidade representativa permite que o homem siga por diferentes estradas antes de uma

delas efetivamente tomar, já que interessa não só a consequência da ação (ou destino, para continuarmos a metáfora que aparece em *Natureza Humana e Conduta*), mas sobretudo seu percurso, que só pode ser avistado pela imaginação ou pela própria execução. O ensaio dramático corresponde, assim, a uma fase reflexiva da moral (FESMIRE, 1999). No entanto, antes de ser objeto da reflexão, a situação conflituosa foi sentida. A investigação é, então, o processo que se origina em uma situação indeterminada e nos leva a outra determinada, ou seja, em que há um julgamento mais seguro (PAPPAS, 2011).

Como mencionamos anteriormente, esse ensaio dramático se articula em dois pontos: na projeção empática; e, criativamente, na avaliação de possibilidades em uma situação. Este último temos debatido até aqui e, assim, vale marcar agora o espaço da projeção empática, que se relaciona à capacidade de se colocar efetivamente no lugar de outrem. Não diz respeito à mera aplicação de nossos valores à realidade dos outros, mas em ocupar imaginativamente outra posição, refletindo a partir de novos pontos de vista (FESMIRE, 2003). Por essa razão, pensamos que a imaginação é condição para que a empatia aflore e seja mobilizada na procura por um curso de ação. Assim, é pelo recurso mental que pode a empatia, no tempo certo, abandonar a vagueza dos sentimentos e encontrar oportunidades para se concretizar.

Apesar da temática da alteridade não ser nova na discussão sobre ética, parece-nos que a necessidade de assumir perspectivas multifacetadas tem se acentuado. Ainda que Dewey se aproxime do relativismo moral, o autor não se enquadra em uma vertente radical, em que critérios e decisões de ordem ética são incomensuráveis, por partirem de sistemas de valor culturalmente determinados. Se a ética precisa do contexto para voltar ao mundo dos homens, ela igualmente precisa de critérios que a valide. Entendemos que esses critérios são, para Dewey, a continuidade do crescimento e de enriquecimento da experiência, o que coincide com o que a democracia, em sua manifestação genuína, promove. Se para o autor somos seres sociais, definimo-nos a partir do outro. Já estabelecemos que é essa a justificativa que torna sua ética essencialmente social. Segundo tal perspectiva, a projeção empática é um recurso precioso. Contudo, ainda que a empatia apareça como condição para a moralidade no pensamento de Dewey, sozinha não é suficiente. Fesmire (2003) abertamente considera a outra função do ensaio dramático, o desvendar de possibilidades remotas em uma crise, o lado mais importante da imaginação no pensamento de John Dewey. Em nossa interpretação, pensamos que hierarquizar esses dois ofícios é de pouca valia, pois se encontram profundamente imbricados. Privilegiar um em detrimento do outro pode resultar no

esfacelamento de ambas as funções da imaginação. Pensamos que desenhar o novo para o mundo pode ter, em sua gênese, a empatia por aquele que é imediatamente próximo.

O foco sobre a imaginação revela que nós estamos constantemente criando nossos mundos, para o bem ou para o mal, e que isso é uma arte com a qual devemos nos ocupar com cuidado. Dewey uma vez descreveu a democracia como a arte de ser capaz de escutar aos outros. Pelo menos, escutar as histórias dos outros é o início de nossa habilidade para entendê-las e se comunicar com elas e, portanto, o primeiro passo para a inteligência social. (ALEXANDER, 1993, p.397, tradução nossa)

Seja por meio da empatia, seja pela prospecção de alternativas que melhor combinem interesses próprios e comuns, a filosofia ética de Dewey tem seu centro gravitacional na sociedade. O excerto acima indica que a inteligência social nasce de um processo comunicativo com o outro, cuja expansão vai permitindo que se superem as fronteiras das relações diretas e individuais em direção a uma comunicação pública. Em tempos de enorme complexidade do tecido social, a atuação na esfera pública parece estar longe do alcance do homem comum: “[...] forças impessoais atuando numa vasta escala, cujas causas e efeitos [são] tão remotos que não são perceptíveis” (DEWEY, 1989, p.50). Quando Dewey exorta as relações humanas mais corriqueiras, inferimos que se trata de um manifesto contra a sociedade massificada, cuja escala de desafios é tão desmedida que escapa das mãos do indivíduo e, com isso, sufoca suas possibilidades de liberdade. A valorização da comunidade³⁷ é, para ele, o resgate da possibilidade da vida pública: se não estivermos aptos e habituados a agir perante o que nos rodeia, como o faremos diante dos labirintos políticos decorrentes das novas configurações sociais? A alternativa que se apresenta à inteligência social está precisamente em se desenvolver a partir da vida comunitária e, então, alargar-se continuamente:

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)

As agências locais de associação permitem fortalecer a comunicação e a cooperação de modo que se possa “responder com flexibilidade às exigências de um público maior, invisível e indefinido” (DEWEY, 1989, p.123). Desafiar a impessoalidade das massas é reencontrar o “indivíduo perdido” (DEWEY, 1999), resgatando sua ação e sua palavra; em outros termos, sua humanidade. Destarte, o uso da inteligência por cada pessoa é condição

³⁷ Amaral (1990) e Cunha (2002) observam a importância da formação de herança familiar congregacionalista de Dewey em sua reflexão sobre a democracia. Para estes autores, seu olhar para a comunidade tem aí sua origem.

para a formação da inteligência social, desde que esse uso individual encontre espaços de interação com o outro, considerando-o em seu exercício. A manipulação das massas tende a engendrar um coletivismo mental e sentimentos fabricados, que resultam na “‘despersonalização’ do espírito humano” (DEWEY, 1999, p.12). Sucede, então, um espaço público tomado por uma “associação de nulidades” (DEWEY, 1989, p.24). Avaliamos que a salvaguarda do individualismo feita por Dewey (1999) se explica pela esperança no homem comum, cuja singularidade é o único meio de quebrar a uniformidade artificial da sociedade massificada.

Evidentemente, agimos a partir de uma matriz cultural, que fornece as concepções com as quais – e pelas quais – a imaginação opera. Entretanto, o uso dos padrões sociais não é meramente reprodutivo, há espaços de originalidade e ousadia para o indivíduo se apoderar. Diante dessa interpretação, Hildreth (2009, p.793, tradução nossa) afirma que o poder funciona, para Dewey, segundo um modelo complexo, em que suas direções são múltiplas: “[...] o poder não é apenas repressivo; ele também produz indivíduos que são simultaneamente veículos e sujeitos do poder”. Reconhecer que o indivíduo tem condições de influenciar seu entorno não é desconsiderar os esquemas sociais nos quais se enquadra. Assim, pensamos ser fundamental a compreensão da imaginação pela sua faceta sociocultural.

Dewey (1989, p.105) entende que o contexto social promove ou abafa 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”. As metáforas são uma das maneiras que sutilmente moldam nossa forma de compreender o mundo e nele atuar. Nesse sentido, Fesmire (1999) indica que pesquisas contemporâneas têm mostrado que o uso de metáforas convencionais pela imaginação atribui um papel decisivo à herança cultural – transcendendo, por isso, a perspectiva da imaginação como reduto subjetivo e interior. Johnson (apud FESMIRE, 1999) afirma que a metáfora é o *locus* para exploração de possibilidades pela imaginação. É parte importante de estruturas interpretativas que herdamos de nossos grupos sociais e apoiam nosso ensaio dramático na imaginação:

Alegar que nossos ensaios são guiados por projeções metafóricas não equivale a defender, sob uma visão emotivista, que o raciocínio moral [*moral reasoning*] é arbitrário em vez de estruturado. Pelo contrário, metáforas são hábitos sociais que emergem de nossas interações como formas organizadas de compreensão e adaptação ao nosso ambiente. (FESMIRE, 1999, p.532, tradução nossa)

As metáforas surgem da interação e fundam um modo de compreensão humana. Não são reduções do ponto de vista do entendimento, mas uma forma de significação que abre caminho para novos olhares. Afinal, “a metáfora não é o fracasso da linguagem, mas a

sublimação de sua riqueza possível” (UMEDA, 2011, p.175). Como artefato cultural, podem ser alteradas ou persistir, o que leva a uma ou outra forma de entendimento. Podemos recorrer a um exemplo para evidenciar a ideia: Fesmire (1999) mostra que tratamos argumentações como disputas – fala-se em vencer ou perder um debate, entre outras associações combativas. Aqui, não apenas usamos esse campo semântico descritivamente como também operamos na prática com a noção de disputas (batalhas) argumentativas. Por meio desse corpo metafórico, tendemos a fechar possibilidades de diálogos, porque entendemos nossas diferenças pela ótica da vitória e não da conciliação.

Por seu turno, Cunha (2005) nos recorda que Dewey rejeita a metáfora da máquina para pensar a sociedade. Depreendemos que seu constante apelo à metáfora orgânica da vida social é uma oposição à concepção de sociedade resumida a junções mecânicas e superficiais. As peças de uma máquina são sempre substituíveis e seus problemas são tratados de modo isolado da perspectiva do todo³⁸. Pensar a sociedade como máquina é conceber homens como peças. Já a metáfora orgânica encara a sociedade em sua vivacidade, assume-a dinâmica e constituída por indivíduos cuja união forma o tecido social. Desse modo, quando a unidade sofre, o todo sente, porque suas conexões são profundas e vitais, tal como Dewey (1999) sustenta em *Velho e Novo Individualismo*. Portanto, uma compreensão metafórica específica permite uma abordagem reflexiva que a outra desconsidera.

Vemos aqui a clara importância da linguagem na formação do pensamento. O sistema de linguagem de um povo, como nos ensina Lauand (2002a, 2002b), molda seu pensar. Não se trata de uma determinação absoluta, já que também o pensamento redefine o léxico, seleciona aquilo que interessa e o amplia – por isso a língua é viva:

O pensamento e a vida estão mais ligados à linguagem do que à primeira vista supomos. Para além do âmbito da mera comunicação, a força viva da palavra não só transmite, mas até mesmo gera e preserva, em interação dinâmica, o que pensamos e sentimos, o que podemos pensar e sentir.

Sem a palavra, nossa percepção da realidade é confusa ou nem sequer chega a ocorrer. Quando a língua viva dispõe de uma determinada palavra (e quando dela nos apropriamos...) é possível a configuração de uma realidade que - precisamente pela palavra - emerge da massa informe de experiências confusas e desconexas que vamos acumulando. Em geral, vale a regra: nossa possibilidade de “visualização” da realidade depende do léxico vivo da língua.

³⁸ De modo análogo, Fesmire (1999) aponta os impactos para a medicina quando esta admite o corpo como máquina em detrimento de cuidar do organismo como um todo. No primeiro caso, a doença é olhada de modo compartimentado e o tratamento é direcionado exclusivamente ao órgão doente. A outra abordagem entende que o mal que acomete um ponto se relaciona como causa e efeito com o restante do corpo, devendo, portanto, cuidar do doente integralmente.

E, reciprocamente, esse léxico só surge e mantém seu vigor graças ao interesse vital de uma comunidade pela realidade em questão. (LAUAND, 2002a)

A metáfora é um recurso valioso para a moralidade quando conhecemos sua dimensão cultural. Quando ela é ignorada, nem por isso deixa de ser atuante – ao contrário, a metáfora despercebida está no controle (FESMIRE, 1999), uma vez que condiciona os modos de pensar. Logo, julgamos que escolher as metáforas que usamos é se valer de modo mais deliberado da força da linguagem. Fesmire (1999) trabalha a metáfora da ética como arte a partir das considerações de Dewey, pois avalia que ela fomenta um novo olhar. Um dos exemplos de metáforas artísticas para pensar a moral que o autor traz é o da escultura (FESMIRE, 1999). Parte-se de matéria bruta que vagarosamente vê nascer a forma, que não é expressão fiel do idealizado, uma vez que enfrenta a resistência da matéria e, assim, é também por ela moldada. A arte surge das possibilidades anunciadas pelos limites, porque a forma conseguida nesse diálogo material é mais expressiva do que aquela apenas projetada:

[...] a resistência e o conflito sempre foram fatores na geração da arte, e são, como vimos, uma parte necessária da forma artística. Nem um mundo totalmente inflexível e rabugento diante do homem, nem um mundo tão receptivo a seus anseios que gratificasse todos os seus desejos, seria um mundo em que a arte pudesse surgir. [...] O atrito é tão necessário para gerar energia estética quanto para suprir a energia que move as máquinas. (DEWEY, 2010, p.570)

O próprio conceito de experiência do autor explicita esse diálogo “entre um eu e seu mundo” (DEWEY, 2010, p.431). O ser não age soberanamente, como se isolado das condições e circunstâncias, tampouco é pelo exterior estampado como “cera inerte”: a relação dialógica é o que viabiliza a contribuição humana (DEWEY, 2010, p.430). O próprio escultor é moldado por seu ato criativo – obra, matéria e artista explicam-se em sua articulação. Logo, a experiência é um ajustamento mútuo entre o sujeito e o mundo, que é natural, social, cultural, partilhado. Coabitamos espaços e vivemos sempre segundo nossa condição de seres sociais. Retornando diretamente ao território ético, a deliberação moral cuida dessa combinação entre a pessoa e as condições existentes. Em nossa compreensão, *a democracia é uma escolha ética sobre como devemos nos ajustar uns aos outros; a experiência democrática é realização desse modo de vida*. Nela, interesses próprios são matizados pelo ambiente e pela vida comunitária e é justamente esse contato íntimo que é transformador. De acordo com Dewey (1922, 1959), aquilo que queríamos de início, por meio do exercício imaginativo, transmuta-se em um novo fim, com sentidos mais profundos porque em proximidade com o de outrem:

A variedade de tendências alternativas ampliam o mundo. Ela traz à mente uma diversidade de considerações e permite que as ações ocorram, por fim, tendo em vista um objeto generosamente concebido e cuidadosamente aperfeiçoado, composto por um longo processo de seleções e combinações (DEWEY, 1922, p.197).

