

**Crítica e contexto:
acerca do auditório de John Dewey¹**

Marcus Vinicius da Cunha

Departamento de Psicologia e Educação,
Universidade de São Paulo/RIBEIRÃO PRETO

Resumo

O presente artigo analisa algumas avaliações acerca das idéias de John Dewey elaboradas no século XX, focalizando exclusivamente as críticas contrárias ao autor. A intenção do artigo não é defender o filósofo americano, nem acrescentar novas avaliações, mas sim discutir os contextos em que aquelas críticas foram elaboradas. Nas bases teóricas da análise destacam-se as noções de apropriação e recontextualização, bem como conceitos advindos da filosofia de Aristóteles e da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, como *ethos*, *logos* e *pathos*.

Palavras-chave: John Dewey. Discurso Pedagógico. Retórica. Auditório.

Critic and context: concerning john dewey's audience

Abstract

The present article analyzes some evaluations concerning the ideas of John Dewey elaborated in the XX century, focusing exclusively on the opposing critics to the author. The intention of the article is not to defend the American philosopher, neither to add new evaluations, but to discuss the contexts in which those criticisms were elaborated. In the theoretical bases of the analysis the notions of appropriation and recontextualization, as well as concepts derived from the philosophy of Aristotle and of the new rhetoric of Perelman and Olbrechts-Tyteca, such as *ethos*, *logos* and *pathos* are highlighted.

Key words: John Dewey. Educational Discourse. Rhetoric. Audience.

1. Na língua portuguesa, a palavra “crítica” tem duas acepções: “crítica de” ou “crítica sobre”, com o sentido de julgamento, apreciação, e “crítica a” ou “crítica contra”, com a conotação de censura, condenação (LUFT, 1992, p. 138-139). Em filosofia, o vocábulo acompanha esses mesmos dois significados, podendo ser o “exame de um princípio ou de um fato, a fim de produzir sobre ele um *juízo de apreciação*”, e

¹ Trabalho decorrente de pesquisa subsidiada pelo CNPq.

também “uma objeção ou uma desaprovação”, com o intuito de “refutar ou condenar uma obra”. Esse último significado, porém, possui um caráter mais restrito, pertencendo “sobretudo à linguagem corrente”, pois, em filosofia, o que se denomina “crítica” é uma disposição do espírito para não aceitar nenhuma afirmação sem interrogar acerca de seu valor (LALANDE, 1999, p. 221-222 – grifos do autor).

2. Em trabalho recente (CUNHA, 2005), no qual discorri sobre recontextualização e apropriação, procurei estabelecer alguns parâmetros para a análise de discursos pedagógicos, no intuito de melhor fundamentar tanto as minhas próprias investigações quanto os estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia”², e em outros núcleos eventualmente dedicados a esse empreendimento. Naquele escrito, apontei a noção de contexto como recorrente na historiografia educacional, especialmente em pesquisas que analisam idéias contidas em textos de pensadores da área.

Considerei que, ao invés de definir previamente um conjunto fixo de dados, tal qual uma fôrma a abarcar a complexidade do objeto de estudo, melhor seria adotar o texto sob análise como elemento primeiro na definição de contexto. Justifiquei essa opção por ver o texto como peça de discurso, continente de enunciados argumentativos que estabelecem a comunicação entre autor e leitores. Sugeri, então, que o contexto de um discurso deve ser apreendido a partir das articulações internas do texto e das disposições de seu virtual auditório, o que em retórica se denomina, respectivamente, *logos* e *pathos*.

