

Compor a Vontade de Poder: John Dewey sobre a Educação Retórica para uma Democracia Radical

Composing the Will to Power: John Dewey on Rhetorical Education for a Radical Democracy

Nathan Crick
crick@tamu.edu
Texas A&M

Resumo

Com o objetivo de elucidar a natureza genuinamente radical da visão educacional e democrática de John Dewey, este ensaio articula uma visão da educação retórica contemporânea que se fundamenta em uma releitura do conceito de “vontade de poder” de Friedrich Nietzsche. Considerando o tratamento dado por Dewey à vontade de poder em *Human Nature and Conduct*, defendo que a pedagogia retórica busca despertar, canalizar e finalmente compor os impulsos do estudante por meio da atividade da inteligência, de modo a refletir e defender a escolha individual. O ensaio conclui com a definição de três atribuições chamadas genealogia, previsão e defesa.

Palavras chaves: Pedagogia crítica, pragmatismo, teoria retórica, educação democrática, composição.

Abstract

In order to highlight the genuinely radical nature of John Dewey's educational and democratic vision this essay articulates a vision of contemporary rhetorical education that grounded in a pragmatic rereading of Friedrich Nietzsche's concept of the "will to power." Drawing from Dewey's treatment of the will to power in *Human Nature and Conduct*, I argue that rhetorical pedagogy seeks to arouse, channel, and finally compose the impulses of a student through the activity of intelligence in such a way that reflects and advocates individual choice. It concludes by defining three assignments called genealogy, forecast, and advocacy.

Keywords: Critical pedagogy, pragmatism, rhetorical theory, democratic education, composition.

Cada impulso ou hábito, portanto, é uma vontade de seu próprio poder

— John Dewey, *Human Nature and Conduct* (p. 132)

Se a educação fosse conduzida como um processo de plena realização dos recursos presentes, liberando e conduzindo capacidades que são urgentes agora, nem seria preciso dizer que as vidas dos jovens seriam muito mais ricas em significado do que são agora.

Também se segue que a inteligência iria ocupar-se com o estudo de todas as indicações do poder, todos os obstáculos e perversões, todos os produtos do passado que iluminam a capacidade atual e preveem a trajetória futura do impulso e do hábito agora ativos – não para subordiná-los, mas para tratá-los inteligentemente.

— John Dewey, *Human Nature and Conduct* (p. 248-9)

A finalidade da democracia é uma finalidade radical.

— John Dewey, *Democracy is Radical* (p. 299)

Em 1937, com os estados totalitários ascendendo ao poder em todo o mundo, John Dewey sentiu-se compelido a defender a proposição de que a “democracia é radical” (“Democracy” 296). Seu objetivo era distinguir o termo democracia, assim entendido, que vinha sendo distorcido com o intuito de conferir uma aura de legitimidade a regimes opressivos. De um lado, o mundo era testemunha de absurdos, como o propagandista Nazista Joseph Goebbels anunciando “que o socialismo Germano Nazista é a única forma possível de democracia para o futuro”, enquanto, de outro lado, as nações Ocidentais pareciam contentar-se com uma democracia “burguesa” em que “o poder permanece finalmente nas mãos do capital financeiro, não importando os clamores por um governo do povo, pelo povo e para o povo” (296). Dewey afirmou que uma democracia verdadeiramente radical não apenas enaltece fins ideais a que todos aspiram; ela se compromete com meios democráticos para alcançá-los. E “os meios aos quais ela se dedica são as atividades voluntárias dos indivíduos em oposição à coerção; são a aprovação e o consentimento, em oposição à violência; são a força da organização inteligente *versus* a organização imposta de fora e de cima” (298). Uma

democracia radical, em outras palavras, não é simplesmente o poder exercido em nome do povo, se isto for feito pelo totalitarismo estatal ou pelo capitalismo financeiro; é o poder constituído pelo próprio povo por intermédio da persuasão pública e canalizado por ações livres e voluntárias dos indivíduos.

Infelizmente, a maioria das democracias existentes em sua época não vivia esse ideal. Na verdade, no que diz respeito à “nossa educação intencional, nossas escolas são conduzidas muito mais para a doutrinação em certas crenças do que para a promoção de hábitos de pensamento” (“Philosophies of Freedom” 113). Prefigurando o estado de grande parte de nossa educação primária, Dewey reclama que “após termos ou afastado a criatividade e originalidade intelectual da criança, ou a segregado em escritórios distanciados do contato fertilizador da vida infantil, que é alcançada somente por estatísticas e testes padronizados, nós nos perguntamos por que toda a energia e o zelo dispendidos com a educação resultam em tão poucos frutos!” (“What is the Matter”123). A democracia radical não é produto de exames estereotipados, mas do cultivo da individualidade única e das contribuições de cada aprendiz.

É com o intuito de levar adiante e realçar a natureza genuinamente radical da visão educacional e democrática de Dewey que apresento uma visão da educação retórica contemporânea, a qual incorpora um conceito que, à primeira vista, parece completamente estranho à filosofia Deweyana – o conceito de “vontade de poder” de Friedrich Nietzsche. Como Dewey observou em seu tratado político de 1915, *German Philosophy and Politics*, o conceito de vontade de poder era utilizado correntemente entre intelectuais, críticos e políticos durante a I Guerra Mundial “para explicar o que lhes parecia, de outro modo, inexplicável” (*German* 28). Em suas conferências sobre psicologia social feitas em 1918 (cujo conteúdo resultou em seu tratado ético de 1922, *Human Nature and Conduct*), Dewey observa que o conceito de vontade de poder era uma expressão simplificada que virou “moda” para apelar a “uma geração para a qual a experiência com o romantismo foi intoxicada ao absorver as correntes de energia liberadas pela revolução industrial”, ou seja, para justificar os horrores do imperialismo, da guerra e da exploração, por meio da “redução de todos os impulsos a formas de amor a si mesmo” (132). Devido a essa conturbada história do conceito, parece imprudente tentar recuperá-lo para os propósitos da democracia radical. No entanto, é precisamente a capacidade de salientar os aspectos mais importantes e controversos da educação o que torna a vontade de poder (uma vez

pragmaticamente reinterpretada) passível de ser usada para esclarecer o que está verdadeiramente em jogo na pedagogia radical.

