

John Dewey: educação, democracia e coesão social¹

John Dewey: education, democracy and social cohesion

Marcus Vinicius Cunha

Professor Associado da Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.
mvcunha2@hotmail.com - orcid.org/0000-0001-8414-7306

Horacio Héctor Mercau

Pós-doutorando da Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.
horacio.mercau@gmail.com - orcid.org/0000-0002-8854-2204

Recebido em 16 de maio de 2020

Aprovado em 15 de julho de 2020

Publicado em 30 de dezembro de 2021

RESUMO

Este artigo aborda as relações entre educação, democracia e coesão social, tomando por base as ideias do filósofo e educador estadunidense John Dewey. Esse tema assume especial relevância na atualidade, quando a ideia de democracia enfrenta graves desafios. O artigo discorre primeiramente sobre as propostas apresentadas por Dewey no livro *Democracia e educação*, publicado em 1916, sua mais importante obra educacional. O propósito dessa análise é mostrar que as teses do autor sobre educação são estreitamente vinculadas às suas teses políticas. Em seguida, são examinadas as reflexões feitas por Dewey no livro *The public and its problems*, publicado em 1927, desenvolvidas em confronto com as ideias do jornalista Walter Lippmann. Enquanto Lippmann defende que a democracia requer a formação de um corpo de especialistas para comandar a vida social, Dewey enfatiza a necessidade de valorizar o público, isto é, os diversos agrupamentos que compõem a sociedade e que são atingidos pela ação do estado.

Palavras-chave: John Dewey; Democracia; Coesão Social

ABSTRACT

This article addresses the relationship between education, democracy and social cohesion, based on the ideas of the American philosopher and educator John Dewey. This topic is particularly relevant today, when the idea of democracy faces serious challenges. The article first discusses the proposals presented by Dewey in the book *Democracy and education*, published in 1916, his most important educational work. The purpose of this analysis is to show that the author's theses on education are closely linked to his political theses. Then, the reflections made by Dewey in the book *The public and its problems*, published in 1927, developed in confrontation with the ideas of journalist Walter Lippmann, are examined. While Lippmann argues that

democracy requires the formation of a body of experts to run social life, Dewey emphasizes the need to value the public, that is, the different groups that make up society and are affected by the action of the state.

Keywords: John Dewey; Democracy; Social Cohesion

Introdução

O tema da coesão social se situa entre os mais relevantes em qualquer discussão acerca dos dispositivos institucionais e dos valores éticos que definem uma sociedade democrática. O assunto vem sendo abordado há tempos por pesquisadores de variadas orientações teóricas, a exemplo de Sorj e Martuccelli (2008), cujo trabalho exhibe um rol de desafios postos à democracia em decorrência dos múltiplos fatores que abalam a referida coesão na América Latina. O problema requer atenção urgente porque a experiência democrática se assenta na possibilidade de estabelecer vínculos entre agrupamentos sociais marcados por interesses diversos e muitas vezes conflitantes, de modo a manter acesa a esperança no estabelecimento de consensos que viabilizem a vida em coletividade. Quando esses vínculos se enfraquecem, a própria democracia é posta em causa.

Analisar as políticas educacionais e a evolução dos sistemas escolares na América Latina na perspectiva da coesão social requer, como diz Cox (2008, p. 48), lançar um olhar abrangente sobre “[...] critérios de equidade”. Pode-se indagar se tais sistemas e políticas contribuem para ampliar o intercâmbio entre os diversos setores da sociedade ou se simplesmente se curvam ao dinamismo global da economia e da cultura que os sustenta. Essa reflexão viabiliza questionar as tendências que põem em risco o estabelecimento de laços sociais minimamente estáveis, o que, por sua vez, abre caminho para pensar na possibilidade e na necessidade de construir uma nova concepção de democracia – uma democracia que inspire, guie e, ao mesmo tempo, que seja fruto de sólidas relações societárias.

As inovadoras proposições educacionais de John Dewey (1859-1952), cuja influência se propaga desde o final do século XIX, são fortemente associadas a uma reflexão política acerca da coesão social. *Democracia e educação* (DEWEY, 1959b),

de 1916, seu livro mais conhecido na área de educação, é frequentemente alvo de *desleitur*as que desconsideram ser esta a sua tese central (CUNHA, 2007). As concepções deweyanas sobre o assunto podem ser esclarecidas por meio de outras obras do autor, seja para evitar equívocos de interpretação, seja para ampliar o alcance de seu pensamento, seja ainda para auxiliar na problematização do quadro político atual.²

Esses são os objetivos do presente artigo, no qual faremos inicialmente a explanação da ideia orientadora de *Democracia e educação*, destacando que o propósito de Dewey consiste em aproximar os dois polos constituintes do ofício de educar – escola e sociedade – para que se possa instituir o modo de vida democrático. Em seguida, examinaremos um de seus livros mais importantes no que tange à temática política, mais precisamente à discussão do enfraquecimento da coesão na sociedade contemporânea, *The public and its problems* (DEWEY, 2003c), publicado em 1927 em resposta às teses do influente jornalista Walter Lippmann (1889-1974).