Em Aristóteles, os meios retóricos de persuasão envolvem “os derivados do carácter do orador (*ethos*)”, os decorrentes da “emoção despertada pelo orador nos ouvintes (*pathos*)” e os que derivam de “argumentos verdadeiros ou prováveis (*logos*)” (ALEXANDRE JÚNIOR, 1998, p. 24-25). Como se lê no Livro I da *Retórica*: “Persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fê”, persuade-se também “pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso”, e persuade-se, por fim, pelo discurso, “quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular” (ARISTÓTELES, 1998, p.49-50). É com apoio no Estagirita que Michel Meyer (1993)³ apresenta a lógica proposicional de Frege e Russell como norteadora pelo objetivo de compreender o raciocínio nos limites formais de um cálculo, o que exprime um centramento no *logos* e tem por conseqüente a perda da interrogatividade inerente ao campo da argumentação, numa

² Ver Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

³ Agradeço a Tarso Mazzotti a tradução desse texto.

operação que resulta do esquecimento da impossibilidade de privilegiar qualquer das três dimensões da retórica.

Com os estudos dedicados à revitalização de Aristóteles, entre os quais se destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e Toulmin (2001), foi possível compreender que a retórica é útil “não só para produzir textos de caráter mais ou menos persuasivo, mas também para analisar os textos produzidos”, podendo a “crítica retórica” tornar-se uma “crítica sócio-retórica”, para a qual convergem “os mais diversos métodos de abordagem hermenêutica para explorar a relação dos textos com a sociedade e a cultura em que se inserem”, compreensão que permitiu desenvolver abordagens em que “o texto em si não é tudo”, pois precisa ser “situado tanto no contexto que o gerou como no contexto em que se lê” (ALEXANDRE JÚNIOR, 1998, p. 8).

A palavra *pathos*, usualmente traduzida por “paixão”, significa “perturbação da alma”, algo ligado “ao corpo ou à parte mais próxima da animalidade” (REALE, 2001, p. 195). Em Aristóteles, porém, *pathos* designa os atributos da alma do auditório de um orador, algo distinto da natureza (*physis*), uma vez que é próprio da esfera da contingência em que o homem se faz na relação com os outros homens. O *pathos* é “precisamente a voz da contingência, da qualidade que se vai atribuir ao sujeito, mas que ele não possui por natureza, por essência”, sendo, pois, “tudo o que não é sujeito e, ao mesmo tempo, tudo o que ele é” (MEYER, 2000, p. XXXII). A paixão, “um estado de alma móvel, reversível, sempre suscetível de ser contrariado, invertido”, é uma “representação sensível do outro, uma reação à imagem que ele cria de nós, uma espécie de consciência social inata, que reflete nossa identidade tal como esta se exprime na relação incessante com outrem” (MEYER, 2000, p. XXXIX).⁴ No Livro II da *Retórica*, cujos onze primeiros capítulos são conhecidos como *Retórica das paixões*, Aristóteles (2000, p. 5) considera que “As paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos”, o que nos remete à necessidade de compreender as paixões para compreender também os juízos elaborados pelo auditório do orador – em nosso caso, pelos leitores de um texto ou conjunto de textos.

3. Proponho agora desenvolver a temática do contexto, tomando por objeto algumas avaliações acerca de John Dewey elaboradas no século XX, com o intuito de investigar o auditório de seus textos. Como pretendo ater-me exclusivamente à “crítica contra” o autor, tratarei apenas de uma certa audiência, precisamente aquela cujo *pathos* conduz a juízos de desaprovação, refutação ou condenação. Não pretendo, porém, fazer a

⁴ Tarso Mazzotti alertou-me para compreender essa idéia mediante a noção contemporânea de “representação social”.

