



## **CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY PARA A EDUCAÇÃO: A DEMOCRACIA COMO CREDO PEDAGÓGICO**

Carina Tonieto - UPF  
Altair Alberto Fávero - UPF

**Resumo :** O presente texto tem como um de seus objetivos partilhar com a comunidade educativa os estudos realizados no grupo de pesquisa “pragmatismo e educação”, o qual tem por objetivo investigar as contribuições do pragmatismo para o campo educacional, assim com buscar referenciais que auxiliem na discussão e na proposição de novos modos de pensar e agir no cotidiano escolar da escola pública, envolto em complexos contextos de transformações sociais, culturais e políticas. No texto que segue buscaremos mostrar as contribuições de John Dewey para a educação numa sociedade de mudanças, onde reconstruiremos e analisaremos as razões que levaram John Dewey a eleger a democracia como credo pedagógico de sua filosofia da educação, já que a democracia é indicada como uma das exigências de uma civilização em mudança. Para tanto, inicialmente, faremos uma breve reconstrução das origens da democracia na *paideia* grega para, em seguida, analisar os motivos que o levaram a eleger a democracia como principal referência do seu credo pedagógico. Nos dois últimos tópicos analisaremos a concepção democrática de educação na obra *Democracia e educação* e a razão por que Dewey utiliza a ciência, a filosofia e a educação como instrumentos na reconstrução da democracia.

**Palavras-chave:** Democracia. Educação. Credo Pedagógico. Escola Pública.

### **Considerações iniciais**

Há quase oitenta anos era traduzido e editado no Brasil a famosa obra *Educação para uma civilização em mudança* de educador americano William Kilpatrick. Neste estudo Kilpatrick já indicava o papel que a educação teria de assumir diante das demandas criadas por *uma civilização em mudança*. Se nas sociedades marcadas por pouca mobilidade, a ação educativa poderia se restringir à transmissão de ideias, atitudes e sentimentos das instituições já consolidadas, em sociedades marcadas pelas intensas mudanças necessita-se de ações educativas que consigam ser sensíveis às profundas transformações em curso no seio da sociedade. Por isso, para Kilpatrick era necessário fomentar “o pensamento baseado na experimentação” como forma de possibilitar um processo educacional compatível com as exigências de uma civilização em mudança, marcada por três tendências fundamentais: a) uma nova atitude mental diante da vida; b) a industrialização; c) a democracia (KILPATRICK 1978, p.20). O que essas tendências possuem em comum com os desafios educacionais? Por

que a democracia é indicada como uma das exigências de uma civilização em mudança? Por que os educadores/pensadores que esculpíram os pressupostos das teorias educativas modernas colocaram a democracia como um dos grandes ideais a serem perseguidos?

O texto que segue tem por objetivo reconstruir e analisar as razões que levaram John Dewey a eleger a democracia como credo pedagógico de sua filosofia da educação. Para tanto, inicialmente, faremos uma breve reconstrução das origens da democracia na *paidéia* grega para, em seguida, analisar os motivos que o levaram a eleger a democracia como principal referência do seu credo pedagógico. Nos dois últimos tópicos analisaremos a concepção democrática de educação na obra *Democracia e educação* e a razão por que Dewey utiliza a ciência, a filosofia e a educação como instrumentos na reconstrução da democracia.

A ideia de democracia vem de longa data. A magistral civilização grega nos legou os termos *demos* (povo) e *kratos* (poder) = poder do povo, que ainda hoje continuam presentes no imaginário popular. A palavra “democracia”, sem os eufemismos ou distorções que facilmente pode sofrer, significa o exercício do poder transparente, público, visível, pelo qual o povo pode expressar sua vontade, fiscalizar seus escolhidos, decidir como quer ser governado. A *polis* da Atenas do século V a.C., considerada o grande exemplo da democracia do mundo antigo, deixou-nos o legado da possibilidade de pensar uma forma institucional de organizar a sociedade na qual o poder não se concentra nas mãos de uma única pessoa (monarquia) nem nas mãos de poucos (aristocracia), mas, sim, deve ser exercido por muitos.

Ao examinar o universo espiritual da *polis*, Jean-Pierre Vernant (1996) destaca que o seu aparecimento constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo, uma imprescindível invenção, não só no plano intelectual, mas, igualmente, no domínio das instituições. Para Vernant (1996, p.34-42), à constituição/invenção da *polis* trouxe três características fundamentais: (I) a palavra torna-se o instrumento político por excelência, a chave de toda a autoridade do Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem, pois ao se tornar proeminente sobre todos os outros instrumentos de poder, a palavra deixa de ser apenas um termo ritual ou uma fórmula justa e passa a ser o espaço público do debate contraditório, da discussão, da argumentação; (II) publicidade e transparência tornam-se as manifestações mais importantes da vida social, o que faz com que a cultura grega constitua-se dentro de um currículo mais amplo onde “o acesso ao mundo espiritual, reservado no início a uma aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal” (VERNANT 1996, p.35), dê lugar a conhecimentos, valores e técnicas mentais levados à praça pública, sujeitos às mais diversas interpretações, aos mais controvertidos debates, às mais inusitadas oposições; (III) isonomia

ou igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder, assim as relações entre os diversos indivíduos que compõem a *polis* e as múltiplas atividades desenvolvidas no cotidiano tomam “a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio” (VERNANT 1996, p.42).

Não resta dúvida de que havia imperfeições na democracia grega. O fato de as mulheres, os menores de idade e os escravos serem excluídos da participação dos debates e decisões da *polis* coloca em suspenso a suposta “perfeição” da democracia ateniense. Embora não nos interesse, neste texto, fazer uma análise exaustiva dessas contingências históricas, não podemos nos esquecer de que estamos nos referindo ao século V a.C. e que há todo um contexto a ser considerado. O que nos interessa aqui é perceber que há um potente elo entre o modo democrático como os gregos organizaram sua vida social e a maneira como objetivaram sua formação educacional (*paideia*). Vinte e cinco séculos nos distanciam dessa fabulosa invenção da democracia e sua estreita relação com a educação. O que há de atual no legado grego? Em que sentido a experiência democrática dos gregos pode se tornar atual para se pensar a organização social de nosso tempo? Em que medida a *Paideia* grega pode servir de referência para se enfrentar os atuais desafios educacionais? Não faltam evidências para confirmar o manancial inesgotável dos gregos para pensar os problemas educacionais de nosso tempo. Como herdeiros longínquos deste legado, temos o compromisso e o desafio de atualizar a experiência democrática que eles tão bem souberam atrelar à configuração de sua *paideia*. Nos próximos tópicos deste texto nossa intenção é analisar de que maneira os ideais gregos são atualizados na filosofia e experiência democrática do americano John Dewey.

### **A democracia como credo pedagógico em John Dewey**

Dewey adotou a democracia como o único e verdadeiro fundamento para a sua filosofia e como o credo inabalável para postular suas ideias educacionais. Quais os motivos que o levaram a tal opção? Que situações vivenciais foram preponderantes para que o filósofo da educação tivesse semelhante convicção para afirmar tal credo? Em grande parte, a resposta a essas questões se explica em razão do próprio ambiente em que Dewey foi criado, ao qual favoreceu a sua formação democrática. Se retomarmos a trajetória intelectual e social do filósofo americano, podemos perceber que sua formação democrática é resultado de três grandes influências: (I) a atuação das comunidades congregacionais; (II) a vida social dos pioneiros americanos; (III) as raízes filosóficas de sua formação.

(I) A gênese da colonização americana foi marcada pelo desejo de constituir um projeto de sociedade independente e autônoma, diferente do modelo que caracterizava o regime monárquico inglês. É por isso que nos Estados Unidos nunca um rei subiu ao trono para governar o país. Os ancestrais de Dewey imigraram para a Nova Inglaterra por volta de 1630, fugindo das perseguições religiosas, e ao se estabelecerem na nova pátria adotaram o protestantismo congregacionista como forma de organização social e religiosa. “Os congregacionistas só aceitavam a autoridade de sua própria congregação, rejeitando qualquer autoridade externa” (AMARAL 1990, p.34). Logo, cada comunidade era livre para formular suas próprias normas de fé, contrapondo-se a dogmas externos que viessem estabelecer hierarquias entre os membros da comunidade. No entendimento de Amaral (1990, p.35), “isso revelava o caráter democrático das mesmas, pois as almas como que se aproximavam umas das outras livremente, sem qualquer sentimento de desigualdade”.

(II) Em vários de seus escritos Dewey explicita uma íntima ligação entre vida humana associada e vida democrática. O que leva Dewey a fazer essa ligação? Que traços contextuais o levaram a estabelecer essa ligação? Por que coloca a fé na democracia como “forma de associação humana por excelência”? De que modo a vida social dos pioneiros americanos inspiraria o credo pedagógico deweyano? Para compreender melhor o cenário e analisar com maior propriedade a influência que a vida social dos pioneiros americanos teve na constituição da democracia como credo pedagógico em Dewey, pensamos que seja oportuno nos apropriar de algumas passagens da clássica obra de Aléxis Tocqueville *A democracia na América*. O escrito de Tocqueville é considerado o primeiro manifesto sobre o mito americano da democracia. O livro é resultado das viagens que o autor francês realizou nos Estados Unidos, onde observou e recolheu informações acerca da civilização e política norte-americanas. Além de estudar a história e a tradição política dos americanos e suas influências na constituição das instituições (1ª parte do livro), Tocqueville analisa as influências das instituições sobre os costumes (2ª parte). A obra é reveladora do intenso interesse dos pensadores políticos do velho continente pela “nova democracia”, que deixa de ser um mero reflexo do pensamento europeu para constituir-se em objeto de reflexão sobre a política do futuro. O espírito democrático e a recusa de constituir uma aristocracia ou um governo despótico aparecem de forma transparente nos escritos de Tocqueville. Não é de estranhar, portanto, que a vida social democrática nos pioneiros americanos tenha impressionado e influenciado na indicação da democracia como credo pedagógico no nosso filósofo da educação.

(III) Há uma terceira influência – talvez a mais importante – que marcou decisivamente a formação democrática de Dewey: trata-se das raízes filosóficas de sua formação. Consideramos esta terceira influência a mais importante porque é nela que nosso filósofo da educação irá buscar apoio racional para sustentar seu credo pedagógico na democracia. Possivelmente, uma da primeira influência intelectual que direcionou Dewey na ideia de democracia como união de todos na vida comunitária tenha acontecido na Universidade de Vermont, sob a orientação de T. H. Huxley. Ao frequentar o curso de fisiologia ministrado por Huxley, Dewey ficou profundamente impressionado pelas teses darwinistas, que lhe forneceram uma noção bastante atraente da interconexão dos seres no mundo. Nosso filósofo da educação via na teoria da evolução de Darwin uma forma analógica de conceber a vida em sociedade: assim como no mundo os seres formam uma unidade na qual cada um cumpre, por meio da organização própria, uma função em benefício do todo, na comunidade humana há um princípio de igualdade entre os seres que se torna a característica fulcral da vida democrática.

Outra influência intelectual foi o contato com o pensamento de Hegel, agora na Universidade de Johns Hopkins. É de Dewey o seguinte depoimento: “A síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano não era, contudo, mera forma intelectual; ela operava em mim como um alívio imenso, uma libertação” (apud Amaral 1990, p.43). Esse “alívio imenso”, essa “libertação” explicitada por Dewey, consistia num poderoso apoio racional para justificar intelectualmente e de modo prático suas aspirações fervorosas de unidade.

Uma influência intelectual, não menos importante, foi a leitura dos *Princípios de psicologia*, de William James. Dewey toma de James a ideia de que há duas tendências irreconciliáveis na psicologia: (a) uma origina-se na visão tradicional da psicologia como teoria da consciência; (b) a outra fundamenta-se na biologia, da qual deriva uma concepção biológica da mente. É por esta segunda tendência que nosso filósofo da educação seria influenciado. O depoimento é do próprio Dewey: “Duvido que tenhamos até o momento começado a realizar tudo o que devemos a William James pela introdução e uso dessa idéia. [...] De qualquer modo, ela penetrou mais e mais em todas as minhas idéias e atuou como um fermento na transformação das velhas crenças” (apud AMARAL 1990, p.45). Esse fermento de transformação foi o que possibilitou a Dewey adotar o modelo biológico de adaptação do homem ao meio como forma de explicar o desenvolvimento das ações humanas. A tarefa de compreender a democracia como credo pedagógico em Dewey não pode ser dada como

concluída sem que antes se explicitar a concepção democrática de educação de nosso filósofo da educação. É o que veremos no próximo tópico.

### **A concepção democrática de educação em Dewey**

A obra *Democracia e educação*, publicada pela primeira vez em 1916, em meio a Primeira Guerra Mundial, é considerada pelos seus estudiosos, a mais importante obra educacional do pensamento de Dewey. Embora não seja um autêntico e genuíno tratado de pedagogia, aborda questões de psicologia, problemas filosóficos, temas das ciências sociais, além de investigar as múltiplas questões educacionais. Já nas primeiras páginas do capítulo dedicado a apresentar a concepção democrática da educação, Dewey procura explicitar as diferenças que se produzem no espírito, no material e no método da educação, quando se utilizam diferentes tipos de organização social. “Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade que pertencem”, ressalta Dewey, “equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo” (1959a, p.87).

Compreender a educação como função social na perspectiva deweyana equivale a dizer que uma sociedade que almeja “mudança” e faz da “transformação” um ideal de vida necessita ter normas e métodos educativos diferentes de sociedades que não aspiram a semelhantes ideais. Por isso o filósofo da educação critica o conceito abstrato de sociedade, que, em razão da sua ambiguidade, não possibilita um claro discernimento de sua intencionalidade. Dizer que uma sociedade ou comunidade, por sua própria natureza, é portadora de qualidades intrínsecas, tais como “comunhão de bons propósitos e bem-estar”, ou “fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia”, pode esconder diversas mazelas de más associações. O próprio filósofo da educação exemplifica tais circunstâncias ao dizer que “há entre ladrões sentimentos de honra e uma quadrilha de salteadores tem um interesse comum a vincular todos os seus componentes” (1959a, p.88). Assim, não é sensato acreditar que o termo “sociedade” ou “comunidade” carrega “em-si” um propósito nobre. Portanto, há a necessidade de critérios de julgamento, de uma medida de valor, para analisarmos os diversos modos de vida social. Porém, ao definir tais critérios, Dewey nos alerta no sentido de que se evitem dois extremos: i) de um lado, não podemos criar uma sociedade ideal, pois facilmente cairemos numa divagação alienante; ii) por outro, não podemos simplesmente reproduzir de forma passiva a sociedade existente. “O problema”,

ressalta Dewey, “consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existente e emprega-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias” (1959a, p.89).

Dewey define o “interesse comum”, “certa porção de interação” e a “reciprocidade coletiva com outros grupos” como critérios de julgamento para definir os traços desejáveis e indesejáveis das formas de vida, aplicando-os, primeiramente, a duas formas de associação. “Se aplicarmos estas considerações a uma quadrilha de malfeitores, por exemplo,” diz Dewey, “verificaremos que os elos que conscientemente lhe vinculam os membros são pouco numerosos e quase que reduzidos ao só interesse comum do roubo, e que são de natureza a isolar o grupo dos outros grupos, no tocante ao mútuo dar e receber dos valores da vida” (1959a, p.89). Por isso, este tipo de educação é parcial e falseada. Algo diferente acontece se tomarmos a vida familiar. Neste grupo não são os interesses restritos que imperam, nem a interação momentânea que se esgota quando são atingidos limitados propósitos, mas “há muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados – existem vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associações” (DEWEY 1959a, p.89).

Dewey amplia a aplicação dos critérios apresentados para as diferentes formas de governo. Ao analisar um país governado despoticamente, Dewey ressalta que há uma espécie de instrumentalização das ações dos súditos, reduzindo-as ao único propósito de evitar a dor e obter o prazer. É por isso que os déspotas apelam para o medo como forma de dominar seus súditos. Assim, em sociedades despoticamente governadas “não há grande número de interesses comuns; não há livre reciprocidade do dar e receber entre os membros de um grupo social; o estímulo e a reação mostram-se muito unilaterais” (DEWEY 1959a, p.90). Mas por que é tão importante ampliar o compartilhamento de interesses comuns, realizar de forma mais abrangente a reciprocidade entre os membros de uma sociedade e efetivar a multilateralidade dos estímulos e reações? A resposta deweyana é implacável: “a experiência de cada uma das partes perde em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias atividades da vida” (1959a, p.90). É por isso que na separação entre a classe privilegiada e a classe submetida, os membros da primeira são educados para serem senhores e os membros da segunda, para serem escravos. Todos perdem com essa forma de separação e educação, pois, as atividades das classes de condição menos favorecidas tendem a se converter em rotina, ao passo que as das classes abastadas tendem a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos. Os males que afetam a classe superior, por serem menos materiais, são menos perceptíveis, mas são igualmente reais e geram uma cultura estéril e inútil.

As constatações de Dewey são importantes no sentido de demonstrar as consequências desastrosas, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade e suas diversas formas de associação, do fato de o isolamento, o exclusivismo e interesse particular e imediato se colocarem acima da interação coletiva. “A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” (DEWEY 1959a, p.92). O isolamento e o segregacionismo já fizeram parte da história da humanidade. Em comunidades primitivas, os termos “estrangeiro” e “inimigo” eram considerados sinônimos nelas se identificava sabedoria como observância rígida dos costumes antigos; por sua vez, em sociedades plurais, altamente evoluídas, tendem a ser mais um empecílio para o crescimento de que uma forma de preservar tradições e saberes historicamente elaborados. Por isso, para Dewey, somente na democracia seria possível a concretização eficaz dos critérios de interesse comum (reciprocidade) e a cooperação mais livre entre os grupos sociais.

O ideal democrático proposto por Dewey não se limita a compreender a democracia como uma simples forma de governo. Escolher pelo sufrágio popular o próprio governante não é fator suficiente para dizer que tal sociedade ou associação vive de forma democrática. “Uma democracia”, ressalta de forma contundente o próprio Dewey, “é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1959a, p.93). Essa forma de vida associada e comunicada conduz a que os indivíduos sejam incentivados a variar seus atos, tenham uma diversidade maior de estímulos e consigam, assim, ampliar seu campo de interesse, passando a pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e a considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias. No entanto, adverte Dewey, “a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são, naturalmente, resultado de deliberação e de esforço conscientes” (1959a, p.94).

A efetivação da sociedade democrática foi resultado de um conjunto de fatores conjugados historicamente. O comércio, o desenvolvimento das indústrias, as migrações, as intercomunicações, os avanços científicos são alguns desses fatores que possibilitaram os germes da sociedade democrática. Contudo, sua existência não é garantia de sua permanência. Por isso, sua conservação e ampliação exigem esforço constante de todos os envolvidos, aspecto em que a educação se faz imprescindível. Em sociedades divididas em castas a educação preocupa-se verticalmente com a formação da classe dirigente, ao passo que uma sociedade democrática, “cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte”, ressalta Dewey, “deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de

modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade” (1959a, p.94). É por isso que para Dewey a ciência, a filosofia e a educação devem servir de instrumentos na reconstrução permanente da democracia, tematização do nosso próximo tópico.

### **A ciência, a filosofia e a educação como instrumentos na reconstrução da democracia**

No tópico anterior tratamos da concepção democrática de educação em Dewey. Vimos que para ele a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem. Nesse processo é de fundamental importância compreender que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo. Por isso, uma sociedade que almeja “mudança” e faz da “transformação” um ideal de vida, necessita ter normas e métodos educativos diferentes daqueles de sociedades que não aspiram a semelhantes ideais. Mas quais são os instrumentos que possibilitam a efetivação das normas e métodos educativos para a atualização e reconstrução permanente da sociedade democrática?

Para Dewey, há um instrumento definitivamente humano, que é capaz de atuar no meio social e que necessita da vida comunal para encontrar seu verdadeiro e único *habitat*: trata-se da inteligência humana. Mas no que consiste a inteligência humana para Dewey? Por que ela necessita da vida comunal para encontrar seu verdadeiro *habitat*? De que maneira ela atua neste *habitat*? Que implicações tem para a concepção deweyana de educação? Para Dewey, “a inteligência é um bem, um ativo social, que ser reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social” (1970, p.69). O que nos diz esta definição?

Primeiramente, é necessário constatar que a inteligência só pode funcionar efetivamente como um recurso social, justamente porque sua gênese está circunscrita a uma atmosfera fortemente socializada. De outra parte, seu fortalecimento e seu desenvolvimento só se tornam possíveis dentro da organização social da qual a inteligência faz parte. “Tudo isso explica, perfeitamente”, segundo a interpretação de Amaral, “a magnífica homogeneidade comunal que parece enriquecer o significado profundo da democracia como a única forma de vida digna do ser humano” (1990, p.77). Assim, a inteligência humana é o único instrumento que, graças às suas características estruturais, é capaz de captar com perfeição a fé na democracia, ou seja, a fé na capacidade inteligente do homem comum de responder, com senso comum, ao livre jogo dos fatos e das idéias. De outra parte, a vida comunal é o

fundamental alicerce para que a inteligência humana consiga se desenvolver adequadamente e, assim, haja a atualização e reconstrução permanente da sociedade democrática.

Fé na capacidade inteligente do homem e fé na democracia são os dois pilares instituídos por Dewey para assegurar as condições da livre investigação e da livre comunicação. É esta composição que possibilita ao nosso filósofo da educação substituir a “busca da certeza teórica pela busca da segurança prática” (AMARAL 1990, p.91). Que implicações tem esta substituição? De que maneira ele justifica a condicionalidade da validade de uma crença na efetivação do processo de investigação? Como Dewey compreender a investigação?

Primeiramente, é importante esclarecer que “pensamento reflexivo”, “inteligência”, “método da inteligência” e “investigação” são tomados por Dewey como termos sinônimos. Em seu livro *Como pensamos*, ao descrever as funções essenciais da atividade reflexiva, Dewey (1959b, p.111-112) define cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo: (1) sugestões; (2) intelectualização; (3) hipótese; (4) raciocínio; (5) verificação. Percebe-se nestas cinco fases uma coincidência muito grande com os procedimentos do método científico. Assim, é possível dizer que para Dewey há uma profunda identidade entre o método da inteligência e o método científico, como podemos constatar na seguinte passagem de seu livro *Liberalismo, liberdade e cultura*: “A humanidade está hoje na posse de um novo método, o da ciência experimental e cooperativa, o qual constitui o método da inteligência” (1970, p.83). O entusiasmo de Dewey pelos progressos da ciência e pelo uso do método da inteligência é reforçado em várias outras passagens com a intenção de nos lembrar que o apoio oferecido pelos métodos científicos é amplamente importante para a manutenção das instituições democráticas.

Para Dewey, há um profundo caráter social e público da ciência, pois seus enunciados não são tirados de abstrações infundadas; sua investigação não se dá na escuridão do anonimato; seu modo de proceder não está ancorado em opiniões subjetivas; seus resultados não são escondidos da grande maioria da sociedade. Ao contrário disso, o método científico caracteriza-se pela objetividade de seus enunciados, expõe publicamente sua investigação, o que possibilita a autocorreção, utiliza procedimentos (métodos) rigorosos e seus resultados são amplamente divulgados. Como nos diz Amaral, “se a causa maior é a defesa de uma tradição democrática, os métodos a serem utilizados deverão também assentar-se sobre sólidas bases democráticas. É nesse sentido que fazemos questão de ressaltar o caráter verdadeiramente social que Dewey atribui à ciência” (1990, p.93).

Dewey está confiante que o método científico, ou método da inteligência, não se restringe apenas à investigação dos fatos físicos (ciências naturais ou exatas), mas pode ser utilizado na solução de problemas sociais que tanto perturbam a sociedade atual. Logo, nosso filósofo da educação expressa a convicção de que é possível atualizar e superar os perversos dualismos entre conhecimento e crença, teoria e prática, ciência e moral. “Na medida em que meu estudo e meu pensamento progrediram”, confessa o próprio Dewey em *From absolutism to experimentalism*, “inquietou-me mais e mais o escândalo intelectual que, para mim, estava implicado no corrente (e tradicional) dualismo de critério lógico e método, entre algo chamado ‘ciência’, de um lado, e algo chamado ‘moral’, de outro” (apud AMARAL 1990, p.95-96). Por isso, o método da inteligência ou científico poderia ser indicado como instrumento potente para superar o dualismo e restabelecer a ligação entre as crenças que os indivíduos possuem a respeito do mundo e as crenças sobre os valores que dirigem suas condutas. O universo da ciência e o reino dos valores, para Dewey, não precisam se excluir mutuamente, mas, sim, se complementar, como já ocorria entre os gregos.

Assim, a utilização do método da inteligência, visto como fator essencialmente social e constituído na concretude da ação, “consiste em converter a experiência passada em conhecimento e projetar esse conhecimento em ideias e propósitos que antecipam o que está por vir no futuro e indicam como realizar o desejado” (DEWEY 1970, p.55). A ideia de “converter a experiência passada em conhecimento” é recorrente na obra de Dewey e vem, mais uma vez, ressaltar a importância que os hábitos e crenças possuem no processo educacional como “reconstrução e reorganização da experiência”. “Dependemos sempre da experiência acumulada no passado”, diz Dewey, “mas, como estão sempre a surgir novas forças e a aparecer novas necessidades, temos de reconstruir os moldes da experiência velha para que as novas forças operem e as novas necessidades sejam atendidas” (1970, p.54). Numa sociedade dinâmica como é a sociedade democrática torna-se essencial que o método da inteligência seja capaz de “efetuar uma conexão funcional entre as novas condições e os velhos hábitos, costumes e instituições e crenças” (DEWEY 1970, p.56). Desse modo, é possível dizer, com certa segurança, que a ciência para Dewey deixa de ser uma simples arte de aceitar as coisas tal como as sentimos e gozamos e se transforma cada vez mais numa “arte de domínio” do homem sobre as coisas que o rodeiam.

E qual o papel da filosofia nesse processo de efetivação das normas e métodos educativos para a atualização e reconstrução permanente da sociedade democrática? Como se localiza a filosofia na utilização do método da inteligência? Que relação existe entre a filosofia e a ciência no processo de reconstrução permanente da democracia? Na introdução

da obra *Reconstrução em filosofia*, escrita em 1948, Dewey afirma que “uma filosofia, ajustada ao presente, deve ocupar-se com os problemas resultantes das mudanças que se processam com rapidez crescente, de dia para dia, numa área humano-geográfica, cada vez mais ampla e com rapidez de penetração mais profunda” (1959c, p.18). É nessa mesma introdução que nosso filósofo da educação esclarece a acepção do conceito de inteligência, o qual não pode ser compreendido como sinônimo de “razão”, de “intelecto puro” ou de “faculdade” capaz de captar as últimas verdades. “Inteligência”, diz Dewey, “é a designação sinóptica dos grandes métodos, em crescentes desenvolvimentos, de observação, de experimentação e de raciocínio reflexivo, que, não obstante haverem revolucionado em reduzido espaço de tempo, não só as condições físicas, como também em grau considerável, as condições fisiológicas da vida” (1959c, p.20). Dewey quer, portanto, que a reconstrução em filosofia seja capaz de adotar os procedimentos eficientes das ciências físicas, cabendo-lhe a missão de coordenar e integrar os resultados obtidos pela ciência. “A filosofia, nestas condições” – as palavras são do próprio Dewey – “não se sente em oposição à ciência. É antes um agente do enlace entre as conclusões da ciência e os modos de ação social e pessoal com os quais se projetam e se buscam possibilidades acessíveis” (apud AMARAL 1990, p.99).

A filosofia na perspectiva deweyana não pode ser um trono de contemplação da verdade isolada dos problemas reais da vida, mas, sim, deve refletir sobre as necessidades congruentes da vida atual, ou seja, “deve encarar tais necessidades sob o ângulo dos fins e valores democráticos que devem reger todas as fases de nossa vida” (AMARAL 1990, p.109). Assim, cabe à filosofia um papel de participação ativa nas lutas e nos debates da vida, onde o presente, o atual e o existencial são o problemático a ser enfrentado. Este papel ativo da filosofia pode ser interpretado por muitos como um “estreitamento” da nobre condição que sempre ostentou essa instigante atividade intelectual milenar. Para nosso filósofo da educação tal atitude não representa enfraquecimento da função importante que a filosofia tem e terá na sociedade democrática; ao contrário, é sinal de otimismo e fortaleza.

Que conseqüências todas essas reflexões deweyanas têm para a educação? Qual seu papel na configuração da reconstrução permanente da democracia? De que maneira a educação se articula com a ciência e com a filosofia? Para Dewey, a educação é o verdadeiro instrumento que possibilita mais crescimento e mais aperfeiçoamento em vista da construção de uma sociedade democrática. Por isso, educação é compreendida como vida, e vida é crescer, é desenvolver-se. Por essa definição podemos entender que “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (DEWEY 1959a, p.108).

Todavia, para que tal objetivo se concretize é necessário que haja uma cooperação mútua entre os homens e condições favoráveis para sua efetivação (instituições sociais adequadas), ou seja, a existência de uma sociedade democrática.

Na perspectiva deweyana, a educação tem a grande tarefa de possibilitar a realização máxima do crescimento do ser humano. Não se trata de um crescimento puramente biológico, mas de um crescimento intelectual, somente possível pelo do exercício de uma vida reflexiva, que se efetiva na medida em que ocorre o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Mas no que consiste o pensamento reflexivo? De que maneira Dewey caracteriza seu desenvolvimento? Em seu texto *Como pensamos*, mencionado anteriormente, em uma de suas partes, nosso filósofo da educação se propõe analisar o “processo e o produto do pensamento”. É nesta parte da obra que descreve a famosa ideia de que “aprender é aprender a pensar”, que constitui uma das principais tarefas da educação. “Pessoas que pensam”, afirma Dewey, “são cautelosas, não precipitadas; olham em torno, são circunspectas, não andam às cegas” (1959b, p.84).

Para nosso filósofo da educação, enganam-se todos aqueles que confinam o processo educativo a um simples *fazer* espontâneo, pois uma autêntica educação abrange não só “a formação de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas” (1959b, p.85), mas, também, um elemento de significado consciente (aspecto intelectual). “Sem este”, conclui Dewey, “a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, a moral, cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentimento derramado” (1959b, p.85-86). Portanto, o pensamento reflexivo no processo educacional constitui um pensar cuidadoso, sistemático, enfim, um pensar com arte.

### *Considerações finais*

Pelo exposto, percebemos que uma das incansáveis lutas que perpassa toda a obra de nosso filósofo da educação foi a de reconstruir permanentemente a sociedade democrática. Sua profunda fé na democracia transformou-se em credo pedagógico à luz do qual foi capaz de sistematizar os principais elementos para forjar uma proposta de educação em que a filosofia e a ciência se tornariam instrumentos fundamentais para a efetivação da sociedade democrática. A filosofia para Dewey deixa de ser uma atividade abstrata, uma especulação estéril, com pretensão de alcançar a realidade suprema e absoluta, e passa a exercer a função civilizadora, de esclarecer as forças morais que regem a humanidade no sentido de contribuir para que os homens atinjam suas aspirações, conquistando uma felicidade mais organizada e

inteligente. “Dizer que a filosofia possui uma função civilizadora significa atribuir-lhe responsabilidade diante das intensas e incertas mudanças que atingem a existência humana” (CUNHA 1994, p.34).

Assim, a filosofia tem a tarefa de auxiliar na busca de novos modos de ação diante dos acontecimentos que afetam sua forma estabelecida de vida. Esta função civilizadora da filosofia está numa apropriada sintonia com a ideia de sociedade democrática deweyana, ou seja, uma sociedade que necessita absorver as mudanças que se processam de forma contínua e que continuamente precisa rever suas formas padronizadas de vida. A democracia, para Dewey, constitui a possibilidade da superação da tradicional dicotomia entre indivíduo e sociedade, ou seja, a dimensão individual é, ao mesmo tempo, coletiva, pois a democracia só existe quando a plena satisfação do indivíduo se realiza na cooperação entre todos os envolvidos. Talvez esse seja um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola, seja ela pública ou privada, pois educar na democracia e para a democracia continua sendo um dos mais nobres objetivos sociais e políticos de todo e qualquer processo educativo que busque fortalecer intelectualmente e politicamente as futuras gerações. A escola enquanto instituição formal de ensino não se faz somente de ideais, porém não sem eles. São eles que fomentam, dirigem e possibilitam novos modos de ação no cotidiano escolar, por isso para Dewey democracia e educação são indissociáveis a ponto converterem-se em credo pedagógico.

### **Referências bibliográficas**

AMARAL, Maria Nazaré de Carvalho Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Trad. Hayée de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959b

DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. Trad. António Pinto de Carvalho. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KILPATRIC, Willian. *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemi Rydilfer. 16 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LAMOUNIER, Bolívar. Tocqueville – vida e obra. In: TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. Trad. J. A. G. Albuquerque. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. Trad. J. A. G. Albuquerque. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.