



As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática

Claudemir Galiani

Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as propostas educacionais de John Dewey (1859-1952), considerando a escola como um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático. Dewey propôs que a escola fosse um laboratório da vida social, "uma comunidade em miniatura," já que ela refletia todas as nuances da sociedade. Nas suas formulações teóricas, a democracia deveria ser aprendida por meio da educação escolar que deveria conciliar o "aprender fazendo" e o "aprender sentindo," permitindo uma convivência pacífica entre as diferentes classes sociais. Desta forma, projetou na democracia, um meio de igualdade e de controle moral e pensou a educação como responsável pela formação de uma sociedade mais justa e mais humana.

Palavras-chave: Dewey. Pensamento pedagógico. Democracia.

Abstract

The objective of this work is to contemplate on John Dewey's (1859-1952) educational proposals, considering the school as a space of to value of the experience and formation of the democratic feeling. Dewey proposed that the school went a laboratory of the social life, "a community in miniature," since she reflected all the nuances of the society. In its theoretical formulations, the democracy should be learned by means of the school education. this should reconcile the "to learn doing" and the "to learn feeling," allowing a peaceful coexistence among the different social classes. This way, it projected in the democracy a middle of equality and of moral control and he/she thought the education as responsible for the formation of a just and more human society.

Key words: Dewey. Pedagogic thought. Democracy.



O objetivo deste trabalho é refletir sobre as propostas educacionais de John Dewey (1859-1952) com base na sua concepção de educação e democracia exposta no conjunto de sua obra. Considera-se que os pressupostos fundamentais que embasam a sua concepção vinculam-se a um modelo de sociedade marcada pela crise da produção capitalista na sua fase imperialista. A classe trabalhadora torna-se ameaçadora e se buscam instrumentos para superar as contradições da sociedade capitalista, de um lado uma burguesia enriquecida e de outro um operariado numeroso e miserável. Como solução para os impasses colocados, tem-se a defesa de duas tendências: uma propõe a revolução social e defende o socialismo; outra destaca a necessidade de reformas para ampliar os direitos sociais, organizando-se um governo democrático. Dewey se insere no último grupo e propõe apenas a revisão do liberalismo clássico; por isso, em seu discurso mantém a defesa da sociedade baseada na propriedade privada.

Pode-se afirmar que sua visão de sociedade e de educação é formulada a partir de um contexto de crise do capitalismo e de impasses no interior da sociedade americana, na qual os trabalhadores, além de explorados, sofrem as conseqüências da crise mundial. Valendo-se do contexto em que a sociedade passa a exigir certas "reformas" na sua organização, este autor aponta para a educação como um dos elementos fundamentais para se processarem as mudanças necessárias. Neste sentido, a educação adquire uma nova função: proporcionar os meios, as ferramentas para uma vida social mais humana e mais justa, por intermédio de uma organização social democrática. Para tanto, a educação deve acontecer em um ambiente democrático, sendo a escola o lugar ideal para este desenvolvimento e, ao mesmo tempo, para possibilitar a troca das diferentes experiências individuais. O seu ponto de partida é de que a escola deva ser "uma sociedade em miniatura."

Para uma melhor compreensão do pensamento do autor, apresentam-se, também neste texto, breves notas sobre sua vida, bem como o contexto econômico, político e social. Entende-se que esse contexto exerceu grandes influências no seu pensamento, em específico nas suas propostas educacionais que, no conjunto, apresentaram uma nova forma de conceber a relação entre educação e sociedade. Uma breve apresentação da vida e obra de Dewey.

John Dewey nasceu em 1859, na cidade de Burlington, região nordeste dos Estados Unidos. Atuou como professor nas Universidades de Michigan, Chicago e Columbia. O conjunto de sua produção foi publicado,

divulgado e traduzido em vários países, conforme relato no *New York Times* (DEWEY apud WESEP, 1960, p. 232) “[...] na ocasião de sua morte, calculou-se que suas obras publicadas somavam um total de mil e trezentas.” No Brasil, pelo menos até o final da década de 50, algumas delas foram traduzidas pelo seu discípulo e simpatizante de suas propostas educacionais, Anísio Teixeira.

Dez anos após a sua morte, em 1962, a Universidade de Illinois, Carbondale criou o Center for Dewey Studies para divulgar suas idéias e apoiar investigações sobre sua filosofia e atividades científicas. Em 1990, sob a égide dessa instituição, foram publicadas as obras completas de Dewey, em 37 volumes, editadas posteriormente, em 1996, em CD, em colaboração com a Intellex Corporation.