Escola e sociedade

A tese central de *Democracia e educação* é assim enunciada por Dewey (1959b, p. 108): o “[...] objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação”, é “[...] propiciar a capacidade para um constante desenvolvimento” dos aprendizes, mas essa ideia “[...] só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade” quando se tratar de uma “[...] sociedade democrática”. Esse enunciado requer a explicitação do pensamento deweyano acerca de três noções fundamentais: o que é educar; o que se entende por democracia; e como se pode realizar a educação, segundo o proposto pelo autor, em uma sociedade não democrática.

A primeira noção significa, em linhas gerais, que a educação não se esgota em conteúdos formais, ainda que permeados por conhecimentos e valores socialmente válidos e competentes para efetivar o currículo estabelecido pela escola. Só se educa verdadeiramente quando tais conteúdos são ministrados de tal forma que inspirem e habilitem o aprendiz a continuar aprendendo. Os fins da educação, portanto, não se localizam nela mesma, isto é, no que os mestres ensinam objetivamente ou no que

conseguem avaliar ao término de um período de instrução, mas no educando. A educação não tem um ponto final, pois a sua finalidade reside no que elabora na pessoa, no que deixa nela como resultado, e isto só poderá ser devidamente apreciado no futuro.

Essa concepção educacional sugere que o ambiente de aprendizagem promova atividades baseadas em uma noção específica de experiência, a qual Dewey (1959b, p. 153) define como uma “[...] ação ativo-passiva” que não é primariamente cognitiva, pois envolve a pessoa como um todo. No livro *Experiência e educação*, Dewey (1971, p. 25-26) esclarece que dá o nome de *experiência* à ação que “[...] modifica quem a faz e por ela passa, e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”; uma experiência é o que tem continuidade, é o que

[...] envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.

Dewey (1959b, p. 153) faz uma crítica às escolas que tratam os alunos como “[...] puros espectadores”, ou “[...] espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência”. Os educadores consideram “[...] o espírito ou a consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva”, enquanto os “[...] órgãos físicos” envolvidos na atividade são concebidos como “[...] intrusos e sem importância”. Em lugar dessa prática tão comum naquela época, e ainda usual nos dias de hoje, a educação deve promover o desenvolvimento do pensar reflexivo, ou experiência reflexiva, tema abordado em *Como pensamos* (DEWEY, 1959a), de 1910, e, também, em *Democracia e educação*.

Pensamento reflexivo é o que se processa a partir de uma situação de “[...] perplexidade, confusão e dúvida”, uma situação “[...] incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda” – ou seja, quando estamos diante de um problema. Procedemos, então, a uma investigação que nos permita tornar claro o que se mostra

obsuro; levantamos informações e raciocinamos acerca do assunto desafiador, fazemos conjecturas e articulamos hipóteses, cada qual acompanhada de uma ou mais consequências para o problema; observamos, exploramos todas as possibilidades e, por fim, colocamos em prática uma das soluções hipotéticas (DEWEY, 1959b, p. 164-165).

Uma experiência só é reflexiva, isto é, só assume um caráter verdadeiramente educativo, quando o problema é significativo para o aprendiz, não imposto externamente, e quando a solução encontrada não se institui como verdade definitiva, ainda que seja exitosa no momento. A legítima reflexão deixa como saldo para o aprendiz a habilidade em resolver problemas idênticos ou semelhantes no futuro, ocasião em que a mesma resposta poderá ou não ser aplicada, a depender das circunstâncias. Trata-se de uma experiência, portanto, cujo valor não se aplica apenas à situação problemática atual; esse valor só pode ser aquilatado pelo que deixa inscrito na pessoa que a vivencia, o sujeito que opera sobre um objeto e é por ele transformado.

À crítica feita por Dewey às práticas educativas escolares, acima mencionada, soma-se a uma discussão acerca do distanciamento entre a escola e a vida social. Diante da crescente complexidade e diversidade dos saberes na sociedade contemporânea, Dewey (1959b) considera inevitável que a educação formal, ou escolar, assuma o lugar antes ocupado pela associação informal, típica da família, em que a criança e o jovem aprendem com os mais velhos por meio de contatos espontâneos. O perigo está no fato de a escola transformar em conhecimento livresco os saberes próprios de culturas avançadas, os apresentando como algo morto, estritamente simbólico, técnico e superficial, totalmente apartado das vivências cotidianas dos aprendizes.