defesa de Dewey, muito menos outra “crítica a” Dewey, como se fosse ele o réu num tribunal. O que me norteia é o ideal próprio da filosofia, que comanda fazer a “crítica sobre” o objeto, na esperança de me aproximar do espírito crítico, também próprio da filosofia, que impede aceitar qualquer afirmação – neste caso, as afirmações condenatórias a Dewey – sem antes interrogar acerca de seu valor. Minha intenção é mostrar que as disposições dos leitores da obra deweyana nem sempre são afetadas pelo texto de suas obras, o que realça o imperativo de analisar *logos* e *pathos*, mesmo que ambos nem sempre habitem o mesmo espaço na alma de determinados auditórios. Devo lembrar, antes de tudo, que as idéias de John Dewey tiveram ampla repercussão em toda a primeira metade do século passado, extrapolando os limites de seu país de origem, projetando-se na Europa e até no Oriente, onde o próprio filósofo as difundiu em viagens à China, ao Japão e à União Soviética. O pragmatismo de Dewey chegou ao Brasil também naquela época, impulsionado especialmente por Anísio Teixeira e debatido por diversos educadores. Obviamente, não tenho a pretensão de esgotar o assunto, seja no terreno das fontes, seja no da metodologia, mas apenas de esboçar um quadro geral da temática, privilegiando o período de tempo abrangido pelas décadas de 1930, 1940 e 1950 e, quando possível, indicando algumas linhas de continuidade em direção à atualidade.

4. Quando John Dewey visitou a URSS, em 1928, boa parte de suas formulações educacionais já se encontrava publicada, gozando de reconhecimento internacional, inclusive naquele país, onde estas formulações se faziam presentes desde a era czarista (BRICKMAN, 1971). A viagem possibilitou ao filósofo louvar os processos educativos soviéticos como integrados a um plano sistemático de ação político-social, dirigidos a amplas finalidades sociais em prol do bem-estar coletivo. No retorno aos Estados Unidos, Dewey expressou esse julgamento por intermédio da imprensa, bem como no livro *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world* (DEWEY, 1929), atitude que gerou forte reação nos meios intelectuais, pesando sobre ele as acusações de “bolchevique” e “vermelho” (BRICKMAN, 1971).

Logo em seguida, no Brasil, em especial com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, esse mesmo juízo passou a ser insistentemente dirigido a alguns educadores identificados com o movimento de renovação educacional, entre os quais Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (CUNHA; COSTA, 2002). Capitaneadas por intelectuais da Igreja Católica, articulados em torno da revista *A Ordem* e do Centro D. Vital, tais críticas aos escolanovistas sustentavam que, “disfarçado ou não de liberalismo, seu ideal conduziria ao comunismo” (CURY, 1988, p. 153), apreciação que se tornou uma constante nas décadas seguintes. Nos anos de 1950, por exemplo, quando do debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa

pecha ainda pesava sobre os renovadores, sendo Dewey sempre lembrado como um dos insufladores contra o interesse das escolas confessionais católicas (BUFFA, 1979). Em vários livros de autores nacionais e estrangeiros dirigidos ao professorado, publicados no Brasil entre 1930 e 1960, encontrava-se invariavelmente a mesma afirmação: embora oculto pelo manto dos conceitos liberais, aparentemente inofensivos, o pensador norte-americano não passava de um perigoso intelectual a serviço dos interesses soviéticos (COSTA, 2005).

O curioso nas manifestações desse auditório de Dewey é que a sua força acusatória não foi abalada perante as severas reservas à política soviética, registradas já no *Impressions of Soviet Russia*, e nem diante da publicação de dois marcantes ensaios em que o filósofo exibiu suas discordâncias ante as práticas soviéticas e as concepções marxistas.⁵ Os críticos não esmoreceram nem mesmo quando da participação de Dewey na comissão que, em 1937, analisou o caso de Trotski, então exilado no México, suspeito de traição e assassinato. Sob a liderança do filósofo, que então escrevia a sua *Lógica*, a comissão concluiu pela inocência do líder soviético, sugerindo que as acusações não passavam de uma farsa regida por Stalin com a intenção de desmoralizá-lo perante a opinião pública mundial (DEUTSCHER, 2006). O episódio consolidou em Dewey o diagnóstico da inexistência de democracia na URSS, o que ia frontalmente de encontro ao cerne de sua concepção filosófica, conforme manifestou enfaticamente na época (CUNHA, 2001).