Durante toda a sua vida Dewey manteve-se ativo no campo social e político, intervindo, com posições críticas, sobre os mais variados assuntos e apoiando diversas causas e organizações. Foi um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários, da Nova Escola para a Investigação Social, da Universidade-no-Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários; presidiu a Comissão Pública que investigou a veracidade das acusações contra o líder comunista Leon Trotsky, concluindo por sua inocência. Em 1941, agiu, conjuntamente com Einstein e Whitehead, em uma petição a favor de Russel, para que este pudesse continuar a lecionar no City College de Nova York. Não conseguiu êxito, a Corte Suprema de Nova York decidiu pela proibição das obras de Russel e, ainda, declarou-lhe prisão e a perda da Cátedra de Filosofia no City College de Nova York.

Dewey esteve envolvido, ainda, com outras questões sociais de sua época, tais como: os direitos dos professores, dos negros, do voto feminino e principalmente pela ampliação da Escola Pública. Segundo relatos de Seigfried:

[...] o seu pedido de demissão da Universidade de Chicago foi provocado por crises que envolveram mulheres, uma delas quando a Universidade alegou que estava se feminilizando e desencorajando os homens de freqüentá-la. (SEIGFRIED apud BARBOSA, 2002, p. 2).

A outra, quando a Universidade proibiu a admissão de mulheres junto ao Corpo Docente, proibindo que elas ocupassem cargos de destaque na



Universidade. Dewey foi um dos líderes de um protesto do qual participaram todas as mulheres da Universidade. Porém, o que forçou a sua demissão, foi o fato de a Escola Laboratório ter perdido sua autonomia após sua esposa Alice Chipman Dewey se tornar diretora.

A Escola Elementar Universitária, criada em 1896, conhecida como *Escola Laboratório* para crianças entre 4 e 13 anos, durante sete anos, serviu de experimentação às suas idéias pedagógicas. A Escola Laboratório buscou redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência. Nessa escola, a sala de aula deveria ser um local onde as crianças pudessem formar grupos, criar planos e executar suas atividades sob a orientação do professor. Este deveria conduzir o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, dando-lhe oportunidade de aprender da forma mais natural possível. Buscava-se habilitá-lo para que tivesse consciência e condições de enfrentar os obstáculos encontrados.

A metodologia adotada procurava meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação, um agente ativo no processo de aprendizagem. Os princípios básicos eram: desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade, promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças e formar o cidadão. Segundo Dewey (1971, p. 18), “[...] a educação em uma democracia deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo.”

Pelo trabalho desenvolvido na Escola Laboratório e pelo conjunto de sua produção, pode-se inferir que Dewey tinha uma proposta de educação fundamentada no princípio de que a aprendizagem da criança deveria se dar num ambiente estimulador, de liberdade, organizado institucionalmente, voltado para as diferenças individuais e, acima de tudo, integrado com o próprio desenvolvimento da sociedade. A chave para o entendimento destas propostas está exatamente, na evolução material da sociedade, sendo a educação apontada, sob a perspectiva histórica, como alavanca para o desenvolvimento cultural da sociedade, na qual, no final do século XIX e início do século XX, e em decorrência das sucessivas crises econômicas, acentuavam-se as contradições e os conflitos sociais.

O contexto social das propostas educacionais de Dewey

No final do século XIX, após a guerra civil, os Estados Unidos alcançaram um grande desenvolvimento industrial, suas fábricas tinham multiplicado por sete vezes a capacidade de produção. Segundo Galeano (1989, p. 221) “[...] os Estados Unidos eram a primeira potência industrial do mundo, o centro do universo capitalista começava a mudar de lugar.”

O desenvolvimento industrial norte-americano, não proporcionou uma igualdade social. Economicamente, as diferenças eram bastante acentuadas. Porém, é importante registrar que essas diferenças internas cederam lugar a um sentimento de soberania nacional. Diferente de outras nações européias, nos Estados Unidos, assegurava-se a unidade nacional pelo culto aos princípios básicos da Declaração da Independência, de 1776, em que a liberdade, a democracia, o sentimento de solidariedade constituíam-se ideais a serem alcançados, embora, na prática, esses sentimentos não se estendessem a toda a sociedade, pois escravos, operários e mulheres não usufruíam dos mesmos direitos, estavam excluídos de todo processo político. A Grande Depressão, iniciada em 1873, interrompida por surtos de recuperação em 1880 e 1888, e continuada em meados da década de 1890, conforme observou Dobb:

[...] passou a ser encarada como um divisor de águas entre dois estágios do capitalismo: aquele inicial e vigoroso, próspero e cheio de otimismo aventureiro, e o posterior, mais embaraçado, hesitante e mostrando já as marcas da senilidade e decadência. (DOBB, 1983, p. 214).