Seguindo a passagem citada de *Human Nature and Conduct*, argumento que interpretar a “composição” retórica como vontade de poder significa primeiramente ver o objetivo geral da educação como um meio de estimulação inicial, para então dar forma e direção aos impulsos dos indivíduos estudantes por intermédio de atos de inteligência, e que tais impulsos são, em si mesmos, expressões da vontade de poder que aflora em contextos deliberativos em que há uma obstrução ou choque do hábito. Significa reconhecer não apenas que nossos hábitos sociais são em grande parte produtos de formas disciplinares de poder, mas também que cada estudante possui sua própria idiossincrasia e, contraditoriamente, com frequência deseja o poder na forma de impulsos que podem ser expressos e canalizados de maneiras unificadas e direcionados pela inteligência e pela escolha.

O Controverso Legado de Nietzsche

Há um considerável risco em recuperar um conceito como “vontade de poder” e domesticá-lo para fins democráticos – porque isto parece minar a finalidade precisa a que ele pretende servir. Afinal de contas, Nietzsche não era um democrata. Dificilmente se pode confundir a linguagem imperial da conquista por ele utilizada em seu *Beyond Good and Evil*, de 1886, que fornece a mais completa introdução de seu conceito. Ali ele descreve cada corpo vivo (não importa em que sociedade viva) como “uma vontade de poder encarnada” que “se esforça para crescer, espalhar-se, apossar-se, tornar-se predominante – não partindo de qualquer moralidade ou imoralidade, mas porque *é viver* e porque a vida simplesmente *é* vontade de poder” (#259). Contrariando os idealistas utópicos que buscam uma sociedade em que seja removido o “aspecto explorativo”, ele postula que “a vida, em si mesma, é essencialmente apropriação, lesão, devastação do que é estranho e fraco”, e assim “a ‘exploração’ não pertence a uma sociedade corrupta ou imperfeita ou primitiva; ela pertence à essência daquilo que vive, como a função orgânica básica; ela é uma consequência da vontade de poder, que é, afinal, a vontade de viver” (#259). É difícil ler tais passagens sem imaginá-las sendo ditas por um mestre colonial do século XIX para seus descendentes totalitários do século XX.

Ainda mais controverso, Nietzsche argumentou que a vontade de poder não é simplesmente um dos muitos impulsos em competição mútua, como se poderia distinguir entre

uma boa e uma má consciência; a vontade de poder é o *único* impulso básico (embora possa haver muitas expressões dele). Conseqüentemente, Nietzsche consistentemente procurou reinterpretar nossos mais nobres ideais (isto é, o “bem”) e nossas mais honoráveis virtudes (isto é, o “amor” e a “justiça”) como expressões, em si mesmas, da vontade de poder. Por exemplo, todas aquelas virtudes altruísticas que agora enaltecemos foram, em sua origem, desenvolvidas sem utilidade no contexto de uma moralidade escrava: “Aqui a pena, a mão complacente e prestativa, o coração quente, a paciência, o trabalho, a humildade e a simpatia são honrados – pois aqui estas são as qualidades úteis e quase os únicos meios para suportar a pressão da existência” (#260). Também o ideal de “justiça” não é uma crítica cega, desinteressada, à distribuição desigual, mas “a boa vontade entre as partes de poder semelhante para chegar a um acordo mútuo, para alcançar um ‘entendimento’ por intermédio de um acordo – e para *compelir* as partes de menor poder a um acordo entre si” (Nietzsche, *Genealogy* 1:#8). E mesmo o maior dos mandamentos Cristãos é reinterpretado por Nietzsche. Ele observa que “a forma mais comum pela qual o prazer é prescrito como um meio de cura é o prazer de *dar* prazer (fazer o bem, dando, recebendo, ajudando, incentivando, consolando, louvando, recompensando); ao prescrever o ‘amor ao próximo’, o sacerdote ascético prescreve fundamentalmente uma excitação do mais forte, do impulso de afirmação-vital, mesmo que em doses cautelosas, da *vontade de poder*” (3: #18).

Sem sombra de dúvida, Nietzsche realmente possuía muitas visões políticas de mau gosto e expressou juízos que agora consideramos francamente racistas, misóginos e antisemitas; mas é de considerável importância saber se tais visões eram extensões de seu conceito de vontade de poder. Em uma de suas notas incluída em *The Will to Power*, por exemplo, Nietzsche fustiga a atual pedagogia sem imaginação, que, em sua ânsia para doutrinar os estudantes em matérias, não leva em conta a necessidade de formar a vontade. “Nosso absurdo mundo pedagógico, por trás do qual paira como modelo o ‘funcionário civil útil’, pensa que pode se safar com ‘instrução’, com treinamento cerebral: não faz a menor ideia de que, em primeiro lugar, algo mais é necessário – a educação da vontade de poder” (#916). De modo semelhante à crítica corrente à atual educação padronizada, Nietzsche reclama que se “elaboram testes para tudo, exceto para o que é importante; o rapaz termina a escola sem uma única questão, sem qualquer curiosidade quanto ao supremo valor de sua natureza” (#916). Aqui, Nietzsche usa a vontade de

poder para justificar uma reforma da educação que supere o que Paulo Freire recentemente chamou de “modelo bancário” de ensino (*Pedagogy* 72).