5. Dois conjuntos de fatores podem ser chamados para explicar, ao menos em parte, o teor dessas críticas e a resistência de certos auditórios em considerar o discurso do autor. No panorama internacional, particularmente nos Estados Unidos, o clima conflituoso gerado pelo evento da Revolução de 1917. No Brasil, além disso, a disputa entre os setores público e privado pelo controle das instituições escolares, iniciada nos primeiros anos da República e agravada desde o início da era Vargas pelo Manifesto dos Pioneiros.

Em relação ao primeiro, é preciso lembrar que *Democracia e educação* apresenta o mundo contemporâneo como marcado por uma série de dualismos: a vida e os estudos, o trabalho e o lazer, a atividade prática e a intelectual, o homem e a natureza, o indivíduo e a coletividade, a cultura erudita e a educação para o trabalho. E Dewey (1959, p.281) defende que a superação desses dualismos não será alcançada pela simples mudança de padrões de pensamento, enquanto persistir “um estado ininteligente e de escravidão para aqueles que diretamente extraem utilidades da

⁵ Refiro-me a “Liberalism and social action”, de 1935, e “Freedom and culture”, de 1939, ambos editados no volume *Liberalismo, liberdade e cultura* (DEWEY, 1970).

natureza, deixando a inteligência que os dirige ser privilégio exclusivo dos distantes cientistas e capitães da indústria”. Para Dewey (1959, p. 282), não basta a adoção de “símbolos abstratos que signifiquem livre, racional e digno”, como também não é suficiente “operar uma mudança de sentimentos no tocante à dignidade do trabalho, e à superioridade de uma vida laboriosa sobre a daqueles que em seu isolamento gozam de uma independência que se basta a si mesma”. As “mudanças teóricas e emocionais” só serão efetivas “quando se refletirem no desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática”, por ele definida como “sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios”.

Embora não contenha nenhuma proposta voltada à transformação radical e imediata do modo capitalista de produção, *Democracia e educação* não deixa dúvidas quanto ao descontentamento de Dewey perante a sociedade de classes sob a égide do capitalismo. Ao discorrer sobre o tema das dicotomias que moldam o pensamento, sua apreciação é bastante clara: as causas das segregações do mundo contemporâneo residem “nas divisões da sociedade em classes e grupos mais ou menos rigidamente demarcados – em outras palavras, na obstrução à comunicação e à interação social mais plenas e flexíveis” (DEWEY, 1997, p. 323). Sua noção de classe social não é fundamentada, como em Marx, nas distinções decorrentes da propriedade dos meios de produção, mas sim na demarcação das possibilidades de interação e comunicação entre os grupos que compõem a sociedade.

Esse tema merece exploração mais detida no interior da obra deweyana, é certo, mas esta breve explanação sugere que a idéia de um Dewey “comunista” não era de todo desprovida de sentido, para o auditório daquela época. Em que pesem as paixões despertadas pelo “perigo soviético”, ainda mais agravadas pela guerra-fria, é possível que os críticos da obra deweyana tenham atingido um ponto nevrálgico da reflexão do filósofo naquele momento histórico. Suas divergências do liberalismo *laissez-faire* de seus contemporâneos e sua defesa da intervenção do Estado no ordenamento da sociedade (CUNHA, 2001), podem ter dado margem a que certo auditório o aproximasse, senão o igualasse, às pretensões do estatismo soviético.

No caso brasileiro, não é difícil perceber a repercussão do mesmo problema no cerne do conflito entre defensores e detratores do ensino público. O Brasil atravessava um período de forte agitação política, social e cultural, cujos contornos já vinham definidos desde a década de 1920 por vários movimentos sociais, mais ou menos articulados e influentes: nacionalismo, tenentismo, anarquismo, comunismo, modernismo e integralismo, além da onipresente intelectualidade católica (NAGLE, 2001). Peça-chave na definição dos ideais escolanovistas e na divisão entre católicos e liberais na Associação Brasileira de Educação, o Manifesto dos Pioneiros fez clara opção pelo

controle estatal nos assuntos da educação⁶ e, além disso, continha idéias de nítida inspiração deweyana (PAGNI, 2000).