Se a resistência aponta oportunidades impensadas para a arte, a crise moral nos tira do lugar comum e lança-nos por caminhos desconhecidos: “É através da ideia das possibilidades abertas diante de nós que nos conscientizamos das restrições que nos cerceiam e dos fardos que nos oprimem” (DEWEY, 2010, p.581). Mais do que uma peça escrita, trata-se de uma atuação em certa medida improvisada (FESMIRE, 1999). Um ator que improvisa não faz o que quer, mas responde ativamente dentro do escopo da história; assim como ocorre com o músico que não pode impor simplesmente seu ritmo individual ao resto do grupo, é preciso conseguir um diálogo na composição: “Tanto no jazz quanto na moral, a tradição estrutura o improviso coletivo e é ela própria recriada pela inovação” (FESMIRE, 1999, p.539, tradução nossa).

A imaginação funciona a partir das incertezas, o que nos impele continuamente a revisitar os percursos que escolhemos: “Para neutralizar o desejo pelo conforto oferecido pelo absolutismo, nós devemos aprender, com frequência, a sentir algum entusiasmo e emoção ao nos depararmos com incertezas e contingências” (PAPPAS, 2011, p.15). Esse entusiasmo vital reside na imaginação que escuta o chamado para intervir quando velhos hábitos e costumes falham. Nesse sentido, quanto mais refinada é a imaginação da pessoa, maior sua capacidade de cotejar possibilidades na mediação entre valores em concorrência. O bem concebido por Dewey é a harmonia, a reunião do que estava apartado antes do exercício da imaginação moral (DEWEY, 1922). Como já discutimos anteriormente, não se trata de uma crença ingênua em uma utópica sociedade sem conflitos. Ademais, o autor reconhece a existência de unificações que se restringem à aparência. Logo, toda harmonia efetiva é complexa, porque lida com disputas necessárias ao convívio e, por isso, pensamos que demanda tanto trabalho da imaginação. Também é importante observar que a harmonia não é algo que se atinge plenamente e, então, fixa-se (exatamente como vimos que se passa com a democracia, na interpretação de Dewey). Portanto, ela é mais uma busca pelo ajuste, um critério segundo o qual procuramos ser mais completos e integrativos em relação a nós mesmos e aos outros.

Há, portanto, um sentido transformador em propor a metáfora da moralidade como arte. Cria-se a expectativa sobre um novo rol de interpretações, visto que a função da

metáfora para a ética “[...] deve habilitar-nos a reconhecer as ambiguidades inerentes ao julgamento moral, a autenticidade do conflito moral e as armadilhas frequentemente defrontadas até nas melhores decisões” (FESMIRE, 1999, p.533, tradução nossa). A arte é concebida por Dewey como uma comunicação social e imaginativa a partir de habilidades culturais refinadas (FESMIRE, 1999). Como na arte a imaginação se encontra em completa expressão, associá-la à moralidade pode ajudar a enfrentar a concepção corrente que tende a valorizar apenas o aspecto racional da ética, seguindo a herança kantiana. Nas palavras de Fesmire (1999, p.534, tradução nossa): “A visão de Dewey sobre o pensamento moral é encarnada, estética, cultural, temporal, histórica e comunitária”.

Para além do potencial metafórico, arte e ética são indissociáveis na filosofia de Dewey, como atesta suas discussões na obra *Arte como Experiência*. A imaginação é indicial dessa interseção entre ética e estética em Dewey, sendo categoria fundamental a ambas. Consideramos que a reflexão mais diretamente ligada a uma ilumina proposições da outra³⁹. A estética pode ser uma matriz para que o homem compreenda sua existência e, em consequência, seu elo com elaborações acerca da ética se apresenta mais forte. Ela diz respeito à percepção e à apropriação, tão necessárias para o exercício imaginativo, como nos atesta Fesmire (1999, p.535, tradução nossa): “Apesar da perceptividade não garantir bons resultados, a percepção afetada da experiência não estética é uma rota segura para uma conduta ruim, pois ela larga a inteligência moral aos ditames do acaso e dos impulsos do momento”. Assim, a estética tem uma dimensão para além do deleite subjetivo, pois faz atentar às potencialidades objetivas da situação.

Na leitura de Fesmire (1999), os conflitos com que nos deparamos são reais, isso explica porque nem sempre soluções são encontradas. Entretanto, a democracia pensada por Dewey tem na imaginação uma aliada: ela enseja que sejamos mais responsivos perante alguém. Sabemos, ainda, que na democracia é preciso ir além dessa dimensão responsiva, visto que o outro precisa ser consultado e considerado genuinamente. Não condiz com ela estabelecer por si só quais são os interesses e necessidades alheios. Nesse sentido, a arte pode trazer mais tons para a tendência monocromática dos esquemas morais, uma vez que sensibiliza profundamente o olhar do homem sobre seus pares: “As obras de arte são meios pelos quais entramos, através da imaginação e das emoções que elas despertam, em outras

³⁹ Outros intercâmbios já se revelaram profícuos em nossos estudos, como compreender elementos da filosofia da educação do autor a partir de seu pensamento ético e político. Entretanto, é preciso alertar, desde já, que a interpretação que aqui trazemos obedece aos limites de interesse e condições desta pesquisa. A obra *Arte como experiência*, texto de maturidade do autor, é tida em alta conta por muitos de seus intérpretes, sendo considerada central para compreender seu pensamento. Sua complexidade nos leva a avaliar que o diálogo entre estética e ética merece um tratamento mais acurado em outras oportunidades.

formas de relacionamento e participação, diferentes das nossas” (DEWEY, 2010, p.561). Dewey considera que, ao nos depararmos com manifestações artísticas de outros povos, “as barreiras se dissolvem, e os preconceitos limitantes desaparecem [...]”. Essa fusão imperceptível é muito mais eficaz do que a mudança efetuada pelo raciocínio, porque entra diretamente nas atitudes” (DEWEY, 2010, p.563). Da apreciação artística pode decorrer o apreço pelo outro. A moralidade convencional (aquela que segue padrões sociais e os aplica irrefletidamente, como vimos no segundo capítulo) tende a traçar uma separação intransponível entre bem e mal, que se desdobra em um julgamento sobre as próprias pessoas, divididas entre boas e más. Já a arte sustenta uma “[...] indiferença ao louvor e à censura, graças à preocupação com a experiência imaginativa, [que] constitui o cerne do poder moral da arte. Dela provém seu poder libertário e unificador” (DEWEY, 2010, p.584).

A criatividade na arte transforma a percepção. A vanguarda é característica do grande artista, que a partir de um repertório antigo encontra novas formas de se expressar. Assim, perspectivas antes ocultas vêm à luz para quem cria e para aquele que testemunha e interpreta a obra. Do mesmo modo, a criatividade moral permite flexibilidade e o nascimento de novas maneiras de se relacionar (FESMIRE, 1999). Como discutimos no capítulo anterior, a natureza humana é flexível e responde ao entorno social. A possibilidade de reinvenção da arte pode ser um alento em tempos de ameaças externas e, principalmente, internas à democracia, como Dewey (1999) identifica. Se não pudermos reconfigurar o modo como agimos e também os valores que nos guiam, o horizonte democrático fica seriamente ameaçado.

Há pouco, vimos que a comunicação é condição para a inteligência social; sua qualidade está intimamente ligada à qualidade da democracia. A composição que resulta dos processos de organização da sociedade industrial urbana restringe as possibilidades de uma comunicação enriquecida, contraditoriamente aos avanços tecnológicos que a intensificam. Quando os meios de comunicação são controlados por veículos voltados exclusivamente a interesses privados, o desenvolvimento da inteligência social se limita:

Ouvimos a fala, mas é quase como se escutássemos uma babel de línguas. Não captamos seu sentido e valor. Nesses casos, não há comunicação, tampouco nada do resultado da comunhão da experiência, que surge apenas quando a linguagem, com todo o seu poder, derruba o isolamento físico e o contato distante. A arte é uma modalidade mais universal de linguagem do que a fala, que existe uma multiplicidade de formas mutuamente ininteligíveis. A linguagem da arte tem de ser adquirida, mas não é afetada pelos acidentes da história que distinguem as diferentes formas de linguagem humana. [...] As diferenças entre a fala inglesa, francesa e alemã criam barreiras que desaparecem quando é a arte que fala. (DEWEY, 2010, p.564-565)

A arte deixa mais permeáveis as membranas de diferentes culturas, descomplicando diálogos. Como lembra Pappas (2011), a deliberação democrática não pode prescindir de cidadãos que consigam se deslocar para outros pontos de vista, em interações mais significativas e educativas. Hábitos imaginativos e emocionais contribuem para a formação de pessoas que transcendem suas crenças pessoais ao se relacionarem a um corpo de valores e fés distinto do seu. É imperativo para a democracia que seus cidadãos saibam transitar por territórios diversos, concretizando ideais de justiça em ações (PAPPAS, 2011). E, para que possam fazê-lo, torna-se fundamental que se sensibilizem. A “apatia tem sido um sério problema da democracia [...]” (PAPPAS, 2011, p.20). Não adianta falar às pessoas que atentem à opressão que lhes é imposta, se elas não se sentirem oprimidas. A arte nutre imaginação e sentimento sem desconsiderar a razão. Tem, por isso, uma completude que resgata a profundidade humana. Alexander (1998) entende que, no pensamento de Dewey, a função das emoções é alertar o homem para rupturas na continuidade da ação, direcionando seu olhar para elementos que estão clamando por atenção; em outros termos, sensibiliza-o para a reflexão. Pappas (2011, p.21) considera esse lado negligenciado na atualidade:

Preocupo-me que, enquanto intelectuais, nós tendemos a superestimar a força dos argumentos intelectuais para provocar reflexão, especialmente hoje quando as pessoas são bombardeadas com inúmeros estímulos para captar sua atenção, impedindo-as de pensar. Em suma, não há esperança para a democracia, se as pessoas não puderem perceber a falta de democracia como um problema. (PAPPAS, 2011, p.21)

A sensibilidade é capaz não somente de voltar nosso olhar para um problema, como é também capaz de lá o manter. Por vezes, a investigação que encabeçamos na diligência por respostas é desviada pelo próprio exercício racional, que vai se interessando por múltiplos aspectos. “Dewey explica que ‘sentir’ o problema é o que nos protege dos ‘saltos’ ou desvios no processo de investigação” (PAPPAS, 2011, p.22). Esses distanciamentos e distorções são frequentes e nos levam a responder mal frente a crises. Diante disso, pensamos que uma sensibilidade ao incômodo original, ainda não esmiuçado por uma razão às vezes traiçoeira, é de extrema importância para a democracia se ater efetivamente àquilo que lhe é mais caro.

Entendemos que a vastidão de temas e informações hoje prontamente disponíveis pelas mídias são ruídos nesse processo investigativo e, por vezes, mais atrapalham a inteligência social do que a ela servem. Com explicações simplistas e recorrendo a “bodes expiatórios”, esses atalhos (sejam eles intencionais ou não) ofuscam o exercício ético de

recombinar nossos interesses e de hierarquizá-los. É exatamente o que denuncia Habermas (apud PAPPAS, 2011) sobre o uso feito por políticos de direita de explicações imediatas para problemas complexos que a Europa vivencia, explicações estas que alocam toda a causa de infortúnios na questão dos imigrantes e das minorias étnicas. Assim, por intermédio de uma válvula de escape, a investigação social se redireciona a algo bem distinto daquilo que inicialmente surgia como obstáculo. O indivíduo se perde em meio à profusão de dados e de opiniões distorcidas; no diagnóstico de Joseph Pieper (1997, p.38), o grande risco da existência hoje é “[...] perder, no meio do barulho, ótico e acústico, de vazias baboseiras, a capacidade de captar a realidade”. A diminuição da sensibilidade do indivíduo, no limite, impede o alargamento da capacidade de compreensão comum.

É preciso, pois, ater-se ao que é fundamental, àquilo que originalmente está em crise. Esse desvio é uma falha corriqueira na democracia que só a sensibilidade pode corrigir. De acordo com a interpretação de Pappas (2011), a deliberação pública genuína compreende, mas não se limita, aos aspectos racionais. Entendemos que, por meio do pensamento qualitativo, ela escapa às soluções frias que, sob o mote da neutralidade, tendem a abafar elementos centrais à decisão moral. É, em parte, pela sensibilidade que tomamos posições e nos envolvemos com afincos na defesa de valores, pois, sem ela, os discursos se esvaziam e não se convertem em ações. Contra o embotamento que hoje nos assola, sensibilização: “A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p.93).

Fica evidente que Dewey se preocupa com os limites de interpretação em que um foco puramente racional incorre. Para o autor, a razão extrapola seus limites por meio de sua articulação com a sensibilidade. É o que se passa com a dimensão subjetiva do ser moral que responde em situações dramáticas. Nesses casos, torna-se legítimo escapar da objetividade estreita em nome de uma capacidade de reflexão ampliada. A subjetividade é transformadora e sua principal contribuição para a moral está na “relevância do desejo e do pensamento na quebra da velha rigidez do hábito e na preparação de um caminho para ações que recriem um ambiente” (DEWEY, 1922, p.57).

Conceber que a ética é composição de objetividade e subjetividade é enfrentar o complexo, encarar as “relações complicadas, obscuras e minuciosas” (DEWEY, 1922, p.56). Assim, não devemos tomar a valorização da sensibilidade como ignorância em relação às dificuldades e restrições que o apelo às emoções traz. Como exemplo, podemos destacar uma conclusão desenhada por Dewey diante dos mecanismos de promoção do totalitarismo em seu

tempo, particularmente da força vista na propaganda nazista: “Começamos a perceber que emoções e imaginação são mais poderosas na moldagem do sentimento e opinião públicos do que informação e razão” (DEWEY, 1989, p.16). Em sua análise, atribui parte da expansão do nazismo à adesão das massas, seduzidas por expedientes emotivos. Espanta-nos perceber que o clamor às emoções não se revelava em sensibilidade ativa às atrocidades de então. Contudo, não se trata de infortúnios exclusivos do totalitarismo: também a sociedade democrática nominal vê crescer o recurso às emoções sem contrapartida na sofisticação da sensibilidade (DEWEY, 1989). O apelo a elas se dissemina e a conquista dos corações se converte em lucro. Também pelas emoções, opiniões frágeis brotam e líderes ascendem.