Diante de tal quadro, a burguesia mantinha-se solidária dentro de seu próprio país e também fora dele, no sentido de que os empresários, ao expandir o seu capital, buscavam aliar-se com outros empresários, formando cartéis, trustes e monopolizando a distribuição de bens e serviços. A mesma leitura pode ser feita com o ideário da liberdade, ou seja, eram livres para indicar preços, valores, pagar salários ou não para os empregados. Era visível a diferença entre as classes, entre os diferentes segmentos sociais; no entanto, a economia, motor do desenvolvimento do país, parecia garantir oportunidades a todos, principalmente com o grande desenvolvimento industrial que reduzia o número de desempregados e aumentava a produção e a comercialização para outros mercados.



Nesse novo estágio do capitalismo, motivado pela Grande Depressão de 1873, o produto mais rentável, e que permitiu grandes investimentos, foi os derivados de aço e ferro. Segundo Dobb (1983, p. 215), “[...] a década de 1860 foi um período de investimento de capital anormalmente rápido, e de expansão muito rápida do equipamento produtivo da indústria. Entre 1866 e 1872, a produção mundial de ferro gusa aumentou de 8,9 para 14,4 milhões de toneladas.”

Neste sentido, é possível visualizar o panorama mundial que se formava no final do século XIX e início do século XX, em que a concorrência por mercados, o empreendimento na tentativa de monopolizar mercados, a conquista e a submissão de novos territórios impulsionavam uma política armamentista cada vez maior entre as nações. E ainda, a fim de assegurar certos objetivos para a dominação, alguns países europeus passaram a financiar grupos políticos nos territórios dominados, para que esses grupos conquistassem o poder e garantissem assim, a concretização dos objetivos dos países dominadores.

○ Imperialismo contribuiu de modo decisivo para o conflito generalizado entre as nações. As guerras que aconteciam, principalmente a Grande Guerra Mundial (1914-1918), na opinião de Arruda:

Permitiu uma grande arrancada econômica dos Estados Unidos, já que esta nação, foi uma das principais fornecedoras dos aliados que combatiam na Europa, suprindo estes países de produtos alimentícios, manufaturas e matérias-primas, e ainda, ocupando mercados na América Latina e Ásia. Entre 1914 e 1918, o crescimento da produção industrial norte-americana foi de 15%, sendo que os setores ligados à produção de guerra, tais como extração de carvão passou de 513.000 toneladas para 685.000, o ferro de 45.000 para 80.000 e o aço de 20.000 para 30.000. (ARRUDA, 1977, p. 302).

Os grandes impérios econômicos que se erguíam, ao monopolizar as relações de troca capitalista, colocaram as soberanias nacionais em perigo. O crescimento econômico monopolizado e a conquista sem pudor de vários continentes permitiram também a organização da classe proletária para além das fronteiras nacionais, a qual unia-se envolvia operários de vários países. De acordo com Huberman (1986, p. 233) “[...] aos olhos da burguesia, o resultado seria desastroso, a situação se invertia, o que fora a sua arma na luta

contra seu inimigo, transformava-se na arma usada pelo proletariado contra ela.”

Lênin (1985) analisou a Primeira Guerra Mundial como uma guerra imperialista, isto é, uma guerra de conquista, de pilhagem, de pirataria, uma guerra pela partilha do mundo, pela distribuição e redistribuição de colônias, das zonas de influência do capital financeiro. Ele expressa sua indignação pelo capitalismo, nesse momento da história, da seguinte forma:

[...] o capitalismo se transformou num sistema universal de opressão colonial e de asfixia financeira da imensa maioria da população do globo por um punhado de países avançados, e a partilha deste saque faz-se entre duas ou três aves de rapina, com importância mundial, armadas até os dentes (América, Inglaterra e Japão), que arrastam consigo toda a terra na sua guerra pela partilha de seu saque. (LENIN, 1985, p. 11).

O processo histórico permite observar que o capitalismo se desenvolveu em fases diferentes, mas manteve o seu caráter essencial na sua forma de acumulação. Isso significa dizer que a Revolução Industrial gestou o Imperialismo e o Imperialismo gestou a Primeira Guerra Mundial.

O grande desenvolvimento econômico, obtido pelos Estados Unidos, foi estimulado pela Primeira Guerra Mundial e orientado pelo modelo de produção liberal, favorecido pelo Estado que se ajustava ao *“laissez faire, laissez passer.”* Aliado a estes fatores, somou-se o desenvolvimento de novas tecnologias na produção. Segundo Rifkin (1995, p. 18), “[...] a linha de montagem da Ford e a revolução organizacional da General Motors mudaram radicalmente o modo como as empresas produziam bens e serviços.” Só para exemplificar, em 1904, eram necessárias 1.300 horas para construir um carro, em 1932, era possível construí-lo com menos de 19 horas. Aumentos de produtividade semelhantes foram alcançados por várias indústrias. Entretanto, a partir de 1920, o mito de que a moderna tecnologia gerava empregos e prosperidade foi colocado em dúvida. Segundo este autor, a produtividade da indústria americana aumentou 40%, porém mais de 2,5 milhões de empregos desapareceram.