A década de 1930 foi um momento crucial no posicionamento de Dewey frente à União Soviética, mas é possível que, aos olhos de certo auditório, suas definições parecessem crivadas de ambigüidade: ao mesmo tempo em que se manifestava contrariamente ao sistema político da URSS, defendia a presença do Estado na ordenação e controle da sociedade. Naquele momento, ao que parece, as paixões de seus ouvintes exigiam um discurso que optasse por um dos pólos da polêmica – ou estatismo soviético ou ausência de controle estatal, ou centralismo ou *laissez-faire*, ou sociedade ou liberdade individual –, quando o que Dewey buscava era justamente romper o quadro dicotômico dominante no pensamento contemporâneo.

6. A mesma década de 1930 marcou também o início de uma sensível mudança na avaliação dos soviéticos sobre as concepções filosóficas e educacionais oriundas do Ocidente, inclusive as deweyanas. Embora reservas ao caráter “liberal-burguês” de Dewey já se apresentassem naquele país desde os anos de 1920, eram ainda freqüentes os elogios a iniciativas como o Plano Dalton e o Método de Projetos. O afastamento teve início com a resolução intitulada “Sobre a escola primária e secundária”, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista em 1931, que reprovou as iniciativas estrangeiras de renovação educacional. A partir dali, a condução das escolas foi sendo distanciada das práticas progressivistas, enfatizando, cada vez mais, o papel central dos professores e dos conteúdos das matérias escolares, tendo em vista direcionar uma formação autenticamente comunista das novas gerações (BRICKMAN, 1971).

O ponto alto desse processo deu-se em 1936, com a resolução que qualificou a pedagogia como pseudocientífica e antimarxista e colocou no ostracismo diversos intelectuais, soviéticos, como Vigotsky, ou não (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Estava em andamento “a era da dedeweyzação do sistema pedagógico soviético”, iniciativa que obteve relevante apoio na obra de Kalashnikov, publicada em 1947, na qual a prática das escolas norte-americanas era mostrada como “antidemocrática e anti-humanista”, simples expressão dos interesses de classe do imperialismo. Considerado um incentivador da transformação de crianças em “homens de negócios”, Dewey recebeu o epíteto de “lacaio fiel dos imperialistas norte-americanos”, qualificativo que se tornou recorrente nos anos seguintes naquele país, por intermédio de vários autores (BRICKMAN, 1971).

Para compreender essa nova disposição da audiência soviética de Dewey, devem ser lembrados os condicionantes do momento histórico vivido pela URSS, as pressões

⁶ Sobre as origens e características do Manifesto, ver os trabalhos da coletânea de Xavier (2004).

exercidas pelo ocidente capitalista e o fato de Dewey ter assumido posicionamentos claramente contrários ao comunismo em textos da década 1930, conforme já mencionei. O eixo das críticas comunistas, porém, possui um núcleo filosófico mais profundo, posto que avalia as concepções deweyanas como constituintes de um arcabouço de idéias que falseia a realidade, sendo, portanto, uma ideologia, uma representação do real que, ao invés de lançar luz sobre as determinações históricas e sociais, as falseia em benefício da manutenção do *status quo*.

Guardadas as devidas proporções, semelhante avaliação foi feita no Brasil, na década de 1950, por João Roberto Moreira (1957, p. 74), que percebeu na visão deweyana do mundo um estreito vínculo com o modelo americano de sociedade. Para o crítico, Dewey exprime “um certo individualismo, então feliz e despreocupado”, a ilusão do *self made man* e do estímulo à iniciativa e à responsabilidade individuais, a inabalável crença no futuro da nação, a ser alcançado num paraíso de oportunidades iguais para todos. Esse discurso ideológico estaria na base de seu pensamento, ocultando a profunda discriminação social produzida pelo capitalismo, especialmente em momentos de crise econômica. Crítica de mesmo teor encontra-se em autores mais recentes, como Amaral, para quem Dewey, em busca de sustentar “sua fé na unidade inabalável do mundo”, recorre a uma “simplificação da realidade”, esquivando-se das contradições sociais, operando uma falsificação da realidade para manter a relação “entre o mundo dos seus sonhos e o real” e construindo “um sistema de idéias elaborado para atingir um fim preconcebido”, com o intuito de “fazer as idéias parecerem mais viáveis do que elas realmente são” (1990, p.128).

Se a filosofia e a filosofia educacional deweyanas são comprometidas com a formação de indivíduos sob a ordem do capital, é de fato impossível acatá-las quando se pretende construir um novo homem, mormente sob um novo modo de produção. Essa avaliação, que permite, aliás, compreender as disposições do auditório soviético, contém uma crítica dirigida diretamente ao núcleo do pensamento deweyano, a noção de democracia. Trata-se de um juízo, porém, que revela muito mais sobre as disposições dos ouvintes do que sobre os textos deweyanos, uma vez que *Democracia e educação*, conforme o vejo, não é uma exaltação do capitalismo, nem da democracia nele existente. Essa obra de Dewey não é um tratado pedagógico sobre como renovar a educação na sociedade contemporânea, mas sim um escrito sobre a impossibilidade de realizar a nova pedagogia em sociedades não-democráticas, como a que Dewey conheceu.⁷ No ensaio “Freedom and culture”, de 1939, é explícita a recusa em buscar

⁷ Defendi esse ponto de vista em Cunha (2001) e, de modo mais preciso, na comunicação “Leituras e desleitura da obra de John Dewey”, comunicação feita no II Seminário de Pesquisa sobre Cultura Escolar (Curitiba, 2005), inédita.

sustentação para a democracia no capitalismo, como em qualquer atributo da natureza humana, pois democracia, para Dewey (1970, p. 212, 214 – grifo do autor), é uma “proposição moral”, um “*dever ser*”, um estado a ser atingido no futuro, e que “ficará ou cairá”, dependendo do que os homens fizerem para justificá-la por meio de suas ações.

Para mostrar a dificuldade de os auditórios se moverem no interior dos textos deweyanos, transcrevo a seguir uma passagem de “*Liberalism and social action*”, de 1935, que certamente passou despercebido aos críticos, tanto os soviéticos quanto os ocidentais, incluindo os brasileiros:

A única possível forma, hoje, de uma duradoura organização social é aquela em que as novas formas de produtividade sejam cooperativamente controladas e possam ser usadas no interesse da efetiva liberdade e do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade. Uma tal ordem social não pode ser estabelecida pela convergência não-planejada e exterior das ações dos indivíduos separados, cada um empenhado em sua vantagem pessoal privada (DEWEY, 1970, p.59)

7. Um aspecto do pensamento deweyano bastante destacado por seus críticos é a sua proximidade com o ceticismo, embora esse termo receba, em diversos comentadores, diferentes denominações. Brickman (1971, p.201, 202) menciona a tradução para o russo, em 1958, de um livro editado originalmente em Nova York, cujo título em português seria *O niilismo de John Dewey*. Infelizmente, Brickman não informa detalhes sobre o conteúdo da obra, limitando-se a dizer que o autor, Paul C. Crosser, tece “severa crítica contra os pontos de vista” deweyanos “em matéria de ciência, arte e educação”, qualificando sua filosofia como “destrutiva”, por ter levado os Estados Unidos a perder “sua perspectiva, debilitando assim as possibilidades da liderança intelectual norte-americana no próprio país e no estrangeiro”. Ainda segundo Brickman, Crosser aponta a “absoluta falta de sentido da filosofia da ciência de Dewey, a total vacuidade de sua filosofia da arte e a esterilidade de sua filosofia da educação”. As expressões empregadas são inequívocas, trata-se de uma “crítica a” Dewey, na qual se destacam dois termos decisivos: “niilismo”, que dá nome ao livro e recobre todos os demais predicativos atribuídos ao filósofo, e “esterilidade”, aplicado às suas formulações educacionais. O primeiro significa uma exacerbação do ceticismo, palavra que foi usada para caracterizar as idéias deweyanas na primeira metade do século XX, como se encontra em autores católicos já mencionados aqui, nos quais o pragmatismo é visto como incapaz de apresentar saídas, para a educação, fundamentadas em valores morais duradouros. Para esse auditório, Dewey responde por uma concepção filosófica

que impede estabelecer critérios definitivos para julgar e ordenar os processos da vida humana, inclusive o educacional, com base em verdades absolutas e estáveis (COSTA, 2005). Tal avaliação explica o julgamento que aponta Dewey como propagador do comunismo, pois sua definição do homem como ser exclusivamente social levaria, em última instância, à sujeição do indivíduo às determinações do Estado.

Semelhante perspectiva crítica encontra-se em determinados auditórios contemporâneos que situam o filósofo estadunidense como relativista, no contexto cultural e político do pensamento pós-moderno que recusa norteamentos absolutos para a vida humana, levando assim ao fracasso qualquer tentativa de decidir entre proposições divergentes originárias de diversos contextos culturais – uma das inclinações do chamado multiculturalismo.⁸ Segundo tais críticos, o ceticismo, ou relativismo, deweyano conduz à derrocada de diretrizes seguras para a renovação da ordem social e da educação escolar, nada oferecendo em troca. O recente juízo emitido por Teitelbaum e Apple (2001) toca precisamente nesse ponto, assinalando que Dewey admitiu incentivar, no máximo, uma atitude de investigação criativa e científica dos problemas sociais, sem ultrapassar as margens de uma “descrição bastante vaga de alternativas pelas quais se deve lutar”, pretendendo, assim, afastar-se de “todas as ‘predeterminações’ baseadas na classe ou em algo mais”. Por isso, o ceticismo de Dewey teria efeitos deletérios, especialmente em momentos de crise social, quando o que se requer são norteamentos claros e objetivos para compreender e conduzir os destinos da sociedade e da escola.

É nesse quadro que se pode entender a atribuição de “esterilidade” à filosofia educacional deweyana, conforme aparece em Crosser, cujos contornos, nesse caso, coincidem com as avaliações dos católicos acerca da pedagogia de Dewey: ao centrar o processo educativo na personalidade e no desenvolvimento do educando, definindo os fins da educação nela mesma e não em instâncias supra-humanas, o filósofo estadunidense promoveu um autêntico esvaziamento da educação, colocando obstáculo à esperança de conduzir os educandos em direção a algum fim previamente definido (COSTA, 2005).

Essa avaliação coincide, não nos termos, mas na disposição crítica, com a de Saviani (1983, p.25-26), para quem o Pragmatismo e outras visões filosóficas, como o Existencialismo e a Fenomenologia, integram uma “concepção ‘humanista’ moderna”, responsável por levar a educação a “centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade”. Produziu-se, por isso, uma profunda alteração no modo de conceber as relações pedagógicas, pois “em vez de se considerar a educação como um processo

⁸ Para uma visão mais abrangente do tema, ver Silva (2003).

continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica”, passou-se a afirmar que “a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos”. A consequência, segundo o autor, foi o entendimento de que “os momentos verdadeiramente educativos” são “raros, passageiros, instantâneos”, são “momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos”.

Ao admitir o processo educacional como permeado, ou mesmo definido, pela fugacidade e incerteza próprias do ritmo vital individual, o pragmatismo deweyano teria dificultado, senão obstruído, a implementação de fins sociais e políticos na educação. Pela mesma razão, teria servido para dificultar o desenvolvimento e o aprimoramento de recursos metodológicos úteis e necessários ao trabalho docente, o que contribuiu para enveredar a cultura escolar contemporânea por caminhos bastante distintos da tradição moderna que incentivou a elaboração de manuais didáticos no século XIX (VALDEMARIN, 2004). Nas palavras de Brickman, referindo-se à avaliação de Crosser, estaria exatamente aí a “vacuidade” das propostas educacionais de Dewey. Ou, como diria Saviani, a sua “gratuidade”.