Para analisar a contribuição que a vontade de poder pode trazer à educação democrática radical, é preciso desvinculá-la das regras francamente antidemocráticas de Nietzsche e entendê-la como um conceito fisiológico e psicológico puramente neutro. Pois como Walter Kaufmann enfatizou anteriormente, a vontade de poder em Nietzsche foi usada não para valorizar qualquer virtude ou impulso particular “inato”; foi usada para rejeitar a ideia de que os seres humanos nasceram com impulsos discretos e discerníveis, conforme convencionado pela representação popular de um ser consciente, dividido entre os poderes da escuridão e a luz. Kaufmann argumenta que a vontade de poder “indica uma nova ênfase na continuidade entre natureza e cultura”, representando a tentativa de Nietzsche de “mostrar como os valores podem ser gerados fora da natureza” (*Nietzsche* 193). De modo semelhante, Alexander Nehamas descreve a vontade de poder como “uma atividade que consiste em expandir uma esfera particular de influência, física ou mental, até onde seja possível”, variando do “mais cruel ao mais sofisticado, da mera resistência e submissão física à persuasão racional” (*Life as Literature* 80). Mas que tipo de resistência é superada e que desejo de primeira ordem se persegue, estas são questões que variam amplamente – e são precisamente o motivo porque a educação era tão central, não apenas no pensamento de Nietzsche como também no pensamento de Dewey.

A Sublimação do Impulso

A releitura da vontade de poder feita por Dewey não foi motivada por uma particular afeição por Friedrich Nietzsche e sua obra; ela surgiu como uma resposta aos críticos de Nietzsche que usaram uma caricatura de seu conceito para difamar qualquer teoria da psicologia social que aceitasse o fato de que o “eu” é um processo de tornar-se e fazer-se no tempo. A concepção de vontade de poder esteve na moda porque era facilmente interpretada como uma forma de adesão sem remorso ao “amor a si mesmo” (em vez de amor ao próximo), o qual, por sua vez, era fundamentado no pressuposto de que o “eu” é uma entidade já estabelecida, com um conjunto de “auto” interesses a que se poderia dar prosseguimento com força agressiva, se necessário. Como explica Dewey, “a falácia consiste em transformar o fato (truístico) de agir como um eu na ficção de agir para o eu” (*Human* 129). Uma vez que o conceito de um eu *a priori* seja dado como certo, a vontade de poder pode parecer com nada menos do que o auto

interesse de busca consciente e estratégica. O núcleo da desleitura, então, consistia em dizer que Nietzsche teria postulado a vontade de poder como uma virtude moral, claramente definida, de um eu preexistente – isto é, um método de ação e julgamento a serviço das necessidades de um ator concreto –, em vez de uma força causal impulsiva cujas energias conflitantes precisam ser constantemente compostas e direcionadas por uma mente que se desenvolve de maneira ativa.

Assim, Dewey defendeu Nietzsche com o intuito de recuperar um sentido de eu que estava sempre em processo de tornar-se. Para ele, como para Nietzsche, só podemos chegar a “verdadeiras concepções de motivação por meio do reconhecimento de que a individualidade (exceto se envolta em uma carapaça de rotina) está em processo de construção, e que qualquer eu é capaz de incluir em si mesmo vários eus inconsistentes, de disposições não harmônicas” (130). Como ele assinala, “mesmo um Nero, em certas ocasiões, pode ser capaz de atos de bondade” (130). A questão é que, quando assumimos a existência de um “eu pronto por trás das atividades”, tendemos a negligenciar “inconsistências e deslocamentos no caráter” e explicar as contradições apelando a “palavras como pena, confiança, sacrifício, controle, amor” (130). Em outras palavras, dizemos que deve haver algum motivo moral oculto por trás dessas inconsistências e deslocamentos (louváveis ou censuráveis), pressupondo que todo “eu” sempre sabe o que está fazendo e por quê. De fato, raramente agimos no interesse de um “eu” singular, mas como resultado da interação de vários “eus” diferentes em diferentes estados de formação. Em cada um de nós, portanto, “existem atitudes, hábitos, impulsos complexos, instáveis e em oposição, os quais gradualmente entram em acordo mútuo e assumem certa consistência em sua configuração, mesmo que seja por intermédio da distribuição das inconsistências em compartimentos estanques, oferecendo a elas a oportunidade de agirem por turnos ou por meio de ardis” (130). Nessa concepção de eu como algo que se torna por meio de hábitos da mente, a vontade de poder representa não uma força unificada e intencional, mas, ao contrário, um complexo incoerente de energias instáveis e disposições não harmônicas que serve de matéria-prima para a autoconstrução.

O que é, então, a vontade de poder, na perspectiva de Dewey? A vontade de poder é simplesmente um “nome para uma qualidade existente em toda atividade”, tomando-se a palavra “atividade” para significar qualquer ação mental ou física que “termina em acréscimo de controle de condições, em uma arte de administrar objetos” (132). A atividade, então, pode referir-se igualmente a um bebê alcançando a chama de uma vela, um músico finalizando um *riff*

de jazz, uma mãe acariciando seu filho, um soldado carregando um inimigo, um peregrino buscando um santuário ou um amante escrevendo um soneto. Em outras palavras, não existe “nenhuma vontade de poder generalizada, mas somente a pressão inerente de cada atividade em direção a uma adequada manifestação” (132). Por exemplo, Dewey explica que “o olho tem fome de luz; o ouvido, de som; a mão, de superfícies; o braço, de coisas para abraçar; a perna, da distância; a raiva, de um inimigo para destruir; a curiosidade, de algo que a faça vibrar; o amante, de um amigo” (132). Em nenhum desses casos a vontade de poder é um tipo de virtude normativa que garanta a acumulação de mais poder ou a opressão de outros; “ela não está demandando poder, mas buscando uma oportunidade para usar o poder já existente” (132). Assim, a presença de uma emoção qualquer representa, literalmente, a presença de uma vontade de poder; “raiva ou medo ou amor ou ódio tem sucesso [apenas] quando efetua alguma mudança fora do organismo que mede sua força e registra sua eficácia” (132). Descarregar a raiva em um ato de violência, portanto, é tanto uma expressão da vontade de poder quanto expressar amor por meio do sacrifício de uma vida por outra. É por isso que a vontade de poder não é um motivo separado e distinto, mas apenas uma demanda intrínseca por todo e qualquer impulso ou hábito que leve à “execução, satisfação, realização [e] preenchimento” (132). Em suma, a vontade de poder não é uma virtude controlada que subordina todos os impulsos e hábitos em função de suas próprias finalidades; ao contrário, “todo impulso ou hábito é, portanto, uma vontade de seu *próprio* poder” (132).