Por essa razão, a sensibilidade que favorece a democracia é aquela na qual as emoções receberam o tratamento da inteligência. No capítulo dois, observamos que há desejos imediatos e isolados, mas há aqueles, mais profundos, que só se originam a partir do exercício reflexivo, que é também imaginativo. As emoções que se relacionam ao primeiro tipo de desejo pouco podem contribuir para a experiência democrática. Como se encerram em si mesmas, perdem uma importante dimensão humana que só brota na interação com o outro. Além dessa vida coletiva, outra condição para a profundidade de sentido na experiência humana reside na integridade do ser moral: quer se desdenhe razão ou emoção, entravam-se suas possibilidades de crescimento.

Novamente, vale recorrer à arte para compreender em que consiste o crescimento com profundidade de sentido. A partir das considerações de Barbosa⁴⁰ (2011), entendemos que uma experiência estética se torna meio para que uma outra experiência estética, ulterior, venha a surgir. Avaliamos, portanto, que o enriquecimento decorre do elo entre experiências, que são significativas na medida em que se alargam pela associação umas com as outras. Do mesmo modo, uma experiência é verdadeiramente ética quando assevera crescimento; ou seja, quando, a partir dela, outras experiências com sentidos cada vez mais profundos se tornam iminentes. A arte propicia não apenas uma compreensão de como uma experiência leva a outra mais significativa, mas ela mesma aprofunda os sentidos dessas experiências – para Alexander (1998, p.8, tradução nossa), a “[...] arte tem a habilidade de trazer esses significados profundos para diante de nós, em experiências integradas que nos dão alguma compreensão sobre a vida”.

⁴⁰ Na passagem, Ana Mae Barbosa (2011) está detida em mostrar que para Dewey o valor da arte não está no apoio que fornece às outras matérias, como muito se viu no Movimento da Escola Nova. A instrumentalidade da arte é fundamentalmente estética: “O *insight* estético é um meio para o *insight* estético ulterior e não meramente para a valorização da vida em geral” (DEWEY apud BARBOSA, 2011, p.147). Em suma, a arte tem sua própria razão de existência.

Essa profundidade de significados aflora de modo privilegiado na interação artística. Ocorre sensibilização pelo belo, que se funde em uma profusão de sentidos diante da obra de arte. Dewey (2010) ilustra esse princípio com a experiência de deparar-se com um jardim de Monet, quando emoções encontram serenidade na contemplação. Há espaço também para a arte que contesta, que desestabiliza, pois ela igualmente favorece a profundidade e a reflexão ao denunciar dogmas. É o que se passa com a apreciação da obra *O Grito*, de Munch, que mesmo tão distinta da de Monet, atinge a intimidade do ser (DEWEY, 2010). Se a arte expande sentidos e enraíza a experiência, favorece a sensibilidade e a experiência democrática. Mendonça (2007), ao analisar a teoria estética de Dewey, enxerga para a arte um papel central na democracia, pois além de possibilitar uma participação em um universo comum de experiências passadas, também estimula posturas críticas pela desestabilização de nossas opiniões cristalizadas.

As obras de arte trazem repertório para a imaginação empreender seu ensaio dramático e, com ele, deslocar o ser moral de si mesmo e das urgências do impulso. Logo, a arte constitui um recurso humano fundamental de perspectiva, que é também riqueza de sentidos. Ao mirarmos o mundo e nós mesmos com novas lentes, podemos perscrutar outros caminhos e reinventar nossa própria identidade. A ética brota do encontro entre o ser e o mundo. Está fundada no reconhecimento de nossa responsabilidade, mesmo cerceada por circunstâncias, das escolhas que entabulamos. Escolhas estas que, tomadas em seu encadeamento cotidiano, constituem nosso caráter e, em certa medida, o próprio mundo.

5.2 IMAGINAÇÃO, EDUCAÇÃO E MUNDOS POSSÍVEIS

Toda ideia *nova*, toda concepção das coisas que difiram daquelas autorizadas pela crença corrente, tem de ter sua origem em um indivíduo. (DEWEY, 1916, p.346, grifos do autor)

Vimos que a educação ética, para Dewey, habita o cotidiano escolar e deve mais ao modo como são conduzidos os trabalhos na escola do que à discussão formal e isolada de conteúdos morais. O homem comum é o sujeito da democracia e é a ele que a educação deve se voltar. Na expectativa de que a experiência de cada um e da sociedade se alargue, a educação para uma ética democrática tem a missão de cuidar da pessoa e do grupo, fortalecendo as ligações entre eles e ampliando a compreensão de que é justamente nesse elo que a democracia acontece. A crescente submissão da vida aos interesses privados expõe a associação humana a uma lógica corporativa, divorciada de tudo aquilo que confere sentido comum e profundo à

experiência democrática. Ademais, a sociedade de massas tende a dissolver um rosto na multidão; apenas preservando o que há de mais singular em cada um podemos resistir a essa arriscada simplificação, que, no fundo, desumaniza o grupo social. Para Dewey, renovar a fé na educação é refundar a escolha pela democracia. O autor é um reformista social e se ocupa em pensar as bases nas quais erigimos os edifícios de nossa convivência.

Acima, discutimos o papel da imaginação moral na elaboração mental de múltiplos caminhos e posições diante de um dilema ético. Esse dilema surge da detecção de conflitos de interesses, quando reconhecemos que as respostas de hábitos e costumes não mais dão conta das circunstâncias em que nos encontramos. É, portanto, a atividade por excelência da inteligência: articula a leitura sensível de fatos, com o mapeamento de rotas de ação, e também com a previsão de resultados prováveis, avaliados de acordo com o fim-em-vista que elegemos. Se a imaginação é responsável por identificar possibilidades, no limite, dela depende todo o exercício ético. A moralidade só ocorre pela existência de escolhas: quando não há alternativas, encerra-se o trabalho do ser moral. Como pode alguém ser responsável por aquilo que é inevitável? Entendemos que, quando Dewey traz à tona a função imaginativa da ética, está marcando que o território da ação humana é aberto: ainda que haja circunstâncias que nos restrinjam, existem alternativas a serem descobertas e, até mesmo, inventadas. Para nós, a capacidade de propor novos rumos, que aprofundem os sentidos da experiência do sujeito e daqueles que o rodeiam, é o exercício da liberdade.

Diante dessa perspectiva, a educação ética tem a incumbência de cuidar da imaginação. Se o ser moral é pouco imaginativo, tende a ter menos opções a considerar em seu processo de deliberação – o que limita efetivamente sua liberdade, além de reduzir as possibilidades de harmonização entre aquilo que se encontra em conflito. Além disso, para que o outro surja como foco de interesse autêntico, é preciso que a educação, no contexto democrático, forme um tipo específico de disposição, sensibilizada ao que pode não nos importar diretamente, mas que é caro a outrem. Alternar pontos de vista, enredar-se pelas tramas da interação humana, desvendar caminhos: a inteligência tem um papel importante em uma ética comprometida em responder a conflitos, alargando os sentidos da vida pessoal e comum. Devemos, portanto, refletir sobre o ofício da educação diante desse desafio.

Toda inovação tem em sua gênese um indivíduo (DEWEY, 1916). Como ser social, ele evidentemente participa dos conhecimentos do grupo e a ideia nova que traz depende desse contexto. Contudo, em última instância, é preciso um alguém para romper com o conhecimento aceito e propor uma outra forma de pensar, que é o resultado do trabalho imaginativo. Nesse sentido, é possível entender por que tanto a educação quanto a sociedade

democrática não podem se esquecer desse sujeito, mesmo reconhecendo o lugar do grupo e a relevância do interesse comum. Se o ser é sempre social, o seu lado mais idiossincrático é o que possibilita uma contribuição original para o mundo.

Dewey (1989, 1999) vê seu trabalho investigativo surgir de um cenário social complexo, em que as mudanças acentuadas exigem justamente novas respostas. O autor está em pleno acordo com a afirmação de Arendt (2005, p.223) que “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”. Dewey (1916, 1922) entende que todo esforço investigativo nasce de uma dúvida. Diante de um estado incerto, o homem persegue uma situação mais determinada. Podemos dizer que, para o autor, um problema é a origem da investigação, enquanto a harmonia é seu fim. A crise que testemunha na primeira metade do século XX é, a rigor, uma ocasião para a atividade reflexiva. Dewey (1916) concebe dois estímulos para a imaginação: a busca por algo diferente; ou a aversão que sentimos diante de uma situação. Em ambos os casos, cabe ao homem responder ao descompasso que sente, readaptar-se diante da situação. Vale notar que essa readaptação não deve ser assumida como um ajuste submisso ao entorno, mas como atitude responsiva, que abraça o que de positivo surgiu no novo e se ergue contra aquilo que entende se afastar dos fins que prezamos. Daí o papel que o repúdio exerce como estopim da imaginação. Também é por isso que em *Princípios Morais na Educação* Dewey (1975, p.11) postula que:

[...] a responsabilidade ética da escola em seu lado social deve ser interpretada com a mais ampla e livre disposição; equivale à instrução que dará à criança tal posse de si mesma que ela poderá cuidar dela própria; ela será capaz não apenas de se adaptar às mudanças, mas também terá a força para dar-lhes forma e direcioná-las.

Entendemos haver algumas razões pelas quais o autor está atento a essa formação para posições sociais flexíveis; elegemos aqui três como pertinentes para nossa discussão. Um primeiro aspecto é a constatação simples, porém basal, de que a criança é um ser integral e, assim como o adulto, não se define apenas por um único papel que ocupa. Se é aluna, é também filha, membro de uma comunidade, entre outros. Para Dewey (1975), esse reconhecimento não é mera formalidade, pois se deixamos nossa imaginação pensar concretamente sobre isso, descortinamos um cenário vasto e variado para a ação humana. Assim, todos nós, jovens ou maduros, somos simultaneamente muitos em nossas vidas pessoal, social e política. Entendemos que nossas muitas faces precisam de articulação na

composição de nosso caráter. Se a existência dessa variedade de papéis se traduzir em uma identidade fragmentada, que alterna as máscaras conforme a situação, o ser moral não constitui um caráter firme e enriquecido pelas suas tantas possibilidades. É preciso haver um fio condutor que revele a integridade e a identidade do ser em suas diferentes atuações. Discutimos anteriormente que a concepção de democracia do autor é sobretudo como meio de vida: justamente em nome da integridade do homem não podemos limitar o escopo dela à esfera política. Como pode alguém lutar pela liberdade na vida pública, mas exercer coerção nas demais relações sociais que empreende? Em nossa interpretação, Dewey reconhece que temos diversos papéis a desempenhar, o que nos exige flexibilidade, mas condena a aceitação ligeira de um caráter inconsistente, que nasce de ações aleatórias ou mesmo incompatíveis.

Já o segundo ponto diz respeito à intensificação das alterações a partir da industrialização e do avanço tecnológico. Parte-se da premissa de que, para Dewey,

[...] seres humanos são criaturas culturais envolvidas em relações dinâmicas com seu ambiente orgânico e seus sistemas comunicacionais. Estes últimos são os símbolos e hábitos culturais transmitidos e desenvolvidos de geração em geração e que tão radicalmente transformam a existência humana. (ALEXANDER, 1993, p.383, tradução nossa)

A aceleração das transformações no que diz respeito à incorporação de tecnologias nos sistemas produtivos e comunicacionais era realidade já testemunhada por Dewey (1999) e que o levavam a projetar um futuro muito diverso do presente. Se por séculos o modo de vida entre uma geração e outra não diferia radicalmente, a modernidade alterou essa perspectiva de continuidade, sendo que a única coisa certa passa a ser a própria mudança.

Diante da amplificação das mudanças sociais em um curto espaço de tempo, a educação tem a responsabilidade de formar sujeitos capazes de responder ao novo. Essa competência em se readaptar diante das quebras é matricial para que estas não signifiquem a exclusão do indivíduo da vida social. Assim, “é uma impossibilidade total a educação de uma criança para qualquer estado fixo de vida” (DEWEY, 1975, p.11). Diante desse cenário de instabilidade, o lugar da inteligência na conduta se torna ainda mais central. Os hábitos nos preparam para a ação mais imediata, porém apenas quando são sistematicamente alvo de reflexão se constituem como hábitos flexíveis e, portanto, capazes de operar em condições dinâmicas. Como vimos, o pensamento ético de Dewey acentua o caráter social da moralidade: nossas ações se destinam a um mundo ao qual pertencemos e a ele precisamos ser responsivos.

Como terceira perspectiva sobre a necessidade de flexibilidade nos papéis sociais, identificamos, por fim, a preocupação de Dewey em formar o sujeito da democracia. Sua

educação deve contemplar a multiplicidade de papéis sociais que ele é livre para exercer em uma sociedade democrática. Assim, quem cuida de sua educação deve capacitá-lo a se adaptar às condições sociais e às demandas dos outros. Ao mesmo tempo, o educador deve prepará-lo para direcionar e dar forma às mudanças, ou seja, cultivar uma postura ativa perante o mundo. Em suma, “a criança deve ser educada para a liderança tanto quanto para a obediência. Ela deve ter o poder de conduzir a si mesma e aos outros, poder de gestão, habilidade para assumir posições de responsabilidade” (DEWEY, 1975, p.10). Na democracia, a alternância entre as posições de governante e governado é um pressuposto. Uma educação que forma para lugares fixos na sociedade é, em sua essência, antidemocrática. Entendemos que a capacidade imaginativa é um dos recursos que temos para nos visualizarmos nessas diferentes posições. É preciso compreender que ser sujeito da democracia implica usufruir direitos, mas também arcar com deveres. Uma vida mais estável, voltada a interesses privados, pode ser mesmo mais confortável – a própria obediência é cômoda. Todavia, a partir do momento em que adentramos o universo democrático, temos o imperativo da participação naquilo que é comum. Logo, implica que tanto devemos seguir regras – pois o combinado social exige preservação – quanto temos de julgar reiteradamente sua validade: é preciso aprimorá-las, revogá-las, inventá-las.