Apesar do desaparecimento de milhões de empregos, predominava a crença na “mágica” da tecnologia. Os economistas, de uma maneira geral, ainda acreditavam nos argumentos do economista francês, Jean Baptiste Say,



que afirmava: “[...] no mesmo instante em que um produto é criado, ele cria um mercado para outros produtos na dimensão de seu próprio valor.” (SAY apud RIFKIN, 1995, p. 15). Isso significa dizer que a oferta criava a sua própria demanda e que a maior oferta de bens mais baratos estimulava o consumo de bens produzidos, que estimulavam maior produção. Assim, um volume maior de bens vendidos compensaria a perda inicial do emprego em certos setores, e os consumidores, comprando outros produtos, estimulavam mais a produtividade e o aumento de emprego em outras áreas da economia. Na argumentação desse economista, o problema do desemprego se resolveria por si só, uma vez que o número crescente de desempregados forçaria a redução dos salários e, com salários menores, os empresários poderiam contratar mais trabalhadores, ao invés de investir em equipamentos tecnológicos mais caros.

Na prática, os resultados foram outros. O grande número de trabalhadores demitidos provocou a queda nas vendas. Com a falta de compradores, vários setores se empenharam em investir na publicidade para forçar a venda de seus produtos, apelando, inclusive, para aqueles que ganhavam mais comprar mais. Era a ideologia do consumo ou também chamada por Rifkin (1995, p. 15) como “[...] o evangelho do consumo das massas.”

A preocupação com o desemprego emergente atingiu o setor empresarial. A produção industrial vinculada ao taylorismo e ao fordismo, os quais, até então, eram considerados como modelo padrão de produtividade e lucro, entra num ciclo de indefinições. Por um lado, o desemprego contribuía para a redução do mercado interno, por outro lado, as exportações para os países europeus diminuíram com a retomada do crescimento industrial europeu. A insistência norte-americana em manter o mesmo ritmo de produção mascarava uma crise que já estava sendo gerada pelo próprio sistema capitalista. Esse quadro adquiriu proporções maiores após a falência de algumas empresas. As ações de algumas delas tiveram uma diminuição de valor e, com medo de um prejuízo ainda maior, os investidores colocaram à venda suas ações na Bolsa de Valores. Dessa forma, a desvalorização das ações foi ainda maior, culminando na Quebra da Bolsa de Valores em 1929.

A crise econômica americana, também denominada “Grande Depressão” exigiu novas formulações econômicas. A teoria de John Maynard Keynes (1883-1946) parecia a mais adequada para os Estados Unidos, isso porque suas teses de renda, consumo e investimento fundamentavam-se em comportamentos sociais. Keynes (1985) criticava a Lei dos Mercados de Say

porque não acreditava no regime de liberdade de comércio autônomo em que a produção criaria seu próprio mercado. Com isso, sugeriu uma modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, conforme pode ser observada na sua afirmação:

Não é muito plausível afirmar que o desemprego nos Estados Unidos em 1932 tenha resultado de uma obstinada resistência do trabalhador em aceitar uma diminuição dos salários nominais, ou de uma insistência obstinada de conseguir um salário real superior ao que permitia a produtividade do sistema econômico. O trabalhador não se mostra mais intransigente no período de depressão que no de expansão, antes, pelo contrário. Também não é verdade que a sua produtividade física seja menor. Estes fatos emanados da experiência, constituem, *prima facie*, o motivo para por em dúvida a adequação da análise clássica. (KEYNES, 1985, p. 20).

A defesa da intervenção estatal na economia sugeria um comportamento econômico moral, regulador de mercado e, ao mesmo tempo, um freio ao "*laissez faire e ao laissez passer*." John Dewey (1970) posicionou-se favorável à intervenção estatal e sua crítica aos economistas liberais era no sentido de que

[...] os economistas liberais montaram um corpo de doutrina em que o regime de liberdade econômica, dirigia automaticamente a produção por meio da competição para canais de distribuição que proveriam, tão efetivamente, quanto possível, os bens e serviços, supondo que a motivação e o interesse próprio do indivíduo libertaria as energias produtoras marchando-se para uma crescente abundância. Se os primeiros liberais tivessem apresentado a sua interpretação especial de liberdade como interpretação sujeita à relatividade histórica não a teriam congelado como doutrina a ser aplicada em todos os tempos e sob todas as circunstâncias sociais. (DEWEY, 1970, p. 41-42).

A intervenção do Estado na economia, após a crise de 1929, foi apontada como a saída para a superação da crise. O Estado passou a propor medidas para reorganizar a economia e a sociedade, porém sem eliminar as bases da economia capitalista, assentadas nas leis de mercado. O principal articulador desses "ajustes," também denominado "*New Deal*" foi o presidente Roosevelt, eleito em 1933, e re-eleito três vezes consecutivas até 1945.



O *New Deal* consistiu em um amplo arranjo de medidas governamentais para apoiar organizações financeiras, comerciais e industriais em dificuldades, aliado a um conjunto de iniciativas que visavam fomentar empregos e melhorias na vida dos trabalhadores do campo e da cidade. Conforme observou Rifkin (1995, p. 33), “[...] o *New Deal* foi, no máximo um sucesso parcial, tendo em vista que em 1940 o desemprego ainda estava em torno de 15%.” Isso significa dizer que o problema foi amenizado, mas a economia não se recuperou totalmente. A Segunda Guerra Mundial, na visão desse autor, foi o que permitiu a salvação total.

Portanto, as sucessivas crises econômicas não provocaram uma ruptura com a concepção liberal, impulsionaram apenas certos ajustes na condução econômica do modelo capitalista. Nos Estados Unidos, a opção por um ajuste intervencionista não abandonou alguns pressupostos básicos do liberalismo.

Assim, o liberalismo, como idéia aplicada à realidade concreta, ficou dividido, internamente, em duas correntes de pensamento. A primeira, apegada à idéia de liberdade como direito natural, agrupava aqueles que rejeitavam qualquer ação governamental que controlasse uma política social. A segunda defendia o princípio de que a sociedade organizada deveria usar os seus poderes para estabelecer as condições para que as multidões participassem dos vastos recursos materiais ou, em outras palavras, permitir a todos participarem, legalmente, da distribuição de bens materiais. Dewey comunga com estes princípios e as suas propostas, no âmbito educacional, foram postas como uma via que poderia contribuir para a realização desse processo.

125

As propostas de Dewey no âmbito educacional

Os Sistemas Nacionais de Educação, em alguns países europeus, segundo Hobsbawm (1988, p. 247), “[...] surgiram na fase avançada da industrialização” e, ao mesmo tempo em que os países buscavam romper as fronteiras, avançando na conquista de novos mercados, propagava-se, internamente, a necessidade de uma consciência de cunho nacional com discursos patrióticos e moralizadores. Com o objetivo de formar uma consciência nacional e preparar mão-de-obra qualificada, condição indispensável para a produtividade na indústria, algumas nações passaram a fazer investimentos na área educacional, pois viam a educação como um meio para atingir tais

objetivos. A escola foi apresentada como um espaço de preparação, formação e controle. Entretanto nem todos tinham acesso a esse espaço.

Nos Estados Unidos, o empreendimento pela implantação de um Sistema Nacional de Ensino remonta desde a época de sua Independência, entretanto só no final do século XIX é que esse empreendimento se efetivou e, ainda, de forma diferente do europeu. De acordo com Luzuriaga (1959, p. 94), ocorreu uma “[...] luta entre políticos liberais e trabalhadores contra conservadores e eclesiásticos.” Os pontos estratégicos defendidos pelos liberais e trabalhadores eram: a manutenção da escola com fundos públicos; a eliminação da idéia de escola pública como escola para pobres; a gratuidade completa da educação pública; a eliminação do sectarismo; a inspeção e controle do Estado; a extensão do sistema escolar; a criação das Universidades do Estado.

Essa luta, proporcionou várias conquistas, principalmente a partir da inspeção e controle do Estado, feitos por Horace Mann (1756-1859). Todavia as conquistas não foram totalmente efetivadas, conforme observa Bereday (1963, p. 9), pois o “[...] ideal de igualdade de oportunidade educacional não tem sido integralmente atingido. A negação mais séria se refere às escolas segregadas para crianças negras em mais de 17 Estados sulinos.”

Horace Mann foi um dos principais porta-voz da implantação de um Sistema Nacional nos Estados Unidos na metade do século XIX. A sua proposta foi assim expressa:

Somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência do domínio do capital e servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dê à relação entre eles; a última, de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída eqüitativamente, arrastará consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje ainda não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre. Propriedade e trabalho, em classes diferentes, são essencialmente antagônicos; mas propriedade e trabalho, na mesma classe, são essencialmente fraternais. (MANN, 1963, p.106).



Com o avanço do processo de industrialização, os debates sobre a educação para todos se intensificaram. Tocqueville (1805-1859), diante da crise social instaurada na Europa, sugeria que a Concessão do Sufrágio Universal fosse acompanhada, necessariamente, de um processo de formação dos cidadãos. Segundo Tocqueville (1977, p. 486), “[...] a democracia era importante e necessária, pois constituir-se-ia como um substrato para a manutenção da propriedade e ao mesmo tempo não permitiria uma revolução social, já que todos teriam condições de participarem das decisões sobre o país.”

As Revoltas Operárias e as greves que ocorriam na Europa revelavam que as oportunidades não eram iguais para todos e o Estado assumia gradativamente uma função reguladora, procurando envolver a classe proletária com a implantação do sufrágio universal. Era uma tentativa mascarada de aproximar e igualar as classes, garantir a uniformidade de pensamento como condição para um relacionamento harmonioso, sem alterar a base material. A outra tentativa era a ampliação das oportunidades escolares mediante a criação de Escolas Públicas, contudo essas mantinham-se voltadas para a instrução, com uma valorização extremada de conteúdos e um sistema rígido de disciplina, de forma que a permanência do aluno na escola ficava comprometida e, ainda, o sucesso ou o fracasso dependia exclusivamente de cada um. A escola se constituía cada vez mais seletiva e elitista, permitindo a uma minoria concluir os seus estudos e colocando em risco os interesses da democracia burguesa. Fazia-se necessário um novo modelo de educação que, se não assegurasse oportunidades iguais, pelo menos, por meio da educação moral dos cidadãos, igualasse-os, evitando assim, que as contradições se acirrassem. Acreditava-se que uma “nova escola” cumpriria esse papel.

O Movimento Reformista da Educação, também denominado de “escolanovista,” que se intensificou nos Estados Unidos no final do século XIX, tinha em John Dewey um de seus mais importantes representantes. Ele, ao propor um novo método, defendia também que os conteúdos fossem úteis e necessários à sociedade capitalista. Suas propostas tinham como parâmetro a democracia articulada com a escola, com a sociedade e com o mundo do trabalho. O seu intuito era que a escola criasse condições para que todos, indistintamente de classe, articipassem eficazmente na vida social. Conforme afirmou:



É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. (DEWEY, 1959, p. 21).

Porém, Dewey (1970, p. 16), reconhecia a dificuldade da existência dessa sociedade móvel e democrática, em função da concentração de riqueza, por isso afirmou que “[...] as leis naturais de Locke perderam seu significado moral para tornar-se identificadas com as leis do capitalismo e com os interesses de uma classe social privilegiada que buscava a concentração de riquezas.”

Dewey acreditava que a democracia não se produzia espontaneamente e nem por imposição de leis. Ele apontava a tendência da educação ser utilizada como um meio para diferenciar os indivíduos e reproduzir as iniquidades. Apesar disso, ele mostrou o caminho para a mudança por meio da própria educação, como um instrumento de equalização, ao afirmar que o objetivo da educação era contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações e não para perpetuá-las.

A crença de Dewey era que, à medida que a escola formasse pessoas diferentes, estaria contribuindo para a mudança da sociedade. Se a estrutura interna da escola e as matérias de estudos, com seus respectivos conteúdos, fossem orientadas para um modelo democrático, a sociedade reproduziria esse modelo. Neste sentido, a educação passou a ser vista como via de desenvolvimento social e como instrumento de equalização, conforme pode ser observada na sua própria crença:

[...] Eu acredito que a escola é principalmente uma instituição social. Educação é um processo social, a escola simplesmente é aquela forma de vida de comunidade na qual todas essas agências se concentram trazendo a criança para compartilhar nos recursos herdados da raça, e usar os próprios poderes dela para os fins sociais. Eu acredito que educação, então, é um processo de viver e não uma preparação para viver no futuro. Eu acredito que a escola tem que representar a vida presente e ela continua na casa, no bairro, ou no playground. (DEWEY, 2002, p. 2).



Ao entender a educação como um processo social, estabeleceu uma relação muito próxima entre as mudanças que ocorriam na sociedade e aquelas que ele pretendia para a educação. Elas não aconteceriam de forma isolada, conforme afirmou:

Nós somos hábeis em olhar para a escola de um ponto de vista individualista, algo que se processe somente no âmbito de professor e aluno ou professores e pais. Sempre que nós temos em mente uma discussão de um movimento novo em educação, é especialmente necessário levar em conta uma visão social. Caso contrário, mudança na instituição escolar era olhada como as invenções arbitrárias de professores particulares; às piores modas passageiras transitórias. É como conceber que a locomotiva ou o telégrafo fossem criados como dispositivos pessoais. A modificação que entra no método e currículo de educação é um produto da situação social mudada e, com muito esforço, procura satisfazer as necessidades *da sociedade nova que está formando, com as mudanças na indústria e comércio*. (DEWEY, 1970, p. 19, tradução nossa).

○ entendimento da educação como um processo social pressupõe considerar um conceito fundamental que é a experiência. Para Dewey, a experiência consiste em trocas de informações, incorporação de valores individuais e sociais, comunicação, participação e práticas democráticas. Neste sentido, a experiência educativa é um ato de constante reconstrução. Com isso, vida, experiência e aprendizagem se entrelaçam de forma dinâmica, a ponto de concluir que a “[...] educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.” (DEWEY, 1967, p. 7).

Ele destaca, ainda, que, alunos e professores são detentores de experiências próprias e, ao ser confrontadas na sala de aula, permitem a ampliação do conhecimento de ambos. Desta forma, a educação é concebida como um “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (DEWEY, 1967, p. 17).

Dewey tinha bastante clareza de que a escola refletia os resultados da vida em sociedade e das experiências vividas no plano social, econômico, político e religioso. Propôs, desta forma, que a escola estivesse voltada para os movimentos e as mudanças que ocorriam na sociedade. Afirma:

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política. (DEWEY, 1967, p. 8).

130 Ao propor que a escola deveria assumir a feição de comunidade em miniatura, ele estava com um pé no desenvolvimento e o outro nas contradições sociais que o desenvolvimento gerava. A solução encontrada por este autor foi de formular uma nova concepção democrática baseada no sentimento de convivência democrática. Neste sentido, a escola permitiria, mediante novos métodos, a troca de experiência entre desiguais, e esta troca de experiência se constituiria como uma manifestação ou uma forma de aprendizagem da democracia. Uma espécie de dar e receber, sem se importar com a quantidade. Para que isso se consumasse, era necessário, segundo Dewey (1967, p. 31), “[...] liberdade aos membros que a constituem a fim de que os mesmos criem o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses.”

Essa observação é fundamental para se compreender sua concepção de educação, tendo em vista que propunha uma nova concepção de democracia vinculada, necessariamente, a um sentimento que necessitava ser cultivado. A educação teria a função de coordenar a vida mental de cada pessoa e as influências que recebia do meio em que vivia. Sobre isto escreveu 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 a que pertencem, equivale, com efeito, afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo. (DEWEY, 1959, p. 87).

Dewey admitia a existência das desigualdades sociais no interior da sociedade burguesa, e se posicionava defendendo a idéia de que a escola deveria contribuir para diminuí-las e proporcionar condições para que todos



estivessem em situação de igualdade. Essas desigualdades constituíam-se entraves para o progresso e o desenvolvimento da sociedade americana diante da nova exigência social proporcionada pela modernização tecnológica. Um dos meios para romper com essas desigualdades era permitir uma ampliação das oportunidades escolares e, essa ampliação só era possível se o Estado mediasse este processo. Para ele, “[...] as novas formas de produtividade deviam ser cooperativamente controladas e usadas no interesse da efetiva liberdade e do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade.” (DEWEY, 1970, p. 58).

Nessa nova forma de organização social, a educação adquiriria uma nova finalidade: permitir a aprendizagem através da prática. Para tanto, seria preciso incorporar uma metodologia de caráter prático, com significação moral. Ao afirmar que “[...] o fim da educação identifica-se com seus meios, do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não estou preparando para viver e daqui a pouco vivendo” (DEWEY, 1967, p. 17), ele propunha um método que levasse em conta a experiência não como uma atitude isolada do eu com o mundo, mas integrada. As matérias de estudo propostas para os programas escolares deveriam ter relevância para vida social, terem significações que proporcionassem sentido e conteúdo à presente vida social, principalmente no que se referissem ao desenvolvimento da solidariedade e à formação do homem cidadão sem a imposição externa.

Assim, a educação assumiria a função de integrar os indivíduos na sociedade, e esta manteria seu caráter democrático para permitir a participação de todos no processo político, social e econômico. Isso equivale dizer que de nada adiantaria educar para uma democracia se a sociedade mantivesse seu caráter autoritário, ao mesmo tempo, de nada adiantaria a sociedade apresentar um caráter democrático se as pessoas não tivessem sentimento e espírito aberto para novas experiências. Desta forma, Dewey conclui que uma sociedade é democrática quando:

[...] prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações



e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens. (DEWEY, 1959, p. 106).

A democracia moderna necessitava de um sistema educacional que fosse além da memorização de fatos e da passividade. Necessitava de pessoas preparadas para as mudanças sociais, já que estas estavam ocorrendo em grande velocidade. O método ativo de ensino-aprendizagem, proposto por Dewey, oferecia ferramentas para uma melhor adaptação social e acima de tudo colocava a criança como co-participante da sociedade. Desta forma, evitaria propostas de mudança que ocasionassem desordens, ou destruíssem, radicalmente, certas estruturas sociais. Esta sua crença é expressa da seguinte forma:

Eu acredito que a única verdadeira educação passa pela excitação dos poderes da criança pelas demandas das situações sociais nas quais ela se acha. Por estas demandas ela é estimulada para agir como um sócio de uma unidade, fazendo emergir do uma ação para o bem-estar do grupo no qual pertence. Pelas respostas que outros fazem às próprias atividades dela, ela vem saber o que estes significam em condições sociais. (DEWEY, 2002, p. 2).

132

Desta forma, Dewey propõe uma articulação racional entre indivíduo, sociedade e educação, por meio do desenvolvimento de um espírito democrático, atribuindo as respectivas responsabilidades de cada um para garantir a convivência social. E mesmo que a sociedade mantenha seu caráter estático em função da divisão em classes sociais, a educação, esta sim, é responsável por flexibilizar os processos cognitivos de forma que contribuam para uma melhor adaptação do indivíduo à sociedade, independente das suas características.

Considerações finais

No conjunto de sua produção, encontra-se uma sistemática reflexão que privilegia a liberdade, a solidariedade, a busca pela harmonização da convivência entre os diferentes e que toma por base a democracia e a valorização da experiência individual. Dewey sempre se coloca contra o autoritarismo, a imposição externa, o individualismo egoísta e a educação igualitária.

As suas propostas educacionais fundamentam-se no princípio de que aprendizagem da criança deve se dar num ambiente estimulador, de liber-



dade, organizado institucionalmente, voltado para as diferenças individuais e, acima de tudo, integrado com o próprio desenvolvimento da sociedade.

A chave para o entendimento de suas propostas está exatamente no desenvolvimento material da sociedade em que a educação, situada sob o ponto de vista histórico, serve como alavanca para o desenvolvimento cultural. Dewey, assim, defende a democracia como único meio eficiente e pacífico de mudança social e acredita que o capitalismo poderia ser mais justo, mais humano e mais solidário. A democracia defendida por ele deveria acontecer no âmbito econômico, político e social, dependendo, para que se efetivasse, não apenas de sua institucionalização, mas sim de uma assimilação consciente e da vivência democrática. Esta ocorreria por meio de um sentimento que iniciado nos primeiros anos de vida, duraria para sempre e cabe à educação o papel fundamental, como agente formadora, no desenvolvimento deste sentimento.

Referências

ARRUDA, José Jobson de. **História moderna e contemporânea**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1977.

BARBOSA, Ana Mae. **Reavaliando a recepção de Dewey ou atualizando John Dewey**. São Paulo: Biblioteca da USP, 2002. Disponível em: <<http://www.filosofia.pro.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2002.

BEREDAY, George Zyemunt; VOLPICELLI, Luigi. **Educação pública nos Estados Unidos**. Tradução Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1963.

DEWEY, John. O progresso escolar e social. In: **Escola e sociedade**. Chicago: Universidade de Imprensa Chicago, 1907. Disponível em: <<http://cuip.uchicago.edu/jds/>>. Acesso em: 8 abr. 2003. (Tradução nossa).

_____. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. Tradução Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.

_____. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Nacional, 1971.

_____. **My pedagogic creed**. Tradução Fábio M. Said. (UFBA). Disponível em: <lward@spartan.ac.brocku.//igward@attglobla.net//rthroop@attglobal.net>. Acesso em: 12 nov. 2002.

DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. Tradução Manuel do Rego Braga. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeano de Freitas. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWM, Eric John. **A era dos impérios**. Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Tradução Waltensir Dutra. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, juro e da moeda**. Tradução Mario R. da Cruz. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

134 LÊNIN, Vladimir Illich. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Global, 1985.

LUZURIAGA, Lourenço. **História da educação pública**. Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1959.

MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. Tradução Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

RIFIKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1995.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Circulo do Livro, 2000.

TOQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Tradução Neil Ribeiro da Silva. 2. ed. São Paulo: Itatiaia; EDUSP, 1977.

WESEP, Henry Van. **A estória da filosofia americana**. Tradução Seven Sages. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.



Ms. Claudemir Galiani
Universidade Estadual de Maringá
E-mail | galiani@terra.com.br

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-mail | mccrisclau@bol.com.br

Recebido 27 set. 2004
Aceito 11 out. 2004