8. De todas as críticas à filosofia e à filosofia educacional deweyanas vistas no presente escrito, ouso sugerir que a mais coerente com os textos deweyanos é a que identifica Dewey com o pensamento cético, pois as suas idéias contrariam, de fato, a possibilidade de princípios reguladores do mundo, sejam originários da sabedoria divina ou de qualquer outra entidade superior às contingências próprias do mundo humano, como bem perceberam, aliás, os intelectuais católicos e também os marxistas. Para Dewey, todas as deliberações a serem tomadas em todos os setores da vida, inclusive no campo da educação, dependem exclusivamente das circunstâncias sociais e das experiências associativas estabelecidas em dado momento histórico, não havendo, por isso, valores imutáveis ao longo do tempo (CUNHA, 2006). Não há em Dewey, portanto, e nem poderia haver, diante disso, o delineamento de um percurso ideal para a história, um norte seguro que leve ao modo de vida democrático ou à educação democrática, pois a democracia consiste tão-só numa possibilidade futura, algo que, na atualidade, só pode ser pensado como conjuntos de ações voltadas a ampliar os espaços de liberdade (CUNHA, 2001).

Parafraseando as considerações de Meyer, finalizo considerando que as críticas oriundas do auditório deweyano refletem as paixões desse mesmo auditório, a identidade assumida pelos leitores em seus devidos contextos, na relação que estabelecem com Dewey. A crítica ao ceticismo deweyano traz à luz uma aspiração pelo seu oposto, a aspiração por uma filosofia segura que inspire caminhos também seguros para a sociedade e para a educação, um *pathos* que anseia por preencher o

vácuo que os leitores enxergam quando ouvem Dewey responsabilizar o homem, nada mais que o homem, por este mundo tão distanciado de Deus, como diria Aristóteles (AUBENQUE, 2003). Espero que esta explanação tenha revelado algo a respeito das críticas sobre Dewey, certamente muito mais complexas e profundas do que as críticas a Dewey, e que sirva para inspirar uma crítica do *pathos* de seu auditório, em seu devido contexto.

Referências

- ALEXANDRE JÚNIOR, M. Prefácio. In: ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1998.
- AMARAL, M. N. P. C. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/Universidade de São Paulo, 1990.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1998.
- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- BRICKMAN, W. W. Actitudes del estado soviético hacia John Dewey considerado como educador. In: LAWSON, D. E.; LEAN, A. E. (Org.). *John Dewey: visión e influencia de um pedagogo*. Buenos Aires: Nova, 1971.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- COSTA, V. *Argumentos católicos contra John Dewey: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova*. Araraquara, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2005.
- CUNHA, M. V. *John Dewey, a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CUNHA, M. V. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, M. V. John Dewey, o dragão cético. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.3, n.6, 2006.
- CUNHA, M. V.; COSTA, V. John Dewey, um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 12, p. 119-142, set. 2002.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

- DEUTSCHER, I. *Trotsky: o profeta banido, 1929-1940*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- DEWEY, J. *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico, China, Turkey*. New York: New Republic, 1929.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1970.
- DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1997.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência nominal*. São Paulo: Ática, 1992.
- MEYER, M. Problematologie et argumentation, ou la philosophie à la rencontre da langage. *Hermes*, CNRS (Paris), v. 15, n. 1, p. 145-154, 1993.
- MEYER, M. Prefácio: Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MOREIRA, J. R. Funções sociais e culturais da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro v. 17, n. 66, p. 53-81, abr./jun. 1957.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAGNI, P. A. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REALE, G. *História da filosofia antiga: v. 5 – léxico, índices, bibliografia*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2001.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2. edição. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TEITELBAUN, K.; APPLE, M. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 jan. 2006.
- TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VAN DER VEER, R; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; SOUZA, R. F.; ALMEIDA, J. S.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.