

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MATRIZES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

SABINA MAURA SILVA

BELO HORIZONTE (MG) – JUNHO DE 2010.

MATRIZES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosemary Dore Heijmans.

Co-orientador: Prof. Dr. Umberto Margiotta –
Università Ca'Foscari Venezia.

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2010

Silva, Sabina Maura.

S586m Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira / Sabina Maura Silva. - UFMG/FaE, 2010.

320 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Rosemary Dore Heijmans.

Bibliografia : f. 318-320.

CDD- 370.1

Tese defendida e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Rosemary Dore Heijmans – Orientadora

Prof. Dr. Umberto Margiotta – Co-orientador

Prof. Dr. Giovanni Semeraro

Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha

Prof^a. Dr^a. Ester Vaisman Chasin

Prof. Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto

Ao Antônio,
companheiro de vida e trabalho.

Ao Stefano,
pelo tempo que não estivemos juntos.

Ao meu mestre José Chasin,
com saudades.

ÍNDICE

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	8
REFERENCIAL TEÓRICO	17
PARTE UM: O pensamento de John Dewey	
CAPÍTULO 1- Dewey: a filosofia especulativa da experiência.....	38
1.1- Naturalismo especulativo.....	51
1.2 - A reconstrução da filosofia.....	70
CAPÍTULO 2- Educação e política em Dewey	
2.1- Para uma educação democrática.....	91
2.2- Dewey e a construção da vida democrática.....	154
 PARTE DOIS: O pensamento de Anísio Teixeira	
CAPÍTULO 1- O Debate educacional brasileiro no interior dos confrontos político-ideológicos de 1930 a 1964.....	180
CAPÍTULO 2- A Filosofia e a Filosofia da Educação em Anísio Teixeira.....	195
CAPÍTULO 3- O pensamento político-social de Anísio Teixeira.....	226
3.1- O Brasil, por Anísio Teixeira.....	247
CAPÍTULO 4- A tese da "Via Colonial".....	290
 CONCLUSÃO	 304
 BIBLIOGRAFIA	 318

RESUMO

O presente trabalho é resultado de investigação voltada ao esclarecimento e à discussão dos pressupostos filosóficos fundamentais que arrimam o pensamento de Anísio Teixeira.

A pesquisa se dedicou à discussão categorial das obras Anísio Teixeira e de John Dewey, autor que, em termos filosóficos, é a fonte de onde se nutre conceitualmente o educador brasileiro.

A parte um da tese se destina à apresentação analítica do pensamento de John Dewey. Buscou-se delinear o *corpus* de categorias essenciais a partir do qual o filósofo norte-americano constrói seu quadro conceitual elementar. Igualmente, foram examinadas as categorias fundamentais de seu pensamento, dirigidas aos problemas das relações entre a realização do programa político democrático e o processo educativo.

Na parte dois da tese se analisa o pensamento de Anísio Teixeira, abordando de forma sumária o contexto dos debates acerca da finalidade e da estrutura da educação no Brasil, compreendido entre os anos nos quais Anísio Teixeira produz e publica seu pensamento. Expõe-se analiticamente o modo como o educador brasileiro, partindo da elaboração de John Dewey, entende a filosofia como forma ideológica geral e como reflexão filosófica acerca da educação. Descreve-se a forma pela qual Anísio Teixeira entende o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista brasileira, bem como a função que a educação e os sistemas de ensino cumpriram, e podem vir a cumprir, no mesmo. Apresenta-se, também, a "*Tese da Via Colonial*", elaborada pelo filósofo marxista brasileiro José Chasin, fundamentando a crítica procedida com relação ao modo como Anísio Teixeira entende e explica o *status quo* sócio-político brasileiro.

A conclusão se dedica à exposição sintética dos principais resultados das pesquisas textuais e análises empreendidas na tese. É discutida, em especial, a natureza idealista do pragmatismo de Dewey e de Anísio Teixeira, bem como o caráter efetivo da *democracia* em confronto com a forma idealizada e abstrata na qual esta é apresentada por ambos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se apresenta como resultado do esforço de investigação voltado ao esclarecimento e à discussão dos pressupostos fundamentais, de caráter filosófico, que arrimam o pensamento de Anísio Teixeira.

Um conjunto de motivações de várias ordens estimulou a posição do tema, bem como das questões que, inicialmente, orientaