

Clássicos

John Dewey

Kenneth Teitelbaum

Kent State University

Michael Apple

University of Wisconsin - Madison

Resumo

Neste artigo os autores contextualizam o pensamento de John Dewey, tanto no seio da sociedade estadunidense em geral, quanto no campo da educação em particular. Para os autores, Dewey foi uma personagem extremamente complexa e o seu pensamento não pode ser limitado a um mero rótulo. Dewey é aqui apresentado como um pensador de vanguarda no pragmatismo e progressismo estadunidense, cuja teoria e prática integraram áreas como a sociologia, psicologia e filosofia. Não deixa de ser ainda menos importante o tratamento que é dado ao papel que Dewey desempenhou na adesão dos Estados Unidos na I Guerra Mundial e no tribunal constituído para julgar Trotsky.

Abstract

In this article the authors contextualize the thought of John Dewey, both in the US society in general, and within the educational field in particular. To the authors, Dewey was a quite complex figure and his thought does not fit a single label. Dewey is introduced here as a forefront thinker in US pragmatism and progressivism and someone whose theory and practice integrates areas such as sociology, psychology and philosophy. Not less important is the emphasis given to Dewey's role during the US involvement in the First World War and in the international tribunal assembled to trial Trotsky.

A educação não é uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, sob uma variedade de formas, é inerentemente política. Partindo do vasto universo de conhecimento possível, apensa determinados grupos de conhecimentos que são declarados legítimos para serem ensinados. Perante as muitas diferentes formas de pedagogia que podem ser utilizadas, as

que dominam, tendem a silenciar as vozes e as experiências dos estudantes. As próprias escolas encontram-se ligadas também à reprodução – e subversão – das relações existentes de raça, género e classe. Pese embora hoje em dia tenhamos uma compreensão muito maior e mais profunda das complexas relações entre educação e poder diferenciado, o facto é que estas preocupações têm uma longa história. É quase impossível pensar nestes assuntos – tanto ao nível da teoria, quanto da prática – sem nos apoiarmos no legado de John Dewey. Este legado é contraditório, contudo extremamente importante como fundamento para uma visão da educação que se encontra enraizada na expansão da democracia a todas as esferas da vida social.

John Dewey (1859-1952) é geralmente reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX. Numa carreira prolífica que trespassou sete décadas (a sua obra completa engloba trinta e sete volumes), Dewey centrou-se num vasto leque de preocupações, sobretudo e de uma forma notável, no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política. Tanto durante a sua vida quanto depois da sua morte, os escritos e as posições públicas de Dewey têm sido sujeitas a uma interpretação e reinterpretação por um sem número de estudiosos. Existe uma literatura suficientemente volumosa sobre ele, ou escrita por ele mesmo, com avaliações profundamente distintas sobre a natureza e impacto do seu trabalho.

Tem sido referido, literalmente, tanto como santo, quanto como pecador, respeitado pelo seu compromisso com a educação progressista e políticas democráticas e ainda vilipendiado pelo seu presumível papel na “fragilização” da escolarização estadunidense e destruição das velhas tradições. Tem sido destacado por se alinhar com a causa da democracia industrial e denunciado pela sua fraqueza no que diz respeito a uma visão verdadeiramente radical. Actualmente, passados mais de 40 anos da sua morte, surge novamente como tema de debate, sendo retratado, tanto como um predecessor da crítica cultural pós-estrutural, quanto como o filósofo mais importante do pragmatismo estadunidense. Ironicamente, e ao contrario das assunções feitas por alguns comentadores do seu trabalho, as verdadeiras ideias de Dewey, na verdade, nunca permearam o sistema educativo estadunidense não obstante o lugar central que ele ocupa no discurso académico ao longo do século XX. Tal como ele próprio deixou escrito, pouco antes de sua morte em 1953, “há muito mais conversa sobre a educação progressista do que propriamente a sua implementação”.

Dewey nasce em 1859 em Burlington, Vermont. Burlington, durante a sua juventude, encontrava-se num processo de transformação de uma comunidade homogénea e íntima, típica de uma cidade pequena, para uma cidade socialmente diversificada e dinâmica, que se viria a tornar no centro comercial e cultural do estado. Na verdade, os Estados Unidos durante os finais do século XIX e princípios do século XX, rapidamente se envolvia num processo de transformação de uma sociedade agrícola relativamente simples para uma nação urbano-industrial muito mais complexa. As formas pelas quais se poderia manter uma comunidade democrática genuína e coesa no seio das transformações económicas e

culturais da nova ordem industrial, foram preocupações cruciais ao longo da vida de Dewey.

Após concluir a sua graduação na Universidade de Vermont em 1879, ensinou latim, álgebra e ciência durante dois anos na escola secundária de Oil City na Pennsylvania, e posteriormente, por um curto período de tempo, foi o único professor numa escola rural próxima de Burlington. Ao longo destes anos, e graças ao encorajamento de um dos seus professores de Vermont, escreveu também três ensaios filosóficos que foram aceites para publicação no *Journal of Speculative Philosophy*. O sucesso conseguido nesta área consolidou o seu interesse para continuar os seus próprios estudos e, posteriormente, matriculou-se no programa de pós-graduação em Filosofia na Universidade Johns Hopkins. De entre os membros da faculdade com quem trabalhou mais proximamente, destacam-se George Sylvester Morris, conhecido pela sua adesão ao idealismo alemão e antipatia ao empiricismo britânico; Charles Sanders Peirce que, juntamente com William James de Harvard, lançou as bases da filosofia pragmática; e G. Stanley Hall, um psicólogo que advogava o estudo intensivo das crianças e adolescentes para determinar os métodos de ensino apropriados ao desenvolvimento.

Depois de concluída a sua tese de doutoramento em 1884 sobre a psicologia de Emmanuel Kant, Dewey assegurou uma posição como docente em filosofia e psicologia na Universidade de Michigan. Em 1888 abandona esta universidade e aceita ser diretor do departamento de filosofia da Universidade de Minnesota, regressando no entanto à Universidade de Michigan, um ano depois, para assumir a mesma posição. Em 1894 a Universidade de Chicago oferece a Dewey a presidência de um departamento que combinava as áreas da filosofia, psicologia e pedagogia. Após a sua chegada a Chicago, Dewey teve a oportunidade de testemunhar a vida turbulenta numa cidade grande na viragem do século XX, e ainda, de uma forma muito particular, a greve Pullmann¹ e sobretudo os resultados da decisão tomada pelo presidente Grover Cleveland de enviar tropas federais para apoiar os interesses empresariais. Os acontecimentos decorrentes desta greve, assim como a sua associação com activistas sociais como Jane Addams e educadores como Ella Flagg Young, contribuíram para aprofundar o seu compromisso com um vasto leque de reformas progressistas.

Durante o período em que se encontrava na Universidade de Chicago, Dewey fundou uma escola-laboratório de nível básico para ajudar a avaliar, modificar e desenvolver as suas ideias psicológicas e educativas. Todavia, uma querela com o Reitor da Universidade, William Rainey Harper, em parte relacionada com o uso da escola-laboratório como instituição de formação de professores, levou Dewey a demitir-se da Universidade de Chicago em 1904. Imediatamente, a Universidade Columbia ofereceu-lhe uma posição como professor de filosofia, tendo também ficado estabelecido que, ocasionalmente, lecionaria no reconhecido “Teacher’s College”. Em 1930, foi nomeado *Professor Emeritus* de filosofia na Universidade Columbia, uma posição que manteve até completar os seus oitenta anos em 1939.

Dewey esteve profundamente envolvido, ao longo da sua vida, num diverso espectro de causas educacionais, sociais e políticas. Por exemplo, foi membro da Academia Nacional de Ciências; ajudou a fundar a “American Association of University Professors”, a “New School for Social Research” e a “American Civil Liberties Union”. Foi um dos membros fundadores do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque; contribuiu regularmente como membro do conselho editorial da “New Republic” e, durante os finais dos anos trinta, foi presidente de dois grupos que tentaram organizar um terceiro partido de orientação radical, resultado de uma coligação entre a classe média, laboral e agrícola (a “League for Independent Political Action e o People’s Lobby”). Para além disto, e ainda como outro exemplo do compromisso que manteve ao longo da sua vida em prol das causas progressistas, em 1937, (com 78 anos) viajou para o México para presidir à comissão que investigava as acusações de traição e assassinato proferidas contra o exilado Leon Trotsky durante os infames julgamentos de Moscovo.

Todavia, provavelmente o grande legado de Dewey consiste nos muitos artigos e livros de que foi autor, nomeadamente “The School and Society” (1899), “The Child and the Curriculum” (1902), “How we Think” (1910), “Democracy and Education” (1916), “The Public and Its Problems”, (1917) e “Experience and Education” (1938). Dewey concebia o papel do filósofo como engajado intimamente na crítica social e não como participando em exercícios abstractos de contemplação que permanecem dissociados da moralidade prática. Encontrava-se particularmente preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual. Para Dewey, a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas, pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária activa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, *todas* as esferas da vida. A democracia genuína era, deixou Dewey escrito, “primariamente um modo de vida associado, de experiência comunicada conjuntamente”.

Interligada com a preocupação de Dewey com uma comunidade democrática, encontrava-se o pragmatismo que consubstanciou todo o seu trabalho. Dewey acreditava que toda a ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco reflectiam determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma ideia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática. Todas a instituição e toda a crença, analisadas dentro do seu contexto específico, deveriam ser submetidas a um teste para estabelecer a sua contribuição, no sentido mais lato, para o bem público e pessoal.

Com efeito, Dewey via a mudança e o crescimento como sendo a própria natureza das coisas. Desta forma, a experiência social, em detrimento de princípios absolutos, era necessária para avaliar o valor de uma ideia ou prática. Esta experiência não deve ser conduzida através de uma posição arbitrária de tentativa e erro, mas sim, através de hábitos científicos da mente. Para Dewey “um público articulado” que tenha desenvolvido métodos de inteligência, não definidos de uma forma redutora mas sim de uma forma mais ampla,

relacionada com a capacidade de uma rigorosa investigação reflexiva (científica), era a base de uma comunidade democrática. Atacou princípios absolutos e estratégias de imposição porque, muito embora algo de bom possa ser atingido através disso, o facto é que não ajudam a estabelecer uma forma genuína de democracia numa sociedade em constante evolução. Apenas a crítica e a experiência racional associada às preocupações com a criação de uma sociedade humana e justa poderá atingir tal objetivo.

Para Dewey, a chave do desenvolvimento intelectual, e conseqüentemente do progresso social, era a escolarização, sobretudo numa época em que as influências educacionais de outras instituições (o lar, a igreja, etc.) decresciam tão drasticamente. Dewey destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embriónica”, particularmente uma sociedade que dinamizava activamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial. Esta visão encontrava-se em claro contraste com o modelo do “sistema fabril”, adoptado pelos planificadores escolares (e “peritos em eficiência”) por todo o país que enfatizava o papel dos estudantes como matéria-prima relativamente passiva a ser moldada pelos[as] professores[as], pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. Assim, não só a escolarização universal era crucial na rápida transformação social, como também a “nova educação” era vital, uma educação que era guiada pela perspectiva de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida. Desta forma, a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades aos[às] estudantes (e também aos[às] professores[as]), por forma a engajarem-se activamente na vida democrática.

O currículo mais apropriado para uma escola com estas características atentará seriamente aos interesses actuais das crianças, não como um “subterfúgio” para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social. Dewey criticou severamente as escolas públicas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos[as] alunos[as], utilizando uma linguagem artificial (provavelmente sobre um vago futuro) que serve apenas para alienar os[as] estudantes, hiperdependente dos testes para avaliar a aprendizagem dos[as] estudantes, diferenciando-os[as] de acordo com a sua presumível destreza em participar de uma aprendizagem manual ou mental, ao invés de oferecer ambas a todos[as] e isolando as matérias umas das outras ao invés de as unir em torno das experiências vividas dos[as] estudantes com o conhecimento. Em vez de culpar os estudantes pela sua passividade, Dewey centralizou a sua atenção diretamente na *pedagogia* das escolas. No entanto, é muito importante salientar também que Dewey discordou abertamente dos defensores mais extremistas da visão progressista centrada na criança. Deixou bem claro que o papel crucial deveria ser desempenhado pelos[as] professores[as], ajudando a associar os interesses dos alunos de modo a assegurar o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas (em vez de serem aquilo que ele pensava serem as experiências não educativas e *deseducativas*). Para destacar este ponto ele definiu a educação como “a reconstrução ou reorganização das experiências que somam ao significado de experiência, e que aumenta a

capacidade de conduzir o curso de experiências subseqüentes”. A liberdade, por exemplo, para a criança na sala de aula não deveria ser vista como um fim em si próprio.

A contenda com alguns educadores defensores da educação centrada na criança, ilustra, em parte, a velha antipatia de Dewey perante os pensamentos dicotômicos e princípios absolutistas. Dewey atacou dualismos comuns tais como teoria e prática, indivíduo e grupo, público e privado, métodos e matérias escolares, mente e comportamento, meios e fins e cultura e vocação. A sua intenção não era valorizar um ou outro extremo mas, pelo contrario, por exemplo, no caso de se começar uma planificação curricular com a criança ou a matéria escolar, reconstruir o debate de tal modo que as partes não sejam interpretadas como opostas. Desta forma, não era propriamente uma questão de escolha entre validar os interesses da criança ou das matérias escolares na construção do currículo, mas sim uma questão de compreensão e desenvolvimento do continuum das experiências que as associam entre si.

Ao longo de sua vida, Dewey manteve-se comprometido na defesa de uma sociedade “intencionalmente progressista”. Condenou a visão tradicional da cultura como abertamente aristocrática na sua dimensão exclusivista e iníqua e optou, pelo contrário, em fundamentar a cultura e a estética na experiência comum. De igual modo, em vez de uma escola que permanece isolada da vida social, Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. Reconheceu a natureza das barreiras e distinções de classe e advogou que as escolas poderiam ajudar a eliminar tais barreiras. Na verdade, a sua forte oposição à separação das escolas comerciais baseou-se, em parte, na consciência que tinha sobre a desigualdade de classe no seio do sistema da educação vocacional. Contudo, de acordo com Dewey, isto não significa que o papel das escolas, no processo de melhoria da vida social, em geral e dos males do capitalismo, em particular, deva incluir o ensino de qualquer tipo de “ismos” económicos ou sociais. Pelo contrário, através do estudo e do envolvimento activo nas actividades sociais básicas (aquilo que denominou “ocupações”) tais como cultivo de alimentos, cozinhar, construir abrigo, fabricação de vestuário, criar estórias e trabalhos artísticos, etc, a criança estará em melhores condições para se iniciar no envolvimento moral e social. Ser-lhes-ão assim providenciadas oportunidades para aprenderem “os instrumentos de uma efectiva direcção própria” assim como uma determinada sensibilidade relativamente às questões sociais, e a capacidade (incluindo destrezas de leitura, escrita e resolução de problemas) de actuar sobre elas. Com efeito, a sala de aula deveria abarcar uma espécie de vida comunitária democrática, preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que era pensada fora da escola. Os “meios” eram, na verdade, os “fins”.

O lugar de Dewey no movimento radical estadounidense foi sempre, de alguma forma, problemático. Por exemplo, vacilou em sua identificação com o Socialismo (por exemplo, apoiou a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial) e referiu-se ao Marxismo como “utopia não-científica”. Para além disto, nos esforços realizados para manter a flexibilidade e opor-se ao dogmatismo e, em particular, a sua discordância relativamente a fins explícitos pré-determinados, Dewey revela-se demasiadamente

“neutro” perante aqueles que se encontram envolvidos activamente na luta por uma transformação social radical. A sua antipatia perante o ensino de crenças socialmente fixas revelava-se em contraste com as abordagens de muitos educadores sociais-reconstrucionistas que acreditavam que tal advocacia política era um aspecto inevitável na educação. Contrariamente a Dewey, pensavam que os estudantes deveriam identificar e examinar problemas específicos do capitalismo estadunidense de forma a encorajar, não só uma compreensão, como ainda uma aliança com as relações económicas e sociais mais cooperativas. Os educadores socialistas hesitaram ainda menos em ensinar os valores do colectivismo e da luta de classe aos[às] estudantes, justificando esta posição como uma necessidade para contra-reagir à perniciosa influência da cultura capitalista na vida das crianças da classe trabalhadora. O máximo admitido por Dewey era a aplicação de uma investigação criativa e científica aos problemas sociais. Na verdade, a sua orientação voltada para o presente e a sua perspectiva experimentalista, tende, pelo contrário, a resultar numa descrição bastante vaga de alternativas pelas quais se deve lutar, pois tentou evitar todas as “predeterminações” baseadas na classe, ou em algo mais. Além do mais, é questionável se um determinado tipo de propósito social comum e de cidadania activa advogado por Dewey é possível numa sociedade capitalista com tamanhas e acentuadas desigualdades de poder e riqueza e dominada pelo consumismo. Alguns questionaram também que a crença de Dewey na ciência era um equívoco. Tal como C. Wright Mills salientou, a inteligência científica poderia ser usada tão facilmente tanto para servir propósitos democráticos como para aumentar a dominação.

Não obstante estas críticas, Dewey permanece ainda como uma das maiores figuras da política, filosofia e educação estadunidense, uma presença sólida cujo trabalho merece ser lido atentamente uma vez que a sua análise intensiva de muitas das questões sociais prementes continua ainda hoje a assumir uma preocupação vital. A sua articulação e compromisso com a democracia participativa nas escolas e outros espaços representa a grande contribuição de Dewey para o radicalismo estadunidense. Na verdade, embora seu optimismo acerca do progresso, liberdade, comunidade, ciência, etc, possa ser por vezes visto como desproporcional perante a realidade da cultura hegemônica, este serve, nestes tempos cínicos e pessimistas para nos lembrar muitos dos caminhos da mudança social progressista. Podemos discutir algumas das respostas que ele nos ofereceu, mas a verdade é que John Dewey foi, de fato, um radical nos esforços empreendidos para chegar à verdadeira raiz do mundo social, não só para o compreender mas também para o transformar.

Correspondência

Kenneth Teitelbaum, Kent State University - Kent, Ohio, Estados Unidos da América
E-mail: kteitelb@kent.edu

Michael W. Apple, University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos da América.
E-mail: apple@education.wisc.edu

Notas

¹ Esta greve eclode em 1894 em Chicago, quando os trabalhadores da fábrica Pullman se opõem à “dieta” salarial que queria ser imposta pelo patronato. (N.Ts.)

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