Essa discussão permite notar que as concepções pedagógicas de Dewey envolvem um olhar atento para o espaço extraescolar – neste caso, tratando-se de aprendizagem –, o que nos remete ao enunciado condicionante incluído em sua proposição educacional, visto acima: a educação em moldes deweyanos só se realiza em uma sociedade democrática. Esse condicionante, por sua vez, exige a explicitação do que Dewey entende por democracia, resposta que se encontra, de modo sintético,

em *Democracia e educação*: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo”; antes de tudo, é “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1959b, p. 93); há democracia “[...] quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais (DEWEY, 1959b, p. 108).

Em suma, a definição deweyana de *democracia* não desconsidera a forma assumida pelas instituições sociais, mas privilegia o modo como os integrantes dos diversos agrupamentos interagem entre si. É nesse ponto que se visualiza o tema da coesão social em Dewey: para que haja democracia, é preciso que os indivíduos e os grupos se posicionem como participantes de uma experiência comum; as suas diferentes – e mesmo divergentes – visões de mundo precisam ser compartilhadas; todos os envolvidos devem se manter dispostos a agir com vistas a transformar continuamente o que se estabeleceu como certo. A experiência democrática é feita por condutas individuais e coletivas avessas a concepções dogmáticas.

Seria contraditório se Dewey fizesse uma descrição pormenorizada do funcionamento de uma sociedade democrática, pois o seu propósito é sugerir princípios gerais a serem ajustados em respeito às características de cada situação específica. Sua definição de *democracia* é necessariamente sucinta, mas o mesmo não se observa na discussão acerca das razões por que não temos e nunca tivemos uma democracia e, conseqüentemente, por que não temos e nunca tivemos uma experiência escolar democrática – nos termos por ele definidos.

Toda a terceira parte de *Democracia e educação* – os capítulos 18 ao 23 – é dedicada a esse tema. Ao término do livro, Dewey (1959b, p. 355) conclui sua análise dizendo que o fracasso da democracia decorre do modo segregado como se comportam os agrupamentos sociais, cada qual com seus interesses exclusivistas, “[...] tendo cada qual seu valor, seu material e seu método independentes e próprios, em colisão uns com os outros”. As causas mais profundas desse fenômeno estão nas “[...] divisões da sociedade em classes e grupos mais ou menos rigidamente demarcados”, o que configura o enfraquecimento da coesão social e, conseqüentemente, da própria democracia.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

A história de nossa civilização é marcada por essa configuração social, cuja origem Dewey identifica na Grécia Clássica, berço da democracia, com reflexos imediatos na educação. A separação entre “[...] educação liberal” – a instrução que não conduz ao trabalho, mas aos conteúdos mais requintados da cultura – e “[...] educação profissional e industrial”, como se vê na atualidade, descende

[...] da divisão entre a classe dos que precisavam trabalhar para viver e a dos que se achavam forros dessa necessidade. A ideia de que a educação liberal dada aos homens da última classe é intrinsecamente mais elevada do que o adestramento servil da primeira reflete a circunstância de socialmente ser uma dessas classes livre, e a outra escravizada (DEWEY, 1959b, p. 275-276)

Inúmeras outras configurações foram experimentadas desde então, mas a essência do problema permanece: a divisão da sociedade em classes, a separação entre os que trabalham e os que usufruem do trabalho alheio. As consequências dessa polarização que remonta à nossa origem civilizatória vão além do dualismo educacional, abrangendo outros setores, como as ciências e as artes. Em “Liberalismo e ação social”, de 1935, Dewey (1970, p. 76) afirma que

A aplicação da ciência e mesmo a sua própria expansão foram condicionadas em grau considerável pelo sistema a que se deu o nome de capitalismo, designação que cobre um complexo de arranjos políticos e jurídicos centralizados em um modo particular de relações econômicas. Devido a terem ficado a ciência e a tecnologia condicionadas por esse complexo, a segunda e humanamente mais importante parte da predição de Bacon em grande parte não se realizou. A conquista das forças naturais não trouxe, de nenhum modo, o melhoramento da situação do homem, no grau previsto por ele.

Em *Arte como experiência*, de 1934, Dewey (2010, p. 577) analisa o processo de coisificação instituído pela sociedade de classes, dizendo: “Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras”. O atual empobrecimento da experiência estética terá continuidade “[...] enquanto a massa de homens e mulheres que faz o trabalho útil do mundo não tiver a oportunidade de ficar livre para conduzir os processos de produção, e não for ricamente dotada da possibilidade de gozar dos frutos do trabalho coletivo” (DEWEY, 2010, p. 578).

É notório o descontentamento de Dewey com o capitalismo, cujos efeitos atingem negativamente a educação e demais setores da cultura, produzindo um

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

ambiente que em nada se aproxima do modo de vida democrático por ele almejado. Ao colocar no cerne do problema a histórica divisão da sociedade em classes e a desigualdade no âmbito do trabalho, suas críticas se assemelham às que derivam do marxismo.