Se a vontade de poder representa não mais do que um truísmo da psicologia social, o que responde por sua má reputação? Dewey oferece duas razões. Primeiro, nós ignoramos a presença quotidiana da vontade de poder em nosso quotidiano ativo e emocional, na medida em que são consumadas as nossas necessidades de execução, satisfação, realização e preenchimento. Como Dewey explica, “se as oportunidades correspondem às necessidades, um desejo de poder dificilmente surge: o poder pode ser usado e a satisfação pode ser acumulada” (133). Nesses casos, a vontade de poder é tão invisível quanto o ar que respiramos; havendo oportunidades disponíveis, “nós só queremos o que queremos quando queremos, sem escrúpulos quanto aos meios para obtê-lo” (133). É precisamente por isso que “atribuímos a vontade de poder a outros, mas não a nós mesmos, exceto no sentido lisonjeiro de que nosso ser naturalmente deseja exercer nossa força” (133). Segundo, a invisibilidade da vontade de poder em nossas próprias vidas torna possível seu caráter notório, na medida em que a atribuímos

somente a “um número comparavelmente pequeno de homens ambiciosos e cruéis” que (embora possam não ter consciência disso) são “dominados por intensos impulsos específicos que se realizam mais prontamente forçando outros a servirem de ferramentas para seus objetivos” (133). Como Dewey perceberia mais tarde com a ascensão do fascismo na Europa antes da II Guerra Mundial, isto é particularmente agudo após longos períodos em que as “barreiras da frustração são ativadas e intensificadas” e “uma ânsia por satisfação a qualquer custo é engendrada. E quando as condições sociais são tais que o caminho de menor resistência repousa na sujeição das energias de outros, a vontade de poder floresce” (133). Mas este não é um caso exemplar da vontade de poder, e sim a sua manifestação mais grotesca e excepcional; na verdade, o diário de Anne Frank é uma expressão muito mais paradigmática da vontade de poder do que a brutalidade dos Nazistas que mataram ela e sua família.

O exemplo que Dewey utiliza para esclarecer esse ponto é o que finalmente nos reconduz à esfera da retórica e da composição. Ele argumenta que, embora convencionalmente a vontade de poder seja atribuída a personalidades tirânicas e arrogantes, uma “vontade de poder autoconsciente é encontrada principalmente naqueles que têm um chamado complexo de inferioridade, e que buscam compensar um senso de desvantagem pessoal (adquirido na infância) causando forte impressão nos outros, no reflexo do que eles sentem a sua força apreciada” (133-4). É difícil negar que Dewey esteja provavelmente se referindo ao próprio Nietzsche aqui, como o restante da passagem deixa claro. Dewey continua:

O literato que precisa agir imaginativamente, o faz mais provavelmente para evidenciar uma vontade de poder do que um Napoleão que vê objetos definidos com extraordinária clareza e age diretamente em sua direção. Irritações explosivas, contrariedade frequente, a obstinação de pessoas fracas, sonhos de grandeza, a violência de quem é geralmente submisso são as marcas comuns da vontade de poder. (134)

A razão desse fenômeno é que a autoconsciência da vontade de poder só aflora depois que o “impulso é abortado” e traz à consciência a presença de “alguns poderes existentes que demandam saída” (133). No entanto, porque as circunstâncias dificultam agir sobre esse impulso em ação física direta, o indivíduo que se torna recentemente autoconsciente com capacidade e liberdade para se expressar canaliza aqueles impulsos em direções criativas – embora tais direções sejam explosivas, obstinadas ou ilusórias. O que é importante, de um ponto de vista

retórico, no entanto, é que Dewey reconhece que uma das motivações mais poderosas para a expressão retórica é um desejo de canalizar a vontade de poder por intermédio da comunicação.

A fé da pedagogia radical é que aqueles impulsos que, de outro modo, poderiam se expressar como irritações explosivas ou sonhos de grandeza podem ser traduzidos mais eficientemente em composições retóricas inteligentes dentro de um ambiente mais estruturado e criativo.

Essa relação entre a pedagogia e a vontade de poder é finalmente explicitada por Dewey pelo conceito de “sublimação”. Quando a vontade de poder é frustrada, mas não encontra uma saída efetiva, ele explica, uma de três possibilidades pode ocorrer. Primeiro, “ela pode encontrar uma descarga explosiva – cega, ininteligente” (146). Segundo, ela pode ser suprimida e “levar uma vida clandestina, subterrânea”, o que produz “todo tipo de patologia intelectual e moral” (147). Por fim, no entanto, “se as condições favorecerem um crescimento educativo, o impulso ofendido será ‘sublimado’”. Isto é, irá se tornar um fator de contribuição para alguma atividade mais inclusiva e complexa, sendo reduzido a um lugar subordinado, mas eficaz (133). Por exemplo, “um rajada de raiva, por causa de sua incorporação dinâmica em uma disposição, pode ser convertida em uma suportável convicção de injustiça social a ser remediada, e fornecer a dinâmica para levar essa convicção à execução” (146). O que desejo argumentar é que é precisamente essa tarefa de sublimação o que representa o ideal da educação retórica para uma democracia radical, em que a vontade de poder não é nem suprimida nem simplesmente “expressada”, mas canalizada produtivamente para composições retóricas que conduzem a convicções voltadas para a execução.

Compor a Vontade de Poder

Incorporar a vontade de poder na sala de aula retórica significa nada mais do que aceitar um dos princípios educacionais fundantes de Dewey – desenvolver uma forma de educação cuja meta consiste em aproveitar as energias atuais dos estudantes e canalizá-las por meio de experiências pedagógicas cujo primeiro objetivo é cultivar hábitos de crescimento. Em qualquer indivíduo, a vontade de poder representa nada mais do que a totalidade dos impulsos e hábitos em busca de sua própria satisfação no presente e, frequentemente, em concorrência mútua direta. Quando os estudantes entram na sala de aula, trazem consigo essa totalidade de energias e forças. Com certeza, a pedagogia tradicionalista vê isso como um problema. Tais

energias representam uma fonte de distração que afasta os estudantes das matérias que foram previamente selecionadas devido à sua relevância para o “futuro” – usualmente significando uma carreira ou vocação futura. O resultado são métodos autoritários pelos quais as matérias têm que ser impostas “de cima e de fora”, enquanto a vontade de poder nos estudantes torna-se sinônimo de inevitáveis patologias resultantes das tentativas de supressão (Education 18). Na sala de aula de Dewey, no entanto, não se carimbam as matérias do futuro nas mentes atuais, mas se inicia com as energias presentes, que são usadas para cultivar mentes capazes de hábitos de inteligência criativa e juízo ético capazes de crescimento contínuo.

São duas as energias atuais que Dewey associa à vontade de poder: impulso e hábito. Destas, impulso é a que mais se aproxima de um tipo de energia bruta e reativa. Um recém-nascido, por exemplo, é um pacote de impulsos, reações particulares a estímulos tanto internos quanto externos. O impulso encobre nossas percepções sensoriais e nossas reações a elas, nossos desejos e medos idiossincráticos que afloram na interação com o ambiente. Assim, os impulsos não têm forma, são imediatos e reativos, e, tal qual “nossa dependência daquilo que resulta da reorganização das atividades, eles são agências de desvio, uma vez que dão novas direções a velhos hábitos, mudando sua qualidade” (Dewey, *Human* 88). Consequentemente, na medida em que vivemos como seres biológicos em um mundo de percepções sensoriais, sempre teremos impulsos que novos e inesperados. A vontade de poder dos impulsos é sempre análoga ao que tipicamente associamos a “impulsividade”, ou uma reação irrefletida imediata, positiva ou negativa, a alguma condição ambiental, interna ou externa. Mas Dewey também reconhece que o “impulso é uma fonte, uma fonte indispensável, de liberação” (100). Assim, mesmo quando há boas razões para suprimir impulsos devido à sua destrutividade e imprevisibilidade, uma sala de aula que não desperta o impulso condena a si mesma à rigidez e à doutrinação.

No entanto, Dewey também enfatiza que, embora um impulso seja sempre potencialmente uma fonte de liberação, “ele libera poder somente quando damos pertinência e frescor aos hábitos” (100). E por isso que a meta primária da educação é o desenvolvimento do hábito, não simplesmente o afloramento do impulso. Distintamente do impulso, que é sempre particular, os hábitos são sempre formados ao longo do tempo e, “tal qual atividades organizadas, são secundários, não nativos e originais” (85). Isso quer dizer que nascemos com impulsos, mas não com hábitos. Desse modo, Dewey proclama firmemente que os “hábitos são artes. Eles envolvem a habilidade de órgãos sensoriais e motores e material objetivo. Eles

simulam energias objetivas eventualmente no comando do ambiente. Eles requerem ordem, disciplina e técnica manifesta” (18). E por hábito Dewey quer dizer não apenas hábitos de ação explícita, como se pode pensar em hábitos de carpintaria ou pintura. Ele também quer dizer hábitos mentais, como pensamento crítico, e hábitos de disposição emocional, como afeição, calma, excitabilidade ou raiva. Ele diz, por exemplo, que a maioria das “exibições humanas de raiva não são puros impulsos; são hábitos formados por influência da associação com outras pessoas que têm hábitos prévios e mostram seus hábitos, bem como o tratamento que converte uma descarga física cega em uma raiva significativa” (86). Por exemplo, atacar instintivamente quando atingido no rosto é uma ação por impulso; mas ser capaz de abrigar o que Dewey chama de “uma casmurrice sobre uma interrupção irritante, uma irritação impertinente, vingança assassina [ou] indignação ardente” são hábitos aprendidos de uma ambientação cultural que frequentemente resulta de anos de treinamento informal (86). A vontade de poder associada a hábitos, portanto, tende a ser mais previsível e resiliente, representando o efeito acumulado de anos de experiência e exposição à cultura. Hábitos são produtos e fontes de inércia, e uma vez formados continuarão a buscar sua própria satisfação, mesmo em contextos nos quais são inadequados ou mesmo proibidos.

Qualquer pedagogia que separe impulso de hábito, seja para celebrar a livre expressão do impulso, seja para inculcar rigorosamente hábitos disciplinares nos estudantes, inibe estimulações produtivas necessárias ao tipo de pensamento que forma a base e o propósito da invenção retórica. Dewey argumenta que em todas as situações, da mais cotidiana à mais científica, “certa delicada combinação de hábito e impulso é requerida para observar, memorizar e julgar” (167). É por isso que nem o impulso nem o hábito, isoladamente, são criativos ou despertam as tensões que os atos de inteligência necessitam; como expressões da vontade de seu próprio poder, cada um deles representa simplesmente um desejo por um poder preexistente para completar a si mesmo. Como Dewey explica, “hábitos são, por si mesmos, muito organizados, muito insistentes e determinados para precisarem entregar-se à investigação ou à imaginação. E impulsos são muito caóticos, tumultuosos e confusos para se habilitarem a conhecer, mesmo quando querem” (167). Operando como a vontade de seu próprio poder, o impulso busca apenas a sua satisfação imediata, embora dispersa e fugaz, enquanto o hábito se contenta em reproduzir a si mesmo até o infinito. No entanto, “com o *conflito* de hábitos e com a *liberação* do impulso existe busca consciente” (170, grifos acrescentados). Isto é, em outras palavras, somente quando

há um conflito entre diferentes “vontades” dentro de um “eu não harmonioso” é que se tem o engajamento da atividade de pesquisa da inteligência (e sua extensão comunicativa na retórica).

“Inteligência”, portanto, significa não uma vontade de poder, em si mesma, mas uma capacidade para reconciliar vontades díspares de poder no interior do eu, e usar essa energia para compor ações ou objetos, os extraindo de recursos disponíveis para obter fins definidos de modo consciente. Especificamente, não é uma faculdade discreta, mas o que denominamos “disposição para atividade, uma qualidade da conduta que prevê consequências de eventos existentes e que usa a previsão como plano e método de administração” (*Experience and Nature*, 158-9). Dito de outro modo, inteligência representa uma “conversão da experiência passada em conhecimento, e projeção de tal conhecimento em ideias e propostas que antecipem o que pode ocorrer no futuro e indiquem como realizar o que é desejado” (*Liberalism*, 50). Mas a inteligência não opera para si mesma e por conta própria; ela é sempre uma reação a certo problema, contradição, conflito ou complexidade que resulta do confronto entre velhos hábitos e novos impulsos. O impulso, diz ele, “determina a direção do movimento” e “fornece o foco em torno do qual vai girar a organização”; enquanto “dura a pesquisa, velhos hábitos fornecem conteúdos, matérias para preenchimento, definição, reconhecimento” (*Human* 169-70). A inteligência, assim, é motivada por um desejo de elucidar uma confusão, canalizar impulsos de maneira efetiva, os extraindo de velhos hábitos como recursos para metas desejadas, mas no processo a inteligência também desenvolve novos hábitos de sentimento, crença e ação que deixam para trás sulcos em que transcorrerá a subsequente vontade de poder. Tais sulcos representam nossas disposições morais, nossas virtudes e vícios.

Essa relação entre impulso, hábito e inteligência existe em qualquer experiência genuína de aprendizagem, das artes práticas às ciências físicas, mas uma sala de aula retórica salienta uma relação particular que é mais bem captada pela noção Deweyana de “deliberação”. Deliberação concerne à “natureza de juízos comuns sobre o que é melhor ou pior fazer”, ou, mais precisamente, qualquer “inversão dramática (em imaginação) de várias linhas de ação possíveis em concorrência” (179). Não há deliberação, por exemplo, nem na comunicação desimpedida do impulso nem na imposição de novos hábitos por meio de crítica ou disciplina; ambas são apenas expressões de vontade de poder pré-existente, derivadas respectivamente do estudante ou da instituição. A deliberação genuína surge somente na interação entre impulso e hábito em um indivíduo particular, com o impulso surgindo de uma resposta emocional a alguma experiência

(imediate, lembrada ou imaginada) que frequentemente acompanha sentimentos de dissonância causada por tensão ou conflito entre hábitos. Assim, a deliberação “começa no bloqueio eficiente exercido sobre a ação, devido àquele conflito entre o hábito prévio e o impulso recentemente liberado”, e prossegue pela imaginação de “várias linhas de ação possíveis” e pelo engajamento na “experiência de fazer várias combinações de elementos selecionados de hábitos e impulsos, para ver em que resultará a ação iniciada” (179). A conclusão da deliberação, portanto, é uma escolha explícita, uma “imaginação alcançada sobre um objeto que fornece estímulos adequados para obter ação adicional” que ocorre tão logo “algum hábito ou alguma combinação de elementos de hábitos e impulsos encontre um caminho plenamente aberto. A energia é, então, liberada. A mente está pronta, composta, unificada” (181). Assim, a deliberação representa uma manifestação particular da forma, ou daqueles estágios que, por meio da antecipação e da pesquisa, passam da tensão à plenitude do que Dewey vê como a essência do pensamento, tal qual a experiência estética. Compor a vontade de poder na sala de aula retórica, então, é dar aos estudantes o motivo, a oportunidade e o método para que componham as próprias mentes e eus por meio do despertar de suas vontades de poder em contextos deliberativos, os treinando em métodos de inteligência pelos quais possam fazer escolhas e canalizar suas energias recentemente unificadas na direção de artefatos persuasivos.

Dewey oferece a inteligente metáfora do velejamento para descrever essa sala de aula retórica. Um contexto deliberativo é como colocar-se a par de “baixios ou pedras ou vendavais problemáticos para marcar o itinerário de uma viagem” (181). É responsabilidade do educador trazer esses baixios ou pedras ou vendavais problemáticos para a sala de aula, sejam argumentos, exemplos ou estudos de casos importados do exterior, sejam crenças, hábitos, memórias ou emoções trazidos pelos estudantes para a sala de aula.

Assim, a consumação da deliberação é análoga a quando “os vários fatores em ação tornam-se harmônicos, quando a imaginação não encontra nenhum obstáculo irritante, quando existe um desenho de mares abertos, velas cheias e ventos favoráveis” (181). Mas essa imagem de mares abertos só vem de vigorosos esforços de inteligência que produzem uma “preferência unificada dentre as preferências concorrentes”, após “as parcialidades que se mantinham mutuamente em xeque reforçarem umas às outras, pelo menos temporariamente, constituindo uma atitude unificada” (181). É nesse esforço para criar uma preferência e uma atitude unificada que os significados tradicionais de educação retórica tornam-se úteis como ferramentas – a

formação em pesquisa, a argumentação, o estilo e a forma. Em outras palavras, os métodos retóricos são ensinados não como fins em si mesmos, mas como meios para atingir finalidades que são definidas pelo estudante e crescem externamente à de sua vontade de poder.

Genealogia, Defesa, Previsão

Quando falamos de pedagogia retórica e democracia radical no sentido Deweyano, não falamos de inculcação de alguma ideologia racional na sala de aula para fixar hábitos segundo alguma posição política pré-estabelecida. O que é radical na democracia e na educação retórica é precisamente o envolvimento da individualidade e do impulso como fonte de potencial liberação do que é vinculado à inteligência. A democracia não é um sistema político fixo, mas “um modo de vida pessoal controlado não meramente pela fé na natureza humana em geral, mas pela fé na capacidade dos seres humanos para juízos e ações inteligentes, se forem oferecidas as condições apropriadas” (“Creative” 227). E a fé na retórica é um corolário natural da fé democrática. Como Dewey pergunta, “o que é a fé da democracia no papel da consulta, da persuasão, da discussão, na formação da opinião pública, que em longo prazo é autocorretiva, se não a fé na capacidade da inteligência do homem comum para responder com bom senso ao livre jogo de fatos e ideias assegurado por garantias efetivas de livre investigação, livre associação e livre comunicação?” (227). É por esse motivo que ele considera que a necessidade essencial para enfrentar os problemas do âmbito público é “a melhoria dos métodos e condições do debate, da discussão e da persuasão” (*Public* 208). Pois é por meio desses métodos e condições que os indivíduos podem formar e expressar com força e eficácia as suas visões acerca dos assuntos de interesse público. Em outras palavras, a meta da composição é traduzir a crua vontade de poder do impulso em poder retórico, o que, nas palavras de Dewey, diz respeito ao “poder de articular propósitos, julgar sabiamente, avaliar desejos pelas consequências que irão resultar de agir sobre eles; poder de selecionar e ordenar meios para colocar finalidades escolhidas em operação” (*Education* 64). Qualquer método que seja falho em cultivar os hábitos da mente falha em cumprir os padrões pedagógicos da democracia radical.

Dewey oferece uma estrutura para desenvolver tal pedagogia da composição na epígrafe do presente ensaio, extraída de *Human Nature and Conduct*. O que encontramos lá é um esboço de três tarefas diferenciadas pelas relações entre poder e tempo. A primeira tarefa, que podemos denominar “genealogia”, é baseada na observação de Dewey de que os estudantes poderiam

estudar “todas as indicações do poder, todos os obstáculos e perversões, todos os produtos do passado que iluminam a capacidade atual” (*Human* 248). Colocado em prática, isto viria requerer que o estudante estudasse a origem e a estrutura de um discurso passado específico e explorasse como ele ainda influencia a dinâmica do poder na atualidade. Essa tarefa envolveria claramente muitos dos aspectos de uma sala de aula “construtivista”, particularmente aquelas que usam os métodos genealógicos de Michel Foucault. O que é importante para Dewey é que tais tarefas não consistiriam em simplesmente estudar um discurso em si mesmo, mas estudar a história de algumas disciplinas acadêmicas. Uma tarefa de genealogia do poder deve permitir que os estudantes selecionem o estudo de um discurso que diz respeito diretamente a algum aspecto da experiência ou interesse do estudante – isto é, que faça surgir no estudante algum impulso que assuma a forma da vontade de poder. Desse modo, a história torna-se ativa no presente e relevante para o presente.

A segunda tarefa, que podemos denominar “previsão”, fará então uma abordagem oposta, consistindo no que Dewey chama de “prever a trajetória futura do impulso e do hábito agora ativos” (248-9). Essa tarefa viria requerer que os estudantes fizessem pesquisas etnográficas, auto etnográficas ou sociológicas com o intuito de identificar impulsos e hábitos no presente, e então traçar possíveis “trajetórias” das expressões da vontade de poder, tal qual são constituídas e dirigidas pelos discursos correntes e por outras influências do poder estrutural. Esse tipo de tarefa seria particularmente adequado a estudos de grupos culturais em fluxo significativo, para o bem ou para o mal, com velhos padrões de vida sendo rompidos pelas convulsões econômicas e políticas, migrações ou crenças religiosas. Podem-se tirar conclusões de levantamentos, expressão artística ou literária, jornalismo ou discurso político para identificar tais impulsos e hábitos e assim interpretar esses dados por meio de teorias científicas ou filosóficas sobre mudança social, de modo a obter conclusões preditivas concernentes à população de interesse do estudante.

Finalmente, a terceira tarefa, que podemos denominar “defesa”, pede para os estudantes empregarem todas as suas habilidades retóricas para defender a “plena realização de recursos presentes, liberando e guiando capacidades que são urgentes agora” (248). Aqui, os estudantes podem focalizar primeiro a definição da natureza da situação retórica, ou a experiência pública compartilhada de “conflito moral, incerteza cognitiva e urgência prática” que “empresta força e efetividade ao discurso retórico” apresentado como solução para um problema

comum (Crick, *Democracy* 43-4). Além disso, pode definir esta situação retórica em termos de um confronto entre diferentes expressões da vontade de poder por diferentes partes, muitas vezes em conflito mútuo buscando realizar diferentes impulsos. A meta da ação retórica seria, então, não simplesmente expressar livremente seus próprios impulsos ou desejos, mas criar um discurso que atue como solução explícita para definir um problema claramente definido. Sendo assim, a finalidade última dessa tarefa é a expressão da liberdade, em que liberdade é tomada positivamente como “poder para delinear propósitos e para executar ou tornar efetivos os propósitos assim delineados” (Dewey, *Education* 67). Tanto esta tarefa quanto a de previsão absorvem muitos componentes da pedagogia expressivista, na medida em que os impulsos e hábitos de que se ocupam são os dos próprios estudantes, requerendo, portanto, que o estudante identifique claramente e expresse tais sentimentos escrevendo ou falando; ainda por meio de seu delineamento em um contexto de situação retórica, essa expressão não é valorizada em si mesma, mas somente como um meio para definir um problema ou um conjunto de condições que requerem que as ações de inteligência para interpretar ou solucionar sejam extraídas de recursos e pesquisas disciplinares disponíveis.