Dewey entende que “[...] sociedades humanas estão sempre começando de novo. Elas estão sempre em um processo de renovação e apenas sobrevivem graças a esta renovação” (DEWEY, 1922, p.95). Reorganizar o mundo é atividade humana vital e, em sua leitura, a educação consiste exatamente em um processo de reconstrução. Por isso, em *Democracia e Educação*, propõe como definição técnica que a educação “[...] é uma reconstrução ou reorganização da experiência que acrescenta sentido à experiência e que aumenta a habilidade para dirigirmos o curso de experiências subsequentes” (DEWEY, 1916, p.89-90). Logo, julgamos que há convergência entre a tarefa do homem diante da sociedade e a tarefa da educação diante do aluno. O critério pedagógico é o mesmo que aplicamos para validar um curso de ação no mundo: as possibilidades de crescimento que acarreta, ou, em outras palavras, se a partir da intervenção se abrem novas experiências mais repletas de sentido. Quando limitamos em nossas ações os desdobramentos possíveis, para nós e para a sociedade da qual fazemos parte, constringimos a liberdade.

Os princípios pedagógicos que Dewey defende querem assegurar um processo de formação condizente com essa concepção de crescimento pessoal e social. Desse modo,

Não é qualquer experiência que interessa transmitir pela educação formal, mas apenas aquelas de interesse direto da comunidade, que têm serventia para a sobrevivência da sociedade como tal. Assim, a educação deve cumprir dois objetivos estreitamente vinculados: conservar e transformar; reter das gerações passadas o que há de melhor e, ao mesmo tempo, superar modos ultrapassados de ver o mundo; adequar o novo ao velho e, ato contínuo, ajudar os educandos a transgredirem padrões já estabelecidos. (CUNHA, 2005, p.10-11)

A criança representa a potência do novo e, por isso, encarna a esperança frente aos descompassos humanos. Ainda assim, é preciso observar que Dewey não entende a inovação como uma decorrência natural, nem mesmo que traz resultados necessariamente positivos. Nesse contexto, a educação para a democracia tem de se responsabilizar pela formação de um certo conjunto de disposições éticas que fomentem um modo de viver mais justo, igualitário e cooperativo. Com isso, as mudanças futuras tenderão a ser fundadas em um alicerce de valores democráticos. Existe um lado do porvir que não se presta ao controle, porque resulta da interação humana e do próprio ambiente, o que significa reconhecer sua imprevisibilidade. Por outro lado, não somos liberados da responsabilidade que temos pelo estado das coisas, nem da tentativa de reorganizar o mundo. Se há restrições e coisas que nos escapam, há também liberdade e responsabilidade para agir. Dewey pensa a ética como encontro de condições objetivas com possibilidades subjetivas, desenhadas pela imaginação.

Porque a criança carrega o gérmen da reorganização de si mesmo e do mundo, sua plasticidade é recurso precioso. Trata-se de uma das características infantis que mais se relacionam ao trabalho pedagógico, pois viabiliza sua formação e seu aprendizado. Em decorrência, a plasticidade da criança encanta o adulto e abre possibilidades para a educação. No entanto, por vezes, prevalece na relação pedagógica o ímpeto de controlar, submetendo a criança a “solenidades pedagógicas pelas quais o frescor juvenil se esvai e a sua vívida curiosidade se embota” (DEWEY, 1922, p.76). Ao ceder a esse expediente, o adulto gradualmente habitua a vontade à resignação, conformando a criança segundo critérios sociais inflexíveis: “A Educação se torna a arte de levar vantagem sobre o desamparo dos jovens; a formação de hábitos se torna a garantia da conservação das barreiras dos costumes” (DEWEY, 1922, p.76). Em uma sociedade onde a mudança é a única certeza, destroçar o atributo da plasticidade humana é eliminar a capacidade de resposta do indivíduo e do grupo social.

Contra formas limitadas de instrução, Dewey defende o desenvolvimento de hábitos flexíveis que permitam adaptar-nos e direcionar o curso de um mundo em constante mudança. Crescimento representa o fim moral que nos permite transitar e prosperar em um mundo progressivamente mais variado e diverso. (HILDRETH, 2009, p.795, tradução nossa)

A partir desse quadro, compreendemos melhor as proposições pedagógicas de Dewey (1916, 1975, 1997) contra a uniformidade e a disciplina descontextualizada e obtida por meios autoritários. A legitimidade do impulso em seu pensamento moral se conecta à sua filosofia da educação, solicitando que haja espaço para manifestações menos controladas nas atividades escolares. Isso porque uma importante característica dos impulsos é sua capacidade propulsora: é por meio deles que se revitalizam costumes e hábitos arraigados, renovando a sociedade e suas instituições. Como discutimos, Dewey (1922) entende que a dormência dos impulsos, controlados por hábitos, é despertada diante de crises, quando o movimento de renovação pode, inclusive, assumir contornos conflituosos e mesmo violentos. Para o autor, uma alternativa mais produtiva é, ao invés de recalá-los, direcioná-los moderada e continuamente, num processo de crescimento educativo. Podemos pensar, portanto, os impulsos como forças vitais, essenciais para que os grupos não se estagnem e passem pelas necessárias transformações que as condições objetivas exigem. Por outro lado, não se trata do domínio cego deles. “Impulso é uma fonte – indispensável – de liberação; mas só libera força quando é empregado em dar aos hábitos pertinência e frescor” (DEWEY, 1922, p.105). Assim, a imaginação, mesmo sendo atividade da inteligência, está ligada ao impulso, pois dele depende para mobilizar o ser moral no processo de avaliação e prospecção de condutas viáveis na situação conflito.

No entanto, as práticas escolares tendem a subjugar os ímpetos das crianças e dos jovens, confundindo-se docilidade e conformidade com hábitos adultos ou com bom comportamento (DEWEY, 1916, 1975). É evidente que não se deve desconsiderar que em alguma medida há a necessidade de acomodação dos atos das crianças aos padrões do grupo social. Todavia, é fundamental deixar entreaberta a imaginação, que assegure a fruição de iniciativas espontâneas: “dentre as atividades originais dos jovens estão algumas que funcionam em direção à acomodação, assimilação, reprodução, e outras que se orientam à exploração, descoberta e criação” (DEWEY, 1922, p.97). Em sua análise, tem prevalecido a docilidade de corpos e mentes, em detrimento da promoção da criação e da originalidade. A acomodação apática a regras que permanecem alheias não pode ser contributiva à sociedade democrática:

Uma condição de submissão intelectual é necessária para se adequar as massas a uma sociedade na qual se espera que a maioria não tenha objetivos e ideias próprias, mas que apenas aceite ordens dos poucos que detêm autoridade. Tal estado não é adequado a uma sociedade que se pretende democrática. (DEWEY, 1916, p.356)

O trecho acima deixa claro que a oposição de Dewey à uniformidade e ao autoritarismo se deve, sobretudo, por entendê-los como divergentes das disposições que a educação deve nutrir segundo uma ética democrática. A uniformidade é rechaçada por nivelar os indivíduos em classes, o que é feito não com vistas à igualdade, mas para abafar o que há de singular em cada um. Em tempos de massificação, a preservação da pessoa, com sua subjetividade e idiossincrasias, é condição para manter as sociedades genuinamente humanas. Nas palavras de Dewey (1916, p.357):

Uma sociedade progressiva considera variações individuais preciosas, uma vez que encontra nelas os meios para seu próprio desenvolvimento. Portanto, uma sociedade democrática deve, de maneira consistente com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e a manifestação de aptidões e interesses diversos em suas medidas educacionais.

No capítulo quatro, discutimos que o autor enxerga muitas práticas pedagógicas tradicionais como individualistas e impessoais, não propícias à constituição de pessoas socialmente responsivas. A imposição de trabalhos isolados não representa um cuidado pedagógico com o indivíduo. Dewey (1916) se acerca da importância de atividades de concentração, que exigem calma e momentos introspectivos – adultos e crianças precisam desses momentos. Porém, o isolamento não pode ser tomado como um princípio da proposta pedagógica, mas como um detalhe que depende do intuito e das condições de uma determinada tarefa. Ademais, o autor entende ser possível simultaneamente trabalhar individualmente e com o grupo, pois há elementos na pessoa que só afloram diante da associação com o outro (DEWEY, 1916). O que constitui um indivíduo não é o afastamento físico em relação aos demais, mas sua capacidade de pensar, que é sempre individual: “[...] uma pessoa é mentalmente um indivíduo somente quando tem seus próprios propósitos e problemas e pensa por si mesmo” (DEWEY, 1916, p. 353). Em síntese, importa a Dewey que as práticas educativas assegurem liberdade à inteligência para que a imaginação se revele.

Quando essas variações são suprimidas em nome de pretensos interesses da uniformidade e uma tentativa é feita de se ter um molde único para métodos de estudo e leituras, resultam inevitavelmente confusão mental e artificialidade. A originalidade é gradualmente destruída, compromete-se a confiança sobre a qualidade do próprio pensamento e uma submissão dócil à opinião dos outros é inculcada, para que ideias não corram soltas. O dano é maior agora do que quando toda a comunidade se encontrava governada por crenças fundadas nos costumes, pois o contraste entre métodos de aprendizagem sustentados dentro e fora da escola se torna maior. (DEWEY, 1916, p.354)

Novamente, o excerto mostra a ligação entre uniformidade e servilismo como decorrência do autoritarismo. A questão da autoridade na escola é das mais desafiadoras quando estamos diante da educação para a democracia. De um lado, as regras sociais são uma exigência para o convívio democrático, assim como o reconhecimento das instituições e das figuras que as representam. A liberdade prezada pela democracia não reside na ausência de regras e de poder. De outro, Dewey se preocupa com os excessos que convertem a autoridade legítima em coerção. Como mostra a discussão acima, na sociedade democrática o espírito servil é ainda mais danoso, pois ele vai exatamente contra as necessidades de atuação política.

Quando somos educados para adotar regras de modo heterônomo, por medo ou apreço, torna-se muito mais difícil assumirmos responsabilidade e consciência de nossos atos, além de nos mantermos ignorantes quanto à nossa capacidade – e dever – enquanto agentes de transformação. Do ponto de vista pessoal, é como se delegássemos a outrem a formação de nosso caráter, porque seguimos uma conduta previamente estipulada e da qual não participamos com profundidade. Seguimos padrões sociais, mas não os convertimos efetivamente em valores que nos amparam em nossas decisões morais. No que tange à sociedade, a persistência de uma disposição passiva ou servil do indivíduo deixa a condução do mundo abandonada a si mesma. A lacuna é ocupada com prontidão pelos grupos sociais dominantes. O que se passa, então, é a ausência da participação pessoal junto à comunidade na descoberta e invenção dos interesses comuns. A inteligência social não se desenvolve e a imaginação não propõe novos fins a serem perseguidos. A educação deve ter em mente que:

Quando a aprendizagem é uma fase de um engajamento ativo que envolve trocas mútuas, o controle social adentra o próprio processo de aprendizagem. [...] *Mas a essência da demanda por liberdade [educacional] é a necessidade de condições que permitam ao indivíduo dar sua própria contribuição aos interesses coletivos e tomar parte de suas atividades de tal modo que a orientação social seja uma questão de sua própria atitude mental, e não uma mero comando sobre seus atos.* (DEWEY, 1916, p.352, grifos nossos)

Para Dewey, não há antagonismo necessário entre liberdade e disciplina se a participação intelectual está manifesta na ação. Seu conceito de liberdade em educação deixa clara a possibilidade de alinhamento:

Liberdade significa essencialmente o papel desempenhado pelo pensamento – que é pessoal – no aprendizado: significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciosa, previsão das consequências e perspicácia na adaptação a elas. (DEWEY, 1916, p.352)

Portanto, pode o aluno ser livre e ser disciplinado, quando ele se encontra verdadeiramente interessado pelo trabalho educativo que desempenha. Dewey (1916) compreende disciplina como envolvimento que permite persistência diante de distrações quando estamos empenhados em uma atividade. Logo, não se confunde com docilidade, servilismo, ou ainda com corpos e mentes em silêncio resignado. A liberdade e a disciplina podem caminhar juntas, quando assumimos que esta é composta por uma energia disponível para a execução de empreendimentos. Ela deixa de ter um caráter de mera restrição e passa a significar resolução naquilo que se intenta fazer. Diante disso, Fesmire (2003, p.37, tradução nossa) propõe que “à educação de uma inteligência experimental disciplinada porém flexível – na vida moral tanto quanto em Ciências – deve ser dada a mais alta prioridade”.

Dewey (1916) observa que conforme crescemos nos tornamos gradualmente mais capazes de atividades de alta concentração, que têm como decorrência necessária uma certa calma e silêncio. Para a criança pequena, contudo, é fundamental respeitar sua necessidade de movimento, pois sua vitalidade não é inimiga dos fins pedagógicos. O processo educativo deve ser tal que estimule sua percepção da conexão entre atividades e fins, entre o que queremos de imediato e o que se encontra remoto, entre aquilo que me convém e o que é bom para o grupo. Esse é o sentido de interesse para Dewey, uma ponte que liga pontos afastados.

Se desconsideramos interesses, asfixiamos a curiosidade infantil, seja pelo controle arbitrário de seus corpos, seja pela execução de tarefas puramente repetitivas. Corremos, assim, o risco de acostumar a criança a operações em que percebe pouco sentido e deixamos de nutrir seu potencial imaginativo, que, no fundo, é um exercício de liberdade:

O indivíduo que tenha um problema que, por ser de fato um problema, instigue-lhe a curiosidade e alimente sua ânsia por informações que o ajudem a lidar com ele, e que ainda tenha em mãos os recursos necessários para que esses interesses se realizem, será um indivíduo intelectualmente livre. Qualquer iniciativa ou visão imaginativa que ele possuir será posta em ação e controlará seus impulsos e hábitos. (DEWEY, 1916, p.356)

A formação ética democrática fica prejudicada quando as práticas escolares incorrem no que Dewey (1916, p.287) denomina “desintegração educacional”. A expressão resume as muitas separações que a escola, com frequência, fomenta. Uma delas constitui-se pela ruptura entre aprender e fazer. Para melhor compreender a recusa de Dewey (1975), devemos notar que o autor a entende como causa do divórcio entre instrução e caráter. De acordo com o autor, apartar essas atividades humanas em lados que não dialogam é assumir que nossas ações habitam um mundo à parte daquele em que se encontra o pensamento e o

conhecimento. O homem seria então um quando pensa e outro quando age. A imaginação se converte em um exercício mental que em nada favorece a convivência social nem o aprimoramento de nossas experiências pessoais.

A crença nesse dualismo se manifesta nas propostas de educação ética que se ocupam mais em expor regras e princípios para as crianças seguirem do que em incorporar na vida escolar cotidiana aquilo que se professa (DEWEY, 1975). Essa concepção de ensino da moralidade se contenta com discursos formais e pontuais, apresentados em momentos específicos da grade curricular. Além de ter pouco efeito, como debatemos anteriormente, reservar um espaço determinado para a temática tende a liberar a preocupação constante com a formação ética, em todas as oportunidades que se apresentam pela própria dinâmica de convivência nas escolas. Como sabemos, a ética debatida por Dewey (1959) é social e espraiada no conjunto de nossas ações, mesmo aquelas que parecem desvinculadas da moralidade, exatamente por admitir conduta como encadeamento de ações e escolhas.

Outra preocupação do autor é a compartimentação das matérias escolares – quaisquer que sejam elas, não apenas as diretamente ligadas à moral. Isso porque, no entender de Dewey (1916), a divisão de conteúdos reproduz na educação a segregação encontrada entre os homens na vida social. Na escola, é empreendida uma hierarquização, segundo valores educacionais, que segue divisões sociais, políticas e econômicas (DEWEY, 1916). A oposição cultura/utilidade, por exemplo, explicita a distinção dos homens segundo ocupações intelectuais ou braçais, que herdamos da cultura grega clássica. Assim:

O problema da educação em uma sociedade democrática é livrar-se dos dualismos e construir um curso de estudos que faça da reflexão um guia do livre agir para todos e que faça do lazer uma recompensa por se aceitar a responsabilidade de seus trabalhos, em vez de um estado de isenção deles. (DEWEY, 1916, p.305)

Na passagem, o autor critica o dualismo entre o útil (trabalho prático) e o belo (lazer), perspectiva que se inclina a assumir todo esforço intelectual ou artístico como desprovido de utilidade e, na outra ponta, tudo o que é prático como esvaziado de sentido estético. Na interpretação de Cunha (2005, p.11), trata-se de “[...] romper a dualidade do sistema de ensino e implantar a escola única para todos, com o intuito de unir, na mesma pessoa, ‘o homem “prático” e o homem de teoria e cultura’ [...]”. No entanto, essa divisão é persistente e se faz sentir inclusive no modo como examinamos a função imaginativa. Fesmire (1999) nos lembra que a imaginação está integrada com a vida diária. É um recurso corriqueiro de nossa inteligência, constantemente solicitado para enfrentar problemas, mesmo

que o expediente nos passe despercebido. Todavia, tendemos a aprisionar a imaginação entre muros estreitos, quase sempre associando-a com uma atividade especial, digna apenas do grande artista.

Em *Arte como Experiência*, Dewey (2010) inicia seus debates devolvendo a arte a mãos comuns. Entendemos que uma chave para compreender seu repúdio à oposição entre belas artes e artes úteis diz respeito, como vimos, à correspondência que têm com as barreiras sociais no mundo do trabalho (DEWEY, 1916). O desprestígio de certos tipos de ocupações amplia as diferenças entre os homens, separa-os não apenas em classes economicamente distintas, mas alimenta a ideia de que há indivíduos que podem ser considerados superiores. Portanto, pensamos que buscar uma proposta de ensino mais integrada, que contemple intelecto e corpo, cultura e utilidade, valorizando as diferentes atividades humanas, é justamente sua resposta aos distanciamentos na esfera social. De certa forma, quando a vida escolar preza pela continuidade contribui para a desnaturalização dessas divisões. A imaginação é um recurso importante para conseguir encontrar conexões: “no esforço de estabelecer coerência e continuidade à nossa experiência, a imaginação nos permite considerar os detalhes em toda a sua espantosa complexidade, ou ainda ver as coisas por inteiro em suas relações” (FESMIRE, 1999, p.528, tradução nossa).

Pela imaginação também percebemos melhor a continuidade entre homem e mundo, tanto do ponto de vista social quanto natural. Tendemos a nos enxergar como quem está em um ambiente, mas não como quem dele faz parte – perspectiva fundamental para que sejamos genuinamente responsivos ao outro. Para Alexander (1993), o eu [*self*] nasce justamente de um colocar-se no papel do outro, exercício que permite a alguém se compreender. Dewey (1975, p.56) localiza dois pontos que alimentam a constituição da criança de forma mais suscetível às necessidades e interesses daqueles que a cercam: “são importantes o lado informalmente social da educação e o ambiente e influências de ordem estética”. Assim, o primeiro deles reconhece a importância de intercursos sociais mais livres e casuais. A ausência dessas oportunidades, seja entre pares, seja com o professor, incentiva a busca por outros canais de interação. Avaliamos que, para Dewey, recusar um abismo hierárquico entre professor e aluno é, pela aproximação, ampliar as oportunidades comunicativas e, com mais trocas, aperfeiçoar nossas capacidades de convivência. Tanto a escola quanto a sociedade democrática não estão aptas a abrir mão da autoridade, cujas funções de regulação são de grande valia, mas podem repensar o modo como ela é operada e os limites que deve assegurar para não se converter em coerção.

O segundo ponto diz respeito à capacidade da arte de nos sensibilizar. Quando a escola restringe o aluno exclusivamente a ler, escrever e contar⁴¹, ela “o separa do que há de vital na literatura e na história, nega-lhe seu direito de contato com o melhor da arquitetura, música, escultura e pintura; não se pode assim esperar resultados efetivos na instrução para uma abertura empática e responsiva” (DEWEY, 1975, p.57). Discutimos há pouco que a arte sensibiliza o homem para si mesmo e para o outro, além de aprofundar os sentidos da experiência. Se a arte se mantém separada da vida, seja por estar em um panteão do qual a maioria é indigna, seja pelo desprestígio em um mundo cada vez mais entretido com a eficiência, essas possibilidades se fecham. A escola pode contar com a arte para expandir a formação do aluno tanto naquilo que concerne diretamente à estética, quanto ao que alimenta a vida ética. Por conseguinte, a aquisição de repertório artístico, do ponto de vista da apreciação, e o engajamento na produção de criações próprias são de interesse primordial para a escola, ainda que o ensino da arte encare sistematicamente o desprestígio e o isolamento curricular.

Experiências são quase sempre indiretas e, por isso, simbólicas e representativas (DEWEY, 1916). Por meio da comunicação, habilitamo-nos a espriar aquilo que foi vivido e testemunhado por outrem. Ela é condição para que ocorra o encontro ético do eu com o mundo, que entretece os sentidos sociais e pessoais e viabiliza o exercício imaginativo. No entanto, corremos o constante risco de ver escorregar por entre nossos dedos uma compreensão autêntica do que é remotamente referenciado em uma experiência mediata. Esse é um dos fantasmas da educação, que tem na tarefa simbólica boa parte de sua matéria-prima. Ela está exposta às ameaças de um academicismo vazio, predominante quando se converte a transmissão representativa em um fim em si mesmo. Por seu turno, experiências diretas são capazes de gerar apreciação legítima e conseguem nos trazer sensação de realidade. Por isso, Dewey (1916) entende que a escola deve garantir algumas oportunidades deste último tipo de experiência, que, se forem qualitativamente significativas, servirão de alimento para experiências mediatas, tornando mais simples a missão de estabelecer relações indiretas.

A arte é campo fértil para aprimorar nossa relação com o simbólico. A imaginação, que serve tanto à estética quanto à moral, representa a capacidade de conexão com o que está distante (FESMIRE, 2003); por isso, pensamos que tem caráter essencialmente simbólico:

⁴¹ Dewey (1975, p.57) se refere ao que é conhecido na língua inglesa como os 3 Rs (*reading, writing e arithmetic*).

Na teoria de Dewey, a imaginação projeta o significado além da experiência comum, e é uma característica humana gravada na textura da experiência da criança e do adulto. A subordinação da imaginação à racionalização não é um indício de maturidade, mas sim de mecanização. (BARBOSA, 2011, p.85)

Estudar é perceber a cena social (DEWEY, 1975). Por consequência, o valor da educação se encontra na compreensão desses significados simbólicos. Se a dimensão racional é o único caminho do qual nos valem para tanto, tendemos a perder profundidade. “Nunca tivemos tantos ‘fatos’ à nossa disposição, mas não está claro o que fazer com eles, tanto para selecionar o que é relevante ou mesmo para aceitá-los como fatos” (PAPPAS, 2011, p.26). Pensamos que educar a sensibilidade é muito mais complexo do que assegurar instrução racional. Há desvios que recaem em uma afetividade esvaziada e contraproducente, afastando o educador de seu papel e prendendo-o no sentimentalismo. Isso apenas aumenta nossa dificuldade em desvendar trajetórias que nos levem a uma educação para a sensibilidade em consonância com as exigências de uma ética democrática. Pappas (2011, p.33) nos alerta que “o problema da democracia não é apenas o de um povo que não pensa, mas de pessoas que não ‘sentem’ como deveriam”. Logo, não se trata de uma ode ao sentimentalismo, mas de buscar a formação de uma sensibilidade oportuna aos valores democráticos, que fomente disposições morais que alarguem as experiências pessoais e comuns. Pappas (2011) censura a prevalência de apelos emotivos superficiais, homogêneos e unificados. Pensamos que, nesses casos, extingue-se a contribuição da subjetividade e da imaginação, como exercício pessoal de reorganização do mundo e de criação de novas vias de convivência. Tendo esses cuidados em vista, Pappas (2011, p.34) entende que a educação para a democracia deve reforçar “[...] mais do que nunca – comunicação visual, hábitos de imaginação e sentimentos”. Andrade (2007) está em acordo com essa leitura quando afirma que a escola, enquanto instituição pública fundamental, é o lugar social que Dewey encontra para a formação dessa razão sensível em direção a uma cultura democrática nacional.

Dewey (1993) se preocupa com o cultivo de um espírito social. O autor se inquieta com a promoção da competitividade engendrada por certas práticas escolares. Associa a elas a incitação a um sentimento de superioridade, incompatível, portanto, com esse espírito voltado a uma coexistência democrática. Os métodos que importam à prática pedagógica comprometida com a democracia tem como imperativo garantir a ampliação das oportunidades “[...] para reciprocidade, cooperação e realização pessoal positiva” (DEWEY, 1975, p.27). Assim, por meio da seleção cuidadosa de métodos, é possível alterar o centro gravitacional da moral de um ponto egoísta para um social:

[...] a introdução de todo método que apele para as forças ativas da criança, para suas capacidades de *construção, produção e criação*, marcam uma oportunidade de se deslocar o centro de gravidade ética de uma absorção – que é egoísta – para um serviço – que é social. (DEWEY, 1975, p.26)

Alexander (1993) traz um exemplo que nos auxilia a compreender como a imaginação pode, na prática, encontrar meios mais integradores: a disputa pela posse de bola, tão corriqueira para crianças pequenas. São várias alternativas de solução que a situação abarca. Pode-se deixar que o mais velho vença pela força, ou fazer valer o critério de propriedade, deixando o dono com a posse na disputa. Porém, é possível enveredar por abordagens mais interessantes do ponto de vista do convívio social, como propor formas diferentes de se relacionar com a bola que impliquem a necessidade de fazer junto. Assim, valores adicionais são fomentados quando se propõe um jogo, como o prazer em partilhar, em aprender um novo jogo e mesmo a amizade. Em síntese, para Alexander (1993, p.389, tradução nossa), “[...] a descoberta de valores novos e integrativos é um objetivo primário da imaginação moral, um aspecto nem ao menos reconhecido pelas teorias morais modernistas e orientadas por regras”.

Nesse sentido, vale marcar que a ética de Dewey não aposta em códigos fixos de conduta, mas na possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e conjunto. Pela ação expandimos os sentidos de nossa existência. Esse processo de crescimento não pode, segundo a leitura de Alexander (1993), ter um único fim, seja ele qual for. Há de se almejar uma pluralidade de valores, que contemple dever, prazer, liberdade, interesse próprio, tornando necessária a perspectiva de integração trazida pelo exercício imaginativo. A contemplação dinâmica desses muitos valores e fins é o empreendimento do caráter.

No que tange à relação entre ética e educação, Abowitz (2007) observa que experiências estéticas e exercícios investigativos são formas de engajar os estudantes em buscas criativas, críticas e imaginativas nas situações morais que vivenciam. Podem, então, definir quem são e como vivem a partir de um pensamento ético próprio, matizado por contextos sociais e culturais. Barbosa (2011) aponta para o caráter reformador da pedagogia de Dewey que se vê em *Democracia e Educação* e também em *A escola e a sociedade*. A fé manifesta do autor no poder de reestruturação social da educação, todavia, precisa ser interpretada a partir do reconhecimento de que “[...] o futuro de uma sociedade é determinado pelo futuro de seus jovens e o futuro destes, por atividades organizadas, ou seja, pela

educação. Em resumo, isto significa que o futuro de uma sociedade é determinado pela educação” (BARBOSA, 2011, p.67).

As alterações dos jovens, mesmo que surjam de modo acidental, transformam as atividades adultas. Isso porque a forma como agimos converte impulso em disposições diferentes, compondo nossos hábitos. Quando fazemos uma condução mais reflexiva dessas ações e hábitos, incrementamos as chances de experienciar aquilo que nominalmente prezamos. Entendemos que essa leitura justifica a forte preocupação de Dewey com o método democrático, inclusive no cotidiano da educação. Estabelecendo uma analogia com as transformações por que uma língua passa, Dewey (1922) mostra que alteramos significativamente o legado cultural que adotamos de modo pouco intencional e quase sem tomar nota, o que simboliza a atividade de reconstrução gradual dos hábitos. Sua visão progressista reconhece nos jovens a morada do novo, assumindo a educação como fator elementar no trato dos impulsos para que isso se efetive. Consideramos o excerto abaixo uma síntese de sua reflexão crítica sobre o ofício da educação:

[...] uma educação verdadeiramente humanitária consiste em uma orientação inteligente das atividades naturais à luz das possibilidades e necessidades da situação social. Mas, na maior parte das vezes, os adultos têm provido treinamento [*training*] mais do que propriamente educação. Uma mecanização prematura e impaciente das atividades impulsivas segundo um padrão fixo de hábitos adultos de pensamento e afeto tem sido desejada. O efeito combinado do amor ao poder, timidez frente ao novo e auto-complacência vaidosa tem sido forte demais para permitir os impulsos imaturos de exercitar suas potencialidades de reorganização. As gerações mais novas mal têm solicitado acolhida no lar dos costumes adultos, muito menos sido convidadas para retificarem, através de uma melhor educação, as brutalidades e iniquidades cristalizados nos hábitos adultos. Cada nova geração tem se arrastado de maneira cega e furtiva pelas brechas fortuitamente deixadas abertas. (DEWEY, 1922, p.96-97)

O trecho é exemplar daquilo que importa para Dewey em suas reflexões sobre educação e responsabilidade quanto à formação das novas gerações. Jovens e adultos parecem se furtar a um diálogo autêntico, matricial para uma prática humanista de educação. Instruir mecanicamente o aluno, como se dá em algumas práticas tradicionais, ou abandoná-lo sob seus próprios cuidados, caso recorrente na educação conduzida equivocadamente pelos princípios da Escola Nova, ocasionam uma chegada confusa e mal projetada à vida adulta. A imaginação é o meio que a inteligência humana tem para evitar resignação ao acaso ou aos desmandos de uns poucos grupos dominantes.

Ao querer reformar a sociedade, Dewey pensa caminhos que auxiliam a superação de dicotomias que cerceiam a liberdade e a profundidade da existência comum. Nesse sentido,

o autor entende que o presente tem responsabilidade sobre o futuro que lega e, por isso, deve sim tentar estabelecer-lhe contornos mais definidos. Com o exercício imaginativo, pensamos uma variedade de cursos de ações diante do diagnóstico da situação corrente. Então, a deliberação leva em consideração a previsão de resultados trazidos por cada opção no ensaio dramático. Como vimos, na democracia, a escolha deve ter como base o alargamento das possibilidades de crescimento para si e para o grupo. Assim, o autor entende que “[...] a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação” (DEWEY, 2010, p.469).

Pensamos a imaginação como ponte entre o presente e o futuro por ela desenhado a partir da releitura de fatos, valores e conhecimentos herdados do passado. Logo, ela estabelece continuidade por meio de um exercício consciente de projetar e de reconhecer um encadeamento entre decisões, ações e circunstâncias. O passado ajuda a compreender o que ocorre no presente e este, por ocasião das escolhas e práticas que leva a cabo, vai compondo o futuro. Fesmire (1999, p.528, tradução nossa) considera perene a proposição de Dewey segundo a qual “a mais importante função da imaginação é ser nossa capacidade, guiada por sentidos passados, de capturar o escopo frequentemente desconcertante da situação e transformar o presente à luz de consequências previstas e valores ideais”. Essa síntese é bastante oportuna na medida em que a imaginação surge como articuladora de presente (por meio da situação), passado (pelo repertório mobilizado) e futuro (pelo vislumbre dos resultados da ação). Não é sem razão que Alexander (apud FESMIRE, 1999) afirma que a imaginação tem uma relação temporal complexa: ela acontece no presente; mas como continuidade do passado, que revisita criticamente; e antecipa o futuro, para que ele assuma os significados e valores mais ricos possíveis.

Vale notar que Dewey considera a dinâmica das relações humanas como avessa a relações simples e diretas de causa e efeito. Portanto, aquilo que passamos a inferir com o apoio da imaginação está sujeito a erro. A passagem abaixo revela aspectos de sua leitura:

Por causa dessa lacuna [entre o presente imediato e o passado que o ajuda a explicar], toda percepção consciente envolve um risco; é uma aventura no desconhecido, porque, ao assemelhar o presente ao passado, também acarreta uma certa reconstrução desse passado. (DEWEY, 2010, p.470)

Se a reconstrução do passado é imprecisa, o futuro se apresenta ainda mais escorregadio. Ou seja, apenas porque pela imaginação projetamos um horizonte e agimos em sua direção não quer dizer que ele estará lá, certo, no fim da jornada. Há elementos

imprevisíveis tanto pelos limites de nossa capacidade de antecipação de consequências (DEWEY, 1959) quanto pela própria interação social que, quando toma corpo, escapa ao controle estreito: “[...] em um mundo em transformação, velhos hábitos devem forçosamente ser modificados, pouco importando quão bons eles tenham sido. Evidentemente, qualquer mudança desse tipo só poderá ser experimental” (DEWEY, 1922, p.56). Em suma, a reconstrução da sociedade que Dewey defende é um projeto em aberto, uma “hipótese em construção, corrigida e desenvolvida por acontecimentos à medida que a ação se desenrola” (DEWEY, 1922, p.56). Como nos recorda Ferreira-Santos (2003, p.169), o *pro-jectum* não precisa ser tomado com a “[...] conotação programático-racionalista, mas como jactância existencial ao devir...”.

Tentar a mudança é, pois, pensá-la como experimento. Assim, o erro não se encerra em si mesmo, pois não se esgota na experiência que o contém. Com ajustes permanentes no fluxo contínuo de experiências, permite que objetivos sejam atingidos. A educação é um processo de transformação. Espera-se que o indivíduo a ela submetido passe por importantes alterações após seguir o currículo proposto (que não por acaso tem ligações etimológicas com percurso). Para Dewey, ela é também uma força fundamental na consolidação da cultura democrática. Pela dupla atribuição em mudar pessoa e sociedade, pensamos que o ato de educar só pode se constituir como experimento, nunca como projeto imutável e infalível. Na interpretação de Cunha (2005, p.12), Dewey tem em mente “[...] uma educação que, em consonância com o genuíno espírito científico, transmita a noção de que verdades são convenções e não desígnios da natureza humana ou de Deus”. Esse é o corpo de razões que faz com que Dewey julgue mais importante a capacidade humana de aprender do que a de saber: o conhecimento é sempre provisório. Isso não significa que ele não ocupe um papel central nos assuntos humanos, mas apenas que não dá conta plenamente de nossa existência complexa. Então, a certeza não é a ocupação última da vida humana.

Agimos a fim de compreender em um nível mais profundo e estético uma noção de sentido e valor para nossa existência. [...] somos seres buscando uma espécie de realização dinâmica e incorporada que vai muito além da geração de atitudes meramente propositivas ou de outras necessidades cognitivas abstratas. (ALEXANDER, 1993, p.383-384, tradução nossa)

Crenças são convenções e hipóteses. São postulados provisórios e, por isso mesmo, falíveis. É exatamente por seu caráter experimental que a ética exige permanente reflexão. Assim, ainda que reconheça essa falibilidade, os valores e apostas que surgem da atividade reflexiva e imaginativa são como uma síntese cultural, histórica, comum e engajada

da investigação (FESMIRE, 2003). Dewey sequer acredita que chegaremos um dia a qualquer certeza no território da ética. Para o autor, fins nunca podem ser tomados como últimos [*ultimate ends*]: sempre devem deixar entreabertas possibilidades de reinvenção. O que não significa que estejamos liberados de elegê-los, reconhecendo sua provisoriedade e sua dimensão experimental. A própria concepção de fim-em-vista que Dewey propõe implica reconhecer essa maleabilidade, chamando a atenção ao processo de perseguição de um fim que não é estanque e se ajusta dinamicamente ao jogo do convívio humano.

Assim, depreendemos que a imaginação é especialmente oportuna quando não se concebe a existência de uma única solução, pois ela permite explorar caminhos alternativos para efetuar a escolha que parece melhor. Se Dewey é avesso à formulação de fins últimos, é porque, por definição, eles acabam por encarcerar o homem, sem deixar a ele espaço efetivo para participar na eleição daquilo que busca. Um fim preestabelecido que se julga imutável pode não responder mais à sorte de problemas correntes, como vimos em sua leitura acerca da ruptura entre as condições sociais da urbanização e industrialização e os antigos valores professados (DEWEY, 1999). Pensamos que, se as ações são entendidas como um encadeamento, o futuro vai surgindo a cada decisão presente, o que radicaliza a importância daquilo que se passa agora. Assim, o campo da moralidade é dinâmico: “A moralidade depende de acontecimentos, e não de comandos e ideais alheios à natureza. Mas a inteligência trata acontecimentos como em movimento, repletos de possibilidades, e não como terminados ou finais” (DEWEY, 1922, p.245).

Entendemos que a pedra de toque é assumir a imaginação como o exercício de criar mundos possíveis. Mundos que não se afoguem na prevalência pessimista dos fatos, nem que sejam meros delírios inexequíveis. A imaginação é a terceira margem do rio. Ela pode atender à solicitação da democracia para que encontremos traçados cada vez mais primorosos para nossa convivência e para nós mesmos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] 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. (DEWEY, 1989, p.100)

Partimos, nesta reflexão, da resignação humana que tem prevalecido na contemporaneidade. Sentimo-nos individual e coletivamente impotentes diante de uma sociedade cada vez mais complexa e instável. Seguimos os ritmos do mercado e a ele servimos, invertendo a ordem das coisas. A promessa de emancipação humana parece um romantismo *démodé*, que não tem lugar em um mundo sem tempo ou recursos a desperdiçar no registro da eficiência.

Para Freitag (apud SILVA, 2001, p.241), trata-se da “perda de controle do processo civilizatório”, ou seja, o homem deixou de dominar a ciência e a técnica, de guiar suas ações em direção a fins que preza. Sujeitando-se ao fazer e aos avanços da razão destituída da reflexão sobre ela mesma, o homem cede o poder à tecnocracia. Seduzido pelo novo, testemunha o presente se encurtando, perdendo sua densidade diante de um futuro imposto. Em decorrência, olvida-se de seu dever de projetá-lo. Na análise de Franklin Leopoldo e Silva:

A obsessão de antecipar tecnicamente o futuro na gestão tecnocrática do social, como se a sociedade fosse uma grande corporação que se insere no futuro por via de uma planificação eficaz, manifesta o propósito de desvalorizar o presente e suas tensões como o lugar em que os homens deveriam *deliberar* sobre o futuro, atuando politicamente no sentido mais profundo e originário do termo, isto é, compartilhando a palavra, e fazendo da palavra política a expressão da responsabilidade inerente à ação histórica. (SILVA, 2001, p.249, grifos do autor)

Pois a deliberação, se está fincada no campo político, é por excelência território da ética. Acostumamo-nos a dar sequência irrefletida a nossas ações, política e pessoalmente, acreditando na naturalização desse modo de vida subordinado à economia. Não questionamos o que se apresenta como inexorável e seguimos mais ou menos confortáveis sem reger nossa própria experiência. Vivemos tempos embotados. Se de um lado a dependência econômica entre os indivíduos se radicalizou, de outro nos tornamos mais insensíveis às vicissitudes alheias. As tecnologias da comunicação aumentaram ruídos e abafaram vozes. Mediados pela imprensa, dados nos chegam prontos. Sua enorme profusão impede até mesmo a comoção: anestesiados por uma espécie de acídia contemporânea, vemos e fazemos coisas a todo

momento. O homem 24 horas está tão assoberbado com o supérfluo que acaba sem tempo para a realização humana (LAUAND, 1997). Diante desse quadro, vale retomar o excerto de Dewey (2012, p.136):

O ser humano, uma criança quando se trata de compreender a si mesmo, pôs a mão em ferramentas físicas de poder incalculável. Ele brinca com elas como uma criança, e se elas fazem bem ou mal é em grande parte uma questão de acaso. Esta instrumentalidade se torna um padrão [*master*] e funciona de maneira fatalista, como se possuísse uma vontade própria – não porque ela tenha uma vontade, mas porque o homem não a tem.

Esse cenário é sintoma de uma crise, em sua essência, ética. Como recorda Jean Lauand (1997, p.9, grifos do autor), a “*moral é o ser do homem*”; ela representa um chamado para a realização humana – a *ultimum potentiae* de Tomás de Aquino. Assim, quando deixamos nossas responsabilidades de lado, quando nos esquecemos da centralidade da ética em nossas vidas, desumanizamo-nos. Despercebidos do que é mais importante, entretidos com o superficial, abrimos mão de nós mesmos.

A importância dessa discussão se mostra pelos muitos caminhos que podemos seguir para compreender o que se passa e, com sorte, conseguir pistas para novamente situar o homem como agente em seu tempo e espaço no mundo. Recorremos aqui a John Dewey, cujas reflexões têm como uma de suas marcas a confrontação de problemas. A filosofia do autor realiza esse enfrentamento a partir dos princípios de continuidade e integridade de tudo o que é humano. Isso quer dizer que, em seu pensamento, vincula-se aquilo que é tantas vezes tratado como oposição. O ser moral é íntegro, porque completo, inteiro. Razão e sentimento. Impulso e dever. Consequência e vontade. A deliberação moral é um jogo complexo de muitas variáveis, o que Dewey reconhece e incorpora em sua filosofia ética.

A integridade do ser moral depende, ainda, de sua face social: a pessoa que age o faz a partir de seu grupo e perante ele. Sem considerar sua dimensão social, o indivíduo se enfraquece: isolado, ele se perde, enquanto, em associação, expande-se. Sua singularidade só emerge na convivência e no diálogo com outras singularidades. Se somos definidos por nossa vida em comum, estamos ameaçados quando a experiência de comunidade se esfacela pela ascensão de uma sociedade cada vez mais organizada e, ao mesmo tempo, cada vez menos articulada na esfera política. Entendemos que a defesa da sociedade democrática feita por Dewey é uma afirmação ética sobre o modo como devemos viver uns com os outros. Por essa razão, o autor se ocupa mais com a democracia como ideia social ou moral do que com sua

forma restrita a um sistema de governo (POGREBINSCHI, 2004). A sociedade democrática almejada por Dewey é aquela:

[...] em que todas as pessoas se ocupem com alguma coisa que torne a vida das outras pessoas mais digna de ser vivida, e conseqüentemente torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si – estes que quebram as barreiras que os distanciam. Ela denota um estado de coisas em que o interesse de cada um pelo próprio trabalho seja livre e inteligente, e que seja apoiado em sua afinidade com as próprias aptidões do indivíduo. É desnecessário dizer que estamos longe desse estado social; em um sentido literal e quantitativo, poderemos, talvez, jamais atingi-lo. (DEWEY, 1916, p.369-370)

Como fica claro, Dewey reconhece abertamente que a democracia não é um estado que se alcança para então se perpetuar (DEWEY, 1989). A “eterna vigilância” cobrada por esse modo de vida social é de alguma forma um truísmo. No entanto, esse esforço variado e perene que diversos intelectuais realizam para manter a discussão na ordem do dia nos mostra que estamos constantemente sujeitos ao descuido. Umberto Eco (2006, p.52) alerta para o risco sutil do fascismo contemporâneo, cujas “vestes civis” dificultam o exercício de proteção à democracia, que nos exige nunca esquecer a tarefa da liberdade. Ao analisar as ameaças internas e externas à sociedade democrática, Dewey observa que o apreço pela liberdade é cultural. Assim, não há nada na natureza humana que justifique a democracia – trata-se radicalmente de uma escolha.

O itinerário da democracia é longo e difícil, porque implica, como vimos há pouco, distribuir a responsabilidade sobre o mundo em muitas mãos, mãos estas cada vez menos acostumadas a guiar. O homem comum surge em cena como o sujeito da democracia e é ao mesmo tempo seu fim e o meio pelo qual ela se atualiza. Em nosso tempo, o desânimo em relação às massas se converte rapidamente em descrença por essa personagem, que se transveste de mediocridade e abre espaço para o domínio dos *experts*.

Pode-se argumentar que as atuais confusão e apatia se devem ao fato de que a energia efetiva da sociedade é agora dirigida, em todas as questões não políticas, por especialistas treinados que gerenciam coisas, enquanto a política é conduzida com um maquinário e ideias formadas no passado para lidar com um outro tipo de situação. (DEWEY, 2012, p.108)

A filosofia ética e política de Dewey se apresenta como uma reiteração da fé no homem comum, cujo caráter único e indivisível impede que o coletivo se desforme. Essa fé tem raiz democrática, como atesta Pogrebinschi (2004). No entanto, a aposta depende da constituição de pessoas que harmonizem razão e sensibilidade em uma atuação repleta de

sentido no mundo. Assim, o homem comum é igualmente o sujeito da educação. Ainda que Dewey admita que sejam muitas as instituições culturais concorrendo na promoção social de valores, o autor vê na educação a maior responsável pelo êxito ou malogro da empreitada democrática (DEWEY, 1916).

Diante de condições restritivas que a escola enfrenta na atualidade, agentes educativos tendem a reafirmar enfaticamente a própria impotência. De fato, a educação não constitui panaceia para todos os males e hoje parece ingênuo creditar-lhe posição tão determinante. Por outro lado, tampouco são desprezíveis as possibilidades que se abrem cotidianamente em cada encontro pedagógico. Em diferentes registros sociais, tem-se alardeado mazelas e fracassos escolares de tal feita que um pessimismo generalizado toma conta da prática e da reflexão no campo da educação. A crítica é capciosa, pois se de um lado abre olhos atentos para realidades de opressão, de outro arrisca-se a uma resignação inoperante, ofuscada pela luz (excessiva) que lança. Com isso, destituímos-nos da posição de agentes de transformação ao mesmo tempo que deixamos ao largo a responsabilidade ética e profissional implicada em nossas ações. De acordo com Ferreira-Santos (2003), é exatamente a impotência experimentada frente ao macropolítico que faz emergir a alienação do educador de suas responsabilidades humanas.

Mesmo em um contexto de exclusão acentuada, como atesta Esteban (2007, p.11), “viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado”. Pensamos ser a educação fundamentalmente um processo de transformação em que diferentes identidades se encontram e se forjam. A concepção mais simples de currículo requer a admissão desse caráter de mudança – gestado pelo processo educativo –, no qual o sujeito se faz ao longo do percurso. Cunha (2005, p.10), a respeito da pedagogia deweyana, entende a “educação como processo que transforma os indivíduos em seres sociais, pois educar é o meio pelo qual se transmitem valores e conhecimentos, se difunde a experiência socialmente acumulada [...]”, tornando os indivíduos membros da comunidade.

Por conceber que o modo como vivemos constitui-nos como pessoas, Dewey entende que na vida escolar os métodos e práticas possuem grande importância no processo formativo. Não se deve interpretar isso como negligência em relação aos conteúdos, mas sim como valorização do cotidiano e dos hábitos, reflexivos, para a formação de uma cultura que, em vez de se afastar, mais se aproxima do horizonte de liberdade. Para Alexander (1998, p.6, tradução nossa): “[...] quando ideais deixam de estar confinados em um domínio separado da

nossa experiência diária e prática, eles podem se tornar forças poderosas em nos ensinar a preencher de sentido a matéria de nossas vidas”. Dewey admite que idealização e prática não são antônimos, mas componentes de um conjunto integrado: “todo ideal é precedido por uma realidade; mas o ideal é mais do que uma repetição internalizada desta realidade. Ele projeta de uma forma mais segura, ampla e completa um bem que foi anteriormente experimentado de maneira precária, acidental e fugaz” (DEWEY, 1922, p.23).

O ideal democrático leva Dewey a aproximar a ética do homem comum, assim como a pensar uma educação que sirva a todos, fugindo do “fetiche do talento” (ADORNO, 2003, p.155). Pela mesma razão, Dewey enxerga espalhada e acessível a imaginação, enquanto importante faculdade humana na criação de mundos possíveis. A democracia é, sobretudo, uma paisagem que desenhamos juntos – contínua e imperfeitamente. Pensamos que a atitude democrática depende de um tipo particular de sensibilidade que a imaginação, seja ela moral ou estética, traz: a dimensão transacional de nosso eu com o mundo.

Dewey propõe, ainda, que o caráter do ser moral se identifica por sua conduta. Nessa trilha, consideramos que, ao eleger cada uma de nossas ações, vamos gradativamente escolhendo também nossa identidade. Na leitura de Alexander (1993), hábitos são estruturas narrativas, porque não são apenas um conjunto de operações seriadas, mas possuem a capacidade de teleologicamente se organizar. Ou seja, hábitos, quando são reflexivos, não aprisionam o homem na repetição; podem se voltar a fins-em-vista e permitir reinvenção com continuidade. O hábito tem poder narrativo, porque testemunha um caráter:

Caráter para Dewey não são apenas hábitos sedimentados do passado, ações expressivas do presente imediato, ou tendências em direção à ação futura. De fato, ele é tudo isso, mas é sobretudo a habilidade flexível de integrar possibilidades do presente usando a experiência organizada do passado na reconstrução da ação corrente. (ALEXANDER, 1993, p.385-386, tradução nossa)

Habitamos um cenário social de instabilidade, onde a ruptura é a regra – o que torna inegável o valor da plasticidade humana, em particular a encontrada na criança, que precisa ser cuidada pela escola para não se enrijecer. Todavia, a profundidade de sentido de nossa existência está na costura que tecemos entre os tempos que vivemos, entre aquilo que experienciamos e entre as faces que assumimos. Por isso, “o sentido, na verdade, se define como sutura simbólica (cultural, espacial, articulatória) da fissura real (natural, temporal, vivencial) [...]” (ORTIZ-OSÉS apud FERREIRA SANTOS, 2003, p.164). A imaginação moral permite vislumbrar continuidade entre tudo o que, de relance, parece confuso. Cada um consegue, por ela, lapidar seu caráter, antes mesmo de converter ideias em ações. Também

permite atribuir sentido, como direção e significado, a uma narrativa de vida. Hoje, temos a constante impressão de que acontecimentos se passam conosco, que vivemos um sequenciamento de episódios em certa medida aleatórios. Enxergamos as circunstâncias a nos condicionar, mas raramente nos sensibilizamos para as possibilidades, por vezes escondidas em pequenas frestas, de atuação deliberada. Somos responsáveis por alinhar nossas experiências e encontrar harmonia naquilo que, sem nossa intervenção imaginativa, se apresenta amorfo.

Pensamos, assim, que a combinação entre conduta e caráter leva, em última instância, a reconhecer que fazer escolhas é também escolher qual pessoa se quer ser. Há unidade entre o ser e suas ações e essa proposição é de extrema relevância para a educação. Quando pensamos que o currículo projeta identidades (SILVA, 2003), admitimos que as práticas escolares constituem, em parte, quem somos. Se as ações dentro da escola são coercitivas e promovem apatia e passividade, não é de se estranhar que essas marcas sejam encontradas em seus sujeitos. A promoção da postura crítica, criativa, sensível e responsiva resulta de um conjunto de ações que se pautam nas mesmas características. Por isso, a formação ética, defendida de modo seminal por Dewey, exige uma perspectiva menos panfletária (e isolada em uma disciplina específica) e mais experimentada nas oportunidades corriqueiras, mas não banais, da vida comunitária escolar:

[uma educação democrática envolveria] uma formação [*training*] da imaginação dos jovens para que seja moralmente rica. É suficiente para o momento, porém, notar que o cerne das virtudes democráticas reside na habilidade de aprender a arte de viver uma vida plena de sentido, cultivando a experiência de maneira que a sociedade possa inteligentemente fomentar aquelas mais completas, que realizam o senso mais profundo de valores e significados encarnados em nossa existência. (ALEXANDER, 1993, p.393, tradução nossa)

O ser moral constrói sua narrativa em processo, enquanto vivencia a associação com o outro, e não em isolamento. Na seara da democracia, significa que sua atuação deve perseguir a harmonia diante de cada conflito, elaborando alternativas que assegurem crescimento mútuo. A dialética do desenvolvimento de Dewey, segundo Barbosa (2011), afirma que reconstruímos o processo pelo produto e, ao mesmo tempo, o produto expande seus significados pela recapitulação do processo. Consideramos oportuna a exposição da autora para refletir sobre a relação explicativa e constitutiva entre conduta e caráter. Pensamos que uma metáfora pode deixar a ideia mais clara: assim como o artista se expressa por sua arte, do mesmo modo o agente moral revela sua identidade por sua conduta.

A partir dessa interpretação, concebemos a narrativa de vida como um esforço reflexivo no qual a pessoa atribui sentido às ações tomadas em seu curso ininterrupto, revelando o processo de composição de seu caráter. Do mesmo modo, a conduta assume contornos mais definidos ao ser lembrada diante da identidade daquele que por ela responde. Logo, a rede de sentidos é tecida enquanto a vida acontece. O fio da narrativa pertence a um passado, que materializa aquilo que já foi feito, mas cria novas tramas a cada ponto. O presente é o tempo em que temos mais clareza sobre o que se passou, não tanto pela distância temporal, mas porque podemos reconstituir e ressignificar nossas experiências a partir dos desdobramentos vistos. É no agora que devemos concentrar os esforços de compreensão do que nos antecede e prospecção daquilo a que aspiramos. Não se trata de criar uma ilusão de domínio sobre o futuro, mas de abraçar a responsabilidade que o encadeamento de ações delega ao presente: “Não usamos o presente para controlar o futuro. Usamos a previsão do futuro para refinar e expandir a atividade do presente. Neste uso do desejo, da deliberação e da escolha, a liberdade se atualiza” (DEWEY, 1922, p.313).

Não haveria espaço para a liberdade se o futuro se limitasse a concretizar um programa previamente estipulado. A chave não está em sujeitar o porvir, mas em cuidar do presente para que ele tenha plenitude de sentido em si mesmo e, concomitantemente, deixe como legado condições para o alargamento e enriquecimento da vida. No campo pedagógico, parece-nos um alerta importante. Vemos com frequência duas atitudes extremadas: uma que tenta antecipar o futuro, enquanto a outra nutre por ele desesperança e, com ela, descaso. A primeira postura tende a esvaziar o presente no afã de (ante)viver aquilo que está à frente. Muitas são as implicações desse *pathos* do novo (ARENDT, 2005), que poucas chances efetivas tem de acertar com esse exercício quase supersticioso, ou, no mínimo, que cerceia a inovação exatamente por tentar guiá-la. A outra face se mostra cada vez que a descrença domina o olhar educativo, que passa a só enxergar frustração, fracasso e sujeição. É claro que, nesse ponto, nem o presente tem valor, nem o futuro é cuidado. A criança fica refém de uma existência desprestigiada e sem perspectivas de mudança. É como se o timoneiro abandonasse o navio à sua própria sorte.

A capacidade de reconstruir experiências significando-as está também presente na combinação entre meio e fim. Para Dewey, não ocorre apenas que um elucida a compreensão sobre o outro, mas que se integram e se validam mutuamente. A perspectiva de encadeamento entre as ações na conduta é o que torna possível que meios e fins se encontrem necessariamente imbricados, quando a eles voltamos nossa perscrutação. A asserção de que “o primeiro ou mais precoce meio é o mais importante *fim* a se descobrir” (DEWEY, 1922,

p.35, grifo do autor) fica então mais clara. Essa perspectiva é emancipadora em tempos como os nossos, em que a complexidade das alterações sociais são quase sempre paralisantes. Assumir o curso de ações como um *continuum* devolve ao homem a possibilidade da intervenção, de levar a cabo aquilo em que se acredita e em que se pensa, que se deseja, que se imagina. Porque ocupamo-nos do primeiro passo, o trajeto a se desenhar se manifesta de modo mais tangível, convida-nos a atuar. Um a um, esses passos compõem uma experiência conduzida inteligentemente, inventada por ideias, sentimentos, disposições, vontade, propósitos, mas também hábitos, meios e ações.

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)

No pensamento de Dewey, o lugar reservado à comunidade e a valorização do cotidiano são um convite para a ação autônoma, livre, responsável e, ainda, partilhada. A sociedade industrial, urbana e de massas é cenário inóspito para esse exercício democrático. Os muitos superlativos que descrevem o espaço que hoje habitamos, somados ao complicado jogo de variáveis macrossociais, acentuam o sentimento de impossibilidade. Perceber o local como destino imediato da atuação humana é ancorar a vida em um registro temporal e espacial possível de ser alcançado por cada um. Em certa medida, pode funcionar como contrapeso para os excessos castradores de um mundo que funciona como um autômato.

Novamente, para a educação, pensar a comunidade e o cotidiano se torna um chamado para se desvencilhar de algumas amarras macrossociais e ocupar-se daquilo que mais diretamente está a seu alcance. Não porque as grandes lutas devam ser negligenciadas ou abandonadas, mas porque há uma enorme relevância constitutiva no cotidiano de cada escola, que por vezes fica esquecida. Há frestas para a intervenção e a criação humana conduzidas por professores, em conjunto com outros agentes pedagógicos. Essas ações, se tomadas de modo isolado, parecem quase ínfimas. Contudo, ao admitir que pessoas e pequenos grupos compõem conjuntamente a sociedade, depreende-se que o estado de resignação pode ser combatido diariamente pelo homem comum. Ações que à primeira vista são desprezíveis prontamente passam a compor um quadro mais amplo nos quais se encontram as práticas de diversos sujeitos. A singularidade da conduta e do caráter reservada a cada um é uma chance para nos aproximar do horizonte da liberdade. Apenas por intermédio do elo vital que se

estabelece entre cada ato e entre cada agente é que resistem lacunas nas quais podemos fazer alguma diferença.

Avessa a previsões, a educação se costura em rede complexa de variáveis, cujos sentidos e correlações constituem desafio para a prática e para a reflexão pedagógica. Sua condição é a pluralidade de sujeitos, fazendo com que a única permanência seja a própria imprevisibilidade do resultado do empreendimento educativo. Entretanto, não deter controle ou saber plenos sobre o processo não implica deixá-lo à própria sorte. Temos de nos acostumar com condições que nos restringem e também de admitir o inesperado, aquilo que escapa ao nosso controle, como possibilidades de reinvenção. Em síntese, é preciso uma atitude mais aberta, mais acolhedora, mais ativa e, por fim, mais responsável.

A continuidade entre passado, presente e futuro, assim como aquela que vemos entre nossas ações no mundo, é constituída por um artifício humano, um expediente que procura significados e rotas para os fins que temos em vista. Quando vivemos em uma época na qual o fundamento da continuidade parece se ter perdido (SILVA, 2001), torna-se imperativo rememorar nossa função ética e autônoma na tessitura dos sentidos. A tarefa de significar a si mesmo e ao mundo é exclusivamente humana. Coisas e eventos permanecerão obscurecidos e à deriva sem a interpretação e a interposição racional e sensível de cada pessoa e de suas comunidades.

A amplitude temática foi assumida como característica desejada nesta pesquisa. Como vimos, mesmo a limitação a um autor não é suficiente para dar conta das diversas perspectivas com as quais se pode examiná-lo, especialmente no caso de filósofos prolíficos e generalistas como Dewey. Lançamos mão de um olhar que talvez agradasse o próprio autor, pois, sem abrir mão de um necessário procedimento analítico, busca as relações que podem ajudar a compor um quadro mais completo e complexo da condição humana. Entretanto, essa mesma força constitui uma limitação, representada por um tratamento por vezes panorâmico onde mergulhos investigativos pudessem ser bem-vindos.

Consideramos muito fértil a discussão sobre a capacidade imaginativa no campo da moralidade. Trata-se de uma faculdade que se vale da razão, mas a ela não se limita. Por isso, talvez constitua a expressão mais genuína do trabalho da inteligência. Ademais, entendemos que a imaginação está impregnada pelas próprias possibilidades que escancara; ela é o exercício humano de criação e, por extensão, de liberdade. Assim, a estética tem

bastante a contribuir com a reflexão ética, inclusive por partilharem a categoria da imaginação. Avaliamos que esta pesquisa tem alcance limitado na compreensão de arte e estética proposta por Dewey e assumida por muitos pesquisadores como uma de suas contribuições mais originais. Um olhar mais aprofundado sobre esta área possibilitaria diálogos ricos com a ética, merecendo, portanto, retornos posteriores.

Um desdobramento que gostaríamos de acompanhar a partir desta pesquisa seria menos de ordem teórica do que prática. Evidentemente, Dewey não acreditava em receitas para uma educação ética. No entanto, a educação não é para ele apenas temática de exercícios intelectuais; é um campo em que filosofia se converte em ação, um espaço para onde seu instrumentalismo se destina. Se não é possível criar fórmulas universais para a práxis educacional, o compartilhamento de experiências, gestadas em um cotidiano escolar efetivo e refletidas suficientemente para transformá-las em um saber, poderia servir de suporte ao professor que buscasse auxílio na compreensão de sua própria realidade e de seu trabalho. Julgamos que os sujeitos pedagógicos precisam, portanto, fomentar esses espaços de troca, seja nos fóruns acadêmicos, seja nos ambientes escolares.

7 REFERÊNCIAS

- ABOWITZ, Kathleen K. Moral Perception Through Aesthetics: Engaging Imaginations in Educational Ethics. *Journal of Teacher Education*, v.58, p.287-298, set./out. 2007.
- ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALEXANDER, Thomas M. John Dewey and the Moral Imagination: Beyond Putnam and Rorty toward a Postmodern Ethics. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, v. 29, n. 3, p. 369-400, Summer, 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40320424>.
- _____. The art of life: Dewey's aesthetics. In: HICKMAN, Larry A. (ed.). *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Bloomington/ Indianapolis (EUA): Indiana University Press, 1998, p.1-22.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990. (col. Debates)
- ANDRADE, Julia Pinheiro. Educação e democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v.21, n.41, p.15-42, jan./jun. 2007.
- ANTON, John P. John Dewey and Ancient Philosophies. *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 25, nº.4, jun/1965. p. 477-499. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2105436>
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta de; CUNHA, Marcus Vinícius da. A apropriação de Aristóteles por Dewey. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.25, n.49, p.43-70, jan./jun. 2011.
- ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [31]: 115-131, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p. 13-20, set. 1979.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n.38, dez. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. (Encyclopaideia)

_____. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

_____. *Instrução Pública e Projeto Civilizador: o Século XVIII como Intérprete da Ciência, da Infância e da Escola*. 2011. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CAILLÉ, Alain. O utilitarismo e o nascimento das ciências sociais. In: CAILLÉ, Alain; LAZZERI, Christian; SENELLART, Michel (orgs.). *História argumentada da filosofia moral e política: a felicidade e o útil*. São Leopoldo (RS): Editora UNISINOS, 2003.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

_____. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n.47, ago. 2011.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação da coleção. In: LEFORT, Claude. *A invenção democrática: os limites da dominação totalitária*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.7-8.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.24, dez. 2003.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Marcos Vinicius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4ª ed. Coord. Antonio Joaquim Severino. Petrópolis: Vozes, 2002. (col. Educação e Conhecimento).

_____. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.86, n.213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/55/57>

DECESARE, Tony. The Lippmann-Dewey “debate” revisited: the problem of knowledge and the role of experts in modern democratic theory. *Philosophical Studies in Education*, v.43, p.106-116, 2012.

DEWEY, John. Democracy in education. *The elementary school teacher*, Chicago, v. 4, n. 4, p. 193-204, dez. 1903. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/992653>.

_____. *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company, 1916.

_____. *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt and Company, 1922.

_____. Theory of the moral life (Part II). In: DEWEY, John; TUFTS, James H. *Ethics – revised edition*. New York: Henry Holt and Company, 1959.

_____. *Moral principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975.

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

_____. *The political writings*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1993.

_____. *Experience and education*. New York: Free Press, 1997.

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

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. Trad. Cassiano Terra Rodrigues. *Cognitio- estudos*, São Paulo, vol.5, no. 2, jul-dez. / 2008. p.119-132.– PUC SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>

_____. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *The public and its problems: an essay in political inquiry*. University Park, PA: Penn State Press, 2012.

ECO, Umberto. *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Caderno CEDES*, Campinas, v.27, n.71, Apr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100002&lng=en&nrm=iso.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *O crepúsculo do mito: mitohermenêutica e antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia*. 2003. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FESMIRE, Steven. Morality as Art: Dewey, Metaphor, and Moral Imagination. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, v.35, n.3, p. 527-550, Summer, 1999. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40320778>.

_____. *John Dewey and Moral Imagination: pragmatism in ethics*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

FISCHMANN, Roseli. Injustiça, autonomia moral e organização escolar: análise exploratória de relações. *Paidéia*, 2007, 17(38), p.321-330.

FRIEDRICH, Carl J. The role and the position of the common man. *American Journal of Sociology*, v.49, n.5, p. 421-429, mar. 1944.

GARRISON, James W. John Dewey's Philosophy as Education. In: HICKMAN, Larry A (editor). *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Bloomington/ Indianapolis (EUA): Indiana University Press, 1998.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. Basic Books: New York, 1973.

GOUINLOCK, James. Dewey's Theory of Moral Deliberation. *Ethics*, vol. 88, n.º.3, abr./1978. p. 218-228. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2379941>

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da educação e educação democrática: duas faces de uma mesma moeda. *Linhas Críticas*, v.1, n.1, 1995, p.16-22. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6083/5032>.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HILDRETH, R. W. Reconstructing Dewey on power. *Political Theory*, v.37, n.6, p.780-807, dez. 2009.

HONNETH, Axel. Democracy as reflexive cooperation: John Dewey and the theory of democracy today. *Political Theory*, v.26, n.6, p.763-783, dez. 1998.

HOOK, Sidney. Preface. In: DEWEY, John. *Moral principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975.

ISENBERG, Arnold. Editor's foreword. In: DEWEY, John. *Theory of the moral life*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Wiston Inc, 1960.

JACOBY, Russell. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. São Paulo: Trajetória Cultural / Edusp, 1990.

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

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

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.7-49.

KOHLBERG, Lawrence. *Moral development and the new social studies*. Boston (EUA): National Council for the Social Studies, novembro/1972. Disponível em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED073022.pdf>

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin L. *Administração de marketing*. 12ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LAUAND, Luiz Jean. Os fundamentos da ética. In: *Ética e antropologia: estudos e traduções*. São Paulo: Mandruvá, 1997, p.7-14.

_____. A arte de decidir: a virtude da prudentia em Tomás de Aquino (Conferência). *III Seminário Internacional Cristianismo, Filosofia, Educação e Arte*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 25 jun. 2002a. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur15/jean.htm>.

_____. Linguagem, filosofia e educação (Conferência). *IV Seminário Internacional Cristianismo, Filosofia, Educação e Arte*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 10 set. 2002b. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur18/jean.htm#_ftn3.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 10a ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

MATAIX, Anselmo. *La norma moral en John Dewey*. Madri: Revista de Occidente, 1964.

MATHIESON, Louisa Campbell. O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDONÇA, Dina. *Dewey and the public sphere: rethinking pragmatism – the place of emotions in the public sphere*. Arquipélago Filosófico (projeto do Instituto de Filosofia da Linguagem da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: <http://www.ifl.pt/private/admin/ficheiros/uploads/3acf165d45babb0f7ea8ee6a127d4f00.pdf>

NWORA, Emmanoel Ifeka. *Liberdade do indivíduo versus autoridade do Estado na filosofia política de John Stuart Mill*. Dissertação (mestrado) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Dimensão estética, linguagem e comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno. *Educação e Filosofia*, v. 23, n.46, p. 169-187, 2009.

PAPPAS, Gregory F. Dewey's Ethics: morality as experience. In: HICKMAN, Larry A (editor). *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Bloomington/Indianapolis (EUA): Indiana University Press, 1998.

_____. John Dewey e a importância do pensamento qualitativo para a democracia. *Duc In Altum – Caderno de Direito*, v.3, n.4, p.9-34, jul./dez. 2011.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001. p.79-88.

PICCHIONI, Marta Serra Young. *A sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu*. 2010. 114p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIEPER, Josef. Estar certo enquanto homem: as virtudes cardeais. In: LAUAND, Luiz Jean (ed.). *Ética e antropologia: estudos e traduções*. São Paulo: Mandruvá, 1997, p.21-38.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, n. 23, nov. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200005&lng=en&nrm=iso>.

PORTAL BRASIL. Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País. 16 nov. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>.

QUIRINO, Célia Galvão. Tocqueville: sobre a liberdade e a igualdade. In: WEFFORT, Francisco (org.). *Os clássicos da política* - vol. 2. 11^a ed. São Paulo: Ática, 2006. p.150-160.

RALSTON, Shane J. A more practical pedagogical ideal: searching for a criterion of Deweyan growth. *Educational theory*, v.61, n.3, p.351-364, 2011.

ROMER, Christina D. The great crash and the onset of the great depression. *The Quarterly Journal of Economics*, Oxford, v. 105, n. 3, ago. 1990, p. 597-629.

RORTY, Richard. *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Cristina Magro e Antonio Marcos Pereira (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SANCHEZ, Ramon. John Dewey's "The School and Society" – Perspectives 1969. *History of Education Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 78-83, spring, 1970.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. 4^a ed. Lisboa: Edições 70, 1978.

SCHUDSON, Michael. The trouble with experts – and why democracies need them. *Theory and society*, v.35, n.5/6, p.491-506, dez. 2006.

SCHWARTZ, Barry. *The paradox of choice: how the culture of abundance robs us of satisfaction*. PLACE: Harper Collins, 2004.

SILVA, Cláudia Dias. Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. *Gestão em Ação*, Salvador, v.9, n.3, p. 289-301, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rga05.03.2007%20eletronica.pdf#page=25>

SILVA, Franklin Leopoldo e. O mundo vazio: sobre a ausência da política no context contemporâneo. In: ACCIOLY, Doris; MARRACH, Sonia Alem. *Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas*. Araraquara: Unesp, 2001.

_____. *Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. (Col. Biblioteca de Filosofia).

_____. Conhecimento e Razão Instrumental. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002&lng=en&nrm=iso.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2^a.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMMEL, George. As grandes cidades e a vida do espírito. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n.57, p.210-226, mar./mai. 2003.

STUHR, John J. Dewey's social and political philosophy. In: HICKMAN, Larry. *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TOCQUEVILLE, Alexis de. A democracia na América. In: WEFFORT, Francisco (org.). *Os clássicos da política* - vol. 2. 11^a ed. São Paulo: Ática, 2006. p.161-182.

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

UMEDA, Guilherme Mirage. *Educação na linguagem da alma: diálogos ontológicos com a música*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Demerval. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Col. Educação Contemporânea).

WESTHOFF, Laura M. The popularization of knowledge: John Dewey on experts and American democracy. *History of Education Quarterly*, v.35, n.1, p.27-47, spring 1995.

WHITE, Eugene N. The stock market boom and crash of 1929 revisited. *The Journal of Economic Perspectives*, v. 4, n. 2, p. 67-83, spring, 1990.

ZINGANO, Marco. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea I 13 – III 8: tratado da virtude moral*. Trad. Marco Zingano. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

**APÊNDICE – REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE DELIBERAÇÃO MORAL
PARA DEWEY**