O problema do trabalho e do emprego, do qual temos tão aguda consciência, não pode ser solucionado por meras alterações no salário, na jornada de trabalho e nas condições sanitárias. Nenhuma solução permanente é possível senão em uma alteração social radical, que afete o grau e o tipo de participação do trabalhador na produção e na administração social dos bens que ele produz. (...) A ideia de que o problema fundamental pode ser resolvido pelo simples aumento das horas de lazer é absurda. Tal ideia meramente preserva a antiga divisão dualista entre trabalho e lazer. (DEWEY, 2010, p. 575-576)

Dewey tinha familiaridade com a União Soviética, onde esteve no final da década de 1920 e de onde trouxe impressões bastante positivas, as quais, aliás, o tornaram alvo de inúmeras críticas nos Estados Unidos (BRICKMAN, 1971). Mas a saída por ele proposta para enfrentar o cenário desumanizador instaurado pelo capitalismo, diverge da via marxista.

Em “Liberalismo e ação social”, Dewey (1970, p. 78-79) assim descreve a proposição central de Marx (1818-1883):

A luta de classes, como uma guerra civil, irromperá afinal em revolução aberta, cujo resultado será ou a ruína comum das partes em conflito, ou a reconstituição revolucionária da sociedade em geral pela transferência do poder de uma classe a outra.

Sua divergência incide no método comunista para alcançar a “[...] mudança social radical”: “A insistência em que o uso de força violenta é *inevitável* limita o uso da inteligência disponível, pois onde reina o inevitável, a inteligência não pode ser usada. Compromisso com a inevitabilidade é sempre um resultado de dogma”, o que, como vimos acima, opõe-se diretamente ao modo de vida democrático.

Sua crítica não é dirigida ao que Marx propôs no século XIX, tendo por base a “[...] observação das condições existentes” em sua época. A discordância reside no caráter de universalidade e inevitabilidade da solução por ele apresentada, pois toda generalização deve ser sempre reavaliada mediante constante exame dos fatos, “[...] *continuada* observação das condições existentes, testando-se e revendo-se todas as

primeiras generalizações na base do que for agora observado”.

A fraqueza teórica do marxismo está em ter-se suposto que uma generalização feita em uma data e lugar particular (...) pode tornar dispensável a necessidade de recorrer-se continuamente à observação e à revisão das generalizações na sua função de hipóteses de trabalho. Em nome da ciência, formulou-se um procedimento completamente anticientífico, de acordo com o qual se fez uma generalização, que se passou a considerar como uma “verdade” final e, portanto, válida em todos os tempos e lugares. (DEWEY, 1970, p. 177-178)

Quando esse juízo foi publicado, Dewey já não se expressava positivamente acerca da União Soviética, então mergulhada na era stalinista. O que o havia impressionado favoravelmente em sua visita ao país, fora a disposição do estado em promover iniciativas de cooperação e civismo entre os cidadãos, com notáveis reflexos nas práticas escolares. Os novos direcionamentos da vida política e social lá instituídos, no entanto, o fizeram rever suas conclusões e enfatizar a necessidade de meios alternativos para obter a pretendida transformação radical da sociedade (BRICKMAN, 1971; OLIVEIRA, 2018). Em vez da guerra aberta entre as classes para a instauração da ditadura do proletariado, Dewey (1970, p. 80) prefere o “[...] método da democracia”, pelo qual os conflitos são levados ao espaço público, “[...] onde em aberto ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados à luz de interesses mais amplos do que os representados por cada uma das partes separadamente”.

Em suma, contrariamente à inevitabilidade dogmática que sustenta um rumo certo para a história – dois rumos possíveis, na verdade: ou a revolução ou a barbárie –, Dewey (1970, p. 80) opta por uma atitude “[...] experimentalista”, concepção que remete à ideia de investigação, tal qual vimos acima: fazer da democracia um problema a ser abordado por meio da experiência reflexiva; ver a sociedade democrática como uma proposição que gera perplexidade e dúvida, cujo caráter é indeterminado; entender a democracia como um processo contínuo cuja realização é educativa porque o seu valor reside não na obtenção de um formato institucional definitivo, mas na transformação que ocasiona nos sujeitos que o vivenciam. A coesão social, critério fundante do modo de vida democrático, não é o resultado final da investigação, mas uma decorrência possível dessa busca.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

A terceira indagação enunciada no início da presente seção – como realizar em uma sociedade não democrática a educação proposta por Dewey – pode ser respondida à luz dessa definição dinâmica de democracia, inspirada no conceito deweyano de pensamento reflexivo. A democracia não é um modo de vida existente, mas um fim que almejamos e que nada nos garante alcançar; democracia é um problema a ser enfrentado experimentalmente, não um conjunto de instituições definitivamente estabelecidas; a investigação em prol da democracia é, em si mesma, uma experiência educativa, independentemente do volume de vitórias alcançadas. Se concordarmos com esses termos, concordaremos também que a resposta à indagação consiste em praticar a educação democrática em todos os espaços disponíveis, mesmo de maneira imperfeita e limitada, sempre em busca de intercâmbios capazes de humanizar a vida.