O que é “radical” nessas tarefas é simplesmente que sua finalidade explícita é a composição do poder de cada estudante individual – especificamente o poder de traduzir impulsos iniciais em propósitos explícitos e empregar hábitos de inteligência para satisfazê-los, o que certamente é a definição Deweyana de liberdade. Essa definição vê a “mente” não como algo para expressar ou desconstruir, mas como algo que forma e cria, ao longo do tempo, uma interação com o método e a matéria. O que uma democracia radical requer, portanto, é a criação de mentes individuais que desenvolvam hábitos de interpretar seus impulsos em relação com as condições de sua experiência social mais ampla, entendendo a continuidade da história que nos faz tanto produtos do passado quanto determinantes do futuro, que vê o presente como um conflito de interesses e uma série de problemas e possibilidades, que valoriza os recursos e métodos acadêmicos como importantes meios para alcançar objetivos individuais, e que, acima de tudo, desenvolve métodos de inteligência crítica e expressão criativa pelos quais os indivíduos façam escolhas e defendam tais coisas perante outros, no interior de uma esfera de deliberação livre e aberta.

Assim, dizer que a pedagogia retórica é uma extensão da vontade de poder significa simplesmente que qualquer genuína educação da mente deve começar pelos impulsos e hábitos

do estudante, procurando compô-los em uma unidade que pode ser retoricamente expressa com força e efetividade dentro de um mundo em construção. Ela é radical precisamente porque reconhece o fato real de que, nas palavras de Dewey, “nós costumamos ver pessoas que tiveram pouca escolaridade e em cujo caso a falta de escolaridade revela-se uma vantagem. Pelo menos, elas conservam seu senso comum e seu poder de julgamento inatos, cujo exercício em condições reais de vida lhes deu o precioso bem da capacidade de aprender com as experiências que têm” (*Education* 49). Certamente, a sala de aula nunca pode substituir a profundidade do aprendizado que ocorre na vida cotidiana, mas é possível trazer aquelas experiências e impulsos para a sala de aula e usá-los para estimular os estudantes a criticar, criar e defender e, assim, aprender a avaliar métodos, teorias e conteúdos intelectuais como meios para o desenvolvimento de seu próprio eu. Como nos pergunta Dewey, “de que vale adquirir uma quantidade prescrita de informação sobre geografia e história, adquirir a habilidade de ler e escrever, se no processo o indivíduo perder a sua própria alma: perder a apreciação das coisas que valem a pena, os valores que dizem respeito a essas coisas; se ele perder o desejo de aplicar o que aprendeu e, acima de tudo, perder a capacidade de extrair significado de suas experiências futuras, à medida que elas ocorrem?” (49). Compor a vontade de poder é uma resposta à questão retórica de Dewey; sua meta é ajudar o estudante a compor seu “eu” pela identificação das coisas que considera valerem a pena ou que o preocupam, pela identificação dos valores que as fazem assim, e pelo uso de métodos intelectuais e retóricos para extrair significado dos produtos da experiência – dela própria ou de inúmeras outras no espaço e no tempo – que podem ser usados para guiar a experiência de maneira inteligente no futuro. E somente quando todos os indivíduos tiverem a liberdade de compor seu “eu” de tal modo que, em colaboração com outros, satisfaçam as necessidades coletivas de uma comunidade, somente então surgirá uma democracia radical.

Referências

Crick, Nathan. *Democracy and Rhetoric: John Dewey on the Arts of Becoming*. Columbia: South Carolina UP, 2010. Print.

Dewey, John. “Creative Democracy—The Task Before Us.” In *John Dewey: The Later Works*, vol. 14. Ed. Jo Ann Boydston, 224-230. Carbondale: Southern Illinois UP, 1988. Print.

———. “Democracy is Radical.” In *John Dewey: The Later Works*, vol. 11. Ed. Jo Ann Boydston, 296-302. Carbondale: Southern Illinois UP, 1987. Print.

- . “Education and New Social Ideals.” In *John Dewey: The Later Works*, vol. 11. Ed. Jo Ann Boydston, 167-170. Carbondale: Southern Illinois UP, 1987. Print.
- . *Experience and Nature (2nd Ed)*. New York: Dover Publications, 1929. Print.
- . *German Philosophy and Politics*. New York: Henry Holt, 1915. Print.
- . *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Modern Library, 1922. Print.
- . *Liberalism and Social Action*. New York: G.P. Putnam’s Sons, 1938. Print.
- . “Philosophies of Freedom.” In *John Dewey: The Later Works*, vol. 3. Ed. Jo Ann Boydston, 92-114. Carbondale: Southern Illinois UP, 1984. Print.
- . *The Public and its Problems*. Athens: Ohio UP, 1927. Print.
- . “What Is the Matter with Teaching?” In *John Dewey: The Later Works*, vol. 2. Ed. Jo Ann Boydston, 166-123. Carbondale: Southern Illinois UP, 1984. Print.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1993. Print.
- Kaufmann, Walter. *Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist*, 4th Ed. Princeton, NJ: Princeton UP, 1974. Print.
- Nehamas, Alexander. *Nietzsche: Life as Literature*. Cambridge: Harvard UP, 1985. Print.
- Nietzsche, Friedrich. *Beyond Good and Evil*. Trans. Walter Kaufmann. New York: Vintage, 1966. Print.
- . *On the Genealogy of Morals*. Trans. Walter Kaufmann and R. J. Hollingdale. New York: Vintage, 1967. Print.
- . *The Will to Power*. Ed. Walter Kaufmann. Trans. Walter Kaufmann and R. J. Hollingdale. New York: Random House, 1967. Print.