Desafios à democracia

A ênfase de Dewey na necessidade de analisar as condições existentes – examinar continuamente os fatos para não incorrer em generalizações e dogmatismos – revela sua disposição para investigar a realidade de seu tempo. Essa disposição se evidenciou na década de 1920 com a publicação de *The public and its problems* (DEWEY, 2003c), obra que dialoga criticamente com *Public opinion*, de Walter Lippmann (1998). Os dois trabalhos fazem parte do episódio que ficou conhecido como ‘debate Lippmann-Dewey’, oferecendo significativa contribuição para o amadurecimento da noção de democracia na sociedade norte-americana, considerando as peculiaridades do avanço do capitalismo em todo o mundo ocidental.

Tanto um livro quanto outro, ocupam-se do problema da coesão social, sendo que a obra de Lippmann (1998), publicada em 1922, tem por base a necessidade de levar em conta o ambiente real, as características próprias da vida no país, concluindo que as pessoas não têm habilidade para conhecer esse ambiente em toda a sua complexidade, variedade e combinações. Seu propósito é favorecer o bom funcionamento da democracia, mas não acredita que o interesse público seja alcançado e mantido por uma população submetida às regras do mercado de trabalho

e à cultura de entretenimento e consumo instaladas pelo capitalismo. A opinião pública esclarecida, necessária à vida democrática, não pode ficar na dependência de um vago ideal de autonomia cidadã porque a vontade popular não tem solidez, substância; a soberania popular é um fantasma que só existe no sentimentalismo dos progressistas. Em vez de um público informado e competente, deliberativo e atuante, uma autêntica sociedade da comunicação, o que existe é o espetáculo ilusório em que uma massa volúvel é dominada por emoções, paixões, preconceitos, impulsos inconscientes e motivações irracionais.

Desprovido de ferramentas cognitivas, o sujeito lippmanniano não consegue agir sobre o mundo sem o auxílio de uma representação adequada das relações sociais, um ambiente construído ficticiamente para dar estabilidade e previsibilidade às suas condutas de analisar, deliberar e atuar politicamente. Lippmann (1998) defende, então, ser imprescindível a formação de um corpo de especialistas encarregado de elaborar essa representação, para que o homem comum e também os políticos não sejam vítimas de estereótipos e possam agir de maneira racional e bem informada. Os *experts* lippmannianos teriam total independência do poder executivo; ocupariam cargos vitalícios para se manterem a salvo da pressão econômica oriunda de interesses particularistas; e seriam autorizados a acessar irrestritamente dados e informações de qualquer natureza, sejam de agências oficiais, sejam de entes privados.

Ao contrário das mazelas que atingem o público, tais especialistas não se deixarão levar por símbolos, imagens, estereótipos, slogans e emoções. Serão cientistas sociais capazes de fazer a mediação entre a política profissional e a opinião pública, não em busca de consensos, mas da aprovação popular para a execução das medidas propostas pelo estado. A mídia não servirá para promover a discussão pública, uma vez que as massas e os políticos são incapazes de se envolver nesse tipo de atividade, mas para transmitir informações que sustentem decisões políticas fundamentadas e inteligentes. Em suma, Lippmann não considera possível compatibilizar informação e conhecimento objetivo com opinião e debate porque o público não tem disposição intelectual e emocional para tanto. O conhecimento e a informação confiáveis e objetivos, representações da verdade das coisas, essenciais

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

para formar a opinião pública, só podem ser elaborados por experts.

O livro de Lippmann foi resenhado por Dewey (2003d) para o jornal *New Republic* no mesmo ano de sua publicação. O segundo livro do jornalista, *The phantom public* (LIPPMANN, 1925), foi comentado por Dewey (2003b) em resenha para o mesmo periódico em 1925. Ambas as análises serviram de base para as reflexões elaboradas em *The public and its problems*, obra em que Dewey (2003c) reconhece a crise de legitimação da democracia nas sociedades capitalistas e considera que a noção de eleitor onnicompetente é um mito – e, se alguém acreditou nesse mito algum dia, a reconstrução da teoria democrática é mesmo urgente, diz ele. O tratamento teórico do tema é bastante amplo, a começar pela discussão acerca do estado, da qual Dewey extrai a caracterização do que chama de *público* – agrupamentos que são indiretamente afetados pelas ações estatais. Contrariando a abordagem de Lippmann, sua proposta consiste na efetivação de uma conduta inteligente na vida prática, do que resultaria a reconstrução do político, particularmente o democrático, que não irá sucumbir ao desespero pela falta de democracia, nem aceitará que os seres humanos são irreparavelmente irracionais.

Um público pode surgir como resultado da exploração de determinado agente, como as indústrias que poluem o ar e a água, ou por causa da existência de armas de destruição em massa. Outro público pode surgir devido às ambições de uma casta burocrática. A mesma pessoa pode pertencer a diferentes públicos, dependendo do modo como é atingida por diferentes fontes. Certos públicos são amplos, e outros, pequenos; alguns são limitados geograficamente, ao passo que outros, não. Não há dois públicos formados pela mesma associação, e qualquer público pode incluir membros de outro. Os problemas se desenvolvem, mudam de aparência e desaparecem, na medida em que se alteram as circunstâncias históricas. Nesse fluxo incessante, o estado vai tentando responder às necessidades de um ou outro agrupamento, em geral privilegiando um público específico cujos problemas são também específicos e situados geográfica e temporalmente.

Nesse quadro complexo em que a coesão social fica cada vez mais enfraquecida, Dewey observa que os cidadãos americanos são atraídos por substitutivos que operam como imitações da sociabilidade – esportes, filmes e outros

entretenimentos de massa –, meios mais eficazes do que as escolas para formar a opinião pública. Constrói-se, assim, uma imagem distorcida da vontade popular, uma forma de identificação coletiva que oculta os mecanismos manipuladores da política e impede a constituição de virtudes e hábitos cívicos. É por esse motivo que Lippmann não acredita na viabilidade da democracia participativa.

Mesmo diante da massa amorfa e dispersa que se representa pela noção de *público*, Dewey acredita ser possível adquirir conhecimento objetivo e confiável. A sociedade industrial contém um elemento alienante e, ao mesmo tempo, um potencial emancipatório. A massa desarticulada, volátil e pouco afeita ao raciocínio, pode ser transformada em um público de natureza diferente por intermédio da mudança de certos hábitos e valores já instalados na vida social. O componente transformador está nas mãos da arte da comunicação, a qual, por sua vez, depende da informação que se possa obter pelo processo de deliberação racional que Dewey denomina *investigação*.

Contrariando Lippmann, que crê na eficácia de um corpo de especialistas agindo objetivamente, Dewey não opõe informação a emoção, nem deseja um estado burocrático com a incumbência de aplacar a suposta irracionalidade do público. A opinião só se torna um componente vago e impreciso quando a mantemos alienada da discussão aberta, afastada do espaço público, impedida de atuar perante situações problemáticas de caráter coletivo. É possível construir um conhecimento social em que opiniões e crenças sejam testadas pelo próprio público, sem o recurso à engenharia social lippmanniana. A coesão social, para Dewey, pode ser obtida pela investigação livre acompanhada pelo teste das hipóteses elaboradas coletivamente. A reconstrução de hábitos e valores cidadãos por intermédio da comunicação é capaz de criar um público soberano, informado e competente para deliberar e agir.

Um dos recursos para alcançar essa meta é descrito pela palavra *publicity* – literalmente publicidade –, utilizada por Dewey com variados significados: liberdade de expressão, visando à liberdade de discussão; meio de persuasão, de modo a assegurar convicções baseadas na troca de ideias; instrumento para desenvolver confiança mútua, tornar o público imune à propaganda desonesta e capaz de julgar criticamente uma situação. *Publicity* não serve para mostrar o que não deve ser feito,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

mas para definir normas de comunicação, e não haverá público sem *publicity*. Trata-se de um componente da “[...] investigação social livre”, um viabilizador da verificação e da disseminação sistemática das consequências sociais advindas das atitudes de indivíduos e grupos:

Sem liberdade de expressão, nem mesmo métodos de investigação social podem ser desenvolvidos. Pois as ferramentas podem ser evoluídas e aperfeiçoadas apenas em operação; quando aplicadas para observar, relatar e organizar o objeto real; e essa aplicação não pode ocorrer, salvo por meio de comunicação livre e sistemática (DEWEY, 2003c, p. 340-341).

Publicity não é algo com que se possa contar imediatamente, pois se trata de um processo contínuo de construção da capacidade de deliberar coletivamente sobre ideias e valores. A política democrática não é cientificamente demonstrável, ou passível de prova, o que contraria a tese de que a sua condução deva ficar a cargo de um corpo de técnicos especializados. Dewey enfatiza que a adoção de *publicity* requer um espírito análogo ao do cientista, cuja conduta é pautada na liberdade de investigação, no intercâmbio de ideias e na rejeição a dogmas. Tal qual o progresso da ciência, a formação da opinião pública depende da ampliação da liberdade individual e da capacidade de assumir soluções inventivas, sempre mediante planejamento e organização, ampla divulgação e debate. Para que o conhecimento seja verdadeiramente social, as necessidades e desejos do público devem ser os resultados finais. É sempre o público o responsável pelas decisões.

A vida social pública não é um produto inteiramente racional, um tipo de acordo alcançado de forma calculada, mas tampouco surge espontaneamente. Os meios para a consecução da opinião pública pensada por Dewey, dizem respeito a hábitos racionais, algo que se situa a meio caminho entre o inconsciente e o raciocinado, entre costumes e instituições. Isso requer um longo e difícil aprendizado, mas Dewey acredita que o ser humano é capaz de ser democrático; as pessoas não são naturalmente antissociais e irracionais; o comportamento cooperativo e experimental pode ser aprendido e pode se tornar habitual; os hábitos são comportamentos estabelecidos que foram aprendidos no transcorrer das atividades em que participamos.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

O problema da falta de coesão social, portanto, não é concernente à ausência de conhecimentos seguros a serem garantidos por especialistas, como pensa Lippmann. O problema da democracia reside em propiciar meios para que o público se veja envolvido em um esforço comum para ter experiências educativas; experiências mais ricas, tanto individual quanto coletivamente; experiências com resultados imperfeitos, talvez, mas que sejam passíveis de correção e melhoramento. Outro problema diz respeito à deliberação sobre os fins almejados para o empreendimento de viver de modo democrático, o que é passível de aprendizado, um aprendizado longo e difícil cuja concretização pode ser facilitada pela educação.

Para Dewey, a política não é a essência da vida democrática, a qual se define como uma articulação mais ou menos certa e circunstancial entre forças sociais e tipos mais elementares de associação:

A dificuldade principal (...) é descobrir os meios pelos quais uma dispersão pública, móvel e múltipla pode reconhecer-se como definindo e expressando seus interesses. Essas descobertas são, necessariamente, precedentes a qualquer mudança, não um maquinário fundamental. (DEWEY, 2003b, p. 327)

O problema, portanto, diz respeito à busca por condições que efetuem a transformação da vida social pública em comunidade. Trata-se de encontrar condições físicas e psicológicas, bem como ações que disponham o público para desenhar políticas adequadas. O eixo da democracia reside em processos de associação e modos de convivência; costumes, valores, crenças, formas de agir e sentir são a base da democracia, devendo ser alvo de investigação antes de qualquer proposta de mudança. A democracia depende de forças materiais e culturais não estruturadas que impulsionem o aparecimento de formas políticas.

Esses problemas mais profundos abordados por Dewey dizem respeito à alternância de hábitos causada por intensas transformações materiais e técnicas que resultam em denominadores comuns que afetam os vínculos entre os homens. O que cria esses denominadores comuns é a cultura, não a política. É a cultura que engloba o complexo de relações, ocupações, interesses, habilidades e crenças, e a democracia em que pensa Dewey, deve estar enraizada em modos de vida e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

destinados a produzir algum tipo de cultura. A democracia depende da formação e da organização das forças envolvidas na cultura; a democracia não é o resultado de uma ação política qualquer. A política precisa de uma cultura que a sustente.

Dewey vê uma diferença crucial entre uma sociedade e uma comunidade. Em *Freedom and culture*, de 1939, Dewey afirma que as associações são condição necessária para a existência de uma comunidade, termo que significa compartilhamento de ideias e emoções, o que requer comunicação, intercâmbio livre e aberto.

O problema de um ajuste harmonioso entre atividades extensas, que impedem contatos diretos, e atividades intensivas de intercâmbio comunitário, é premente para a democracia. (...) Envolve o desenvolvimento de fatores locais de comunicação e cooperação, criando laços estáveis e leais que operam contra forças centrífugas da cultura atual e, ao mesmo tempo, são de tal tipo que respondem de forma flexível às demandas do grande público invisível e indefinido. (DEWEY, 2003a, p. 178)

Pode-se medir o valor de uma associação pelo grau de compartilhamento dos interesses entre todos os membros de um grupo e, também, pela liberdade de interação desse grupo com outros. Isto exige disposição para modificar hábitos sociais, capacidade para reajustar continuamente novas situações. A comunidade precisa de liberdade para intercambiar e comunicar experiências. Dewey trata a ideia de democracia como realidade, não como utopia, postulando que a construção e a consolidação dos públicos são condição imprescindível para a criação de uma comunidade. Em si, os públicos são físicos e orgânicos, “[...] enquanto a vida comum é moral, ou seja, deve ser sustentada emocionalmente, intelectualmente e conscientemente” (DEWEY, 2003c, p. 331).

Dewey concorda com o diagnóstico de Lippmann no que tange ao mito do cidadão informado e ao modo como a mídia distorce a opinião pública. Dewey não nega a existência de um eclipse do público. A ideia de público está mesmo perdida, nos termos da reflexão lippmanniana, mas, ao contrário de Lippmann, que põe o futuro da democracia nas mãos de especialistas, Dewey argumenta que a saída é acreditar em mais democracia, uma forma de vida verdadeiramente engajada na busca pelo compartilhamento. A democracia se sustenta no modo como cada indivíduo vive sua

vida, e só se torna realidade quando é cotidianamente praticada em todos os espaços de convivência. A questão é essencialmente moral. A industrialização não é o problema; o obstáculo à coesão social é o empobrecimento da comunidade decorrente de seu deslocamento para um mundo mais amplo e complexo.

Considerações finais

Se é fato que a coesão social se encontra ameaçada na atualidade em praticamente todo o mundo, o que conseqüentemente representa uma ameaça à democracia; e se também é fato que existem inúmeras forças beneficiárias do processo de enfraquecimento dos laços comunitários, sob as mais variadas formas; é igualmente fato que há muitos interessados em criar novos meios para recuperar os dispositivos institucionais e os valores éticos em busca de um modo de vida que, como define Dewey, seja capaz de estabelecer consensos viabilizadores da vida em coletividade. O problema não é exclusivamente teórico, mas também prático, exigindo uma análise acurada da realidade e das tendências políticas em desenvolvimento.

Neste trabalho, vimos que Dewey debateu intensamente o tema da democracia e criticou com ênfase os posicionamentos dos quais discordava, sempre examinando de perto a realidade de sua época. Tomando por base as suas reflexões, podemos concluir que se faz necessário, em qualquer tempo e lugar, revitalizar o público, não produzir o seu enfraquecimento; inventar novas formas de valorizar a vida em coletividade e incentivar a instalação de mais e mais espaços onde os cidadãos possam dialogar e deliberar livremente, comunicar abertamente os seus pontos de vistas e intercambiar suas experiências. A democracia terá alguma chance de sobreviver, se for concebida como um modo de vida cooperativo amparado em uma cultura robusta que promova um *ethos* democrático inédito: a disposição para experimentar e comunicar ideias e emoções, teorias e valores, envolvendo todas as possibilidades e todos os públicos.

Como sugere Dewey, a educação ocupa espaço prioritário nessa tarefa, desde que submetida ao exame profundo de suas tendências dominantes, em busca de proposições que superem as suas evidentes debilidades. É preciso formular

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

abordagens teóricas e iniciativas práticas que, marcadas pela ousadia, dinamizem a relação entre professores e alunos, envolvendo as instituições de ensino. Podemos pensar em novas concepções pedagógicas inspiradas na ideia deweyana de *publicity*: relações educativas baseadas na liberdade de expressão e discussão, que promovam a troca de ideias e a confiança mútua entre os participantes e fortaleçam a capacidade de ouvir e aprender com o outro. A ideia de *publicity* é consumada na proposta que Dewey elaborou em suas obras educacionais: uma educação voltada prioritariamente para desenvolver o pensamento reflexivo, a investigação social livre capaz de abranger todo o potencial criativo de mestres e educandos, sua imaginação e sensibilidade, e criar hábitos de inteligência unidos à esperança de que é possível transformar radicalmente a vida em sociedade.

Referências

AMARAL, Maria N. Camargo Pacheco. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1990.

BERNSTEIN, Richard J. **Filosofía y democracia**: John Dewey. Herder: Barcelona, 2010.

BRICKMAN, William W. Actitudes del Estado Soviético hacia John Dewey considerado como educador. In: LAWSON, Douglas E.; LEAN, Arthur E. (Orgs.). **John Dewey**: visión e influencia de um pedagogo. Buenos Aires: Nova, 1971, p. 99-210.

COX, Cristian. Expansión del acceso y reformas del currículo en la educación escolar Latinoamericana: implicancias para la cohesión social. In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa; JOVER, Gonzalo (Orgs.). **Encounters on education**, v. 9. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcus Levy A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 357-378.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. 3. edição. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959b.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444319>

DEWEY, John. Liberalismo e ação social. In: DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1970.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Freedom and culture**. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953. v. 13: 1938-1939. Electronic Edition, 2003a, p. 66-189.

DEWEY, John. Practical democracy. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953. v. 2: 1925-1927. Electronic Edition, 2003b, p. 214-221.

DEWEY, John. **The public and its problems: an essay in political inquiry**. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works of John Dewey, v. 2: 1925-1927. Electronic Edition, 2003c.

DEWEY, John. Public opinion. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. v. 13: 1921-1922. Electronic Edition, 2003d, p. 338-345.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARRISON, Jim (Org.). **Reconstructing democracy, recontextualizing Dewey**. Albany: State University of New York, 2008.

LIPPMANN, Walter. **Public opinion**. New Jersey: Transaction Publishers, 1998.

LIPPMANN, Walter. **The phantom public**. New York: Harcourt, Brace and Co., 1925.

MOREIRA, Carlos O. Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

OLIVEIRA, Marco Antônio G. **As impressões de John Dewey sobre a escola russa soviética em 1928: a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática**. 2018. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PAPPAS, Gregory Fernando. **John Dewey's ethics: democracy as experience**. Bloomington: Indiana University, 2008.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ As pesquisas que originaram este artigo foram subvencionadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Vários analistas reconhecem que as concepções educacionais deweyanas são eminentemente políticas. Ver, por exemplo, Amaral (1990), Moreira (2002), Bernstein (2010), Pappas (2008) e Garrison (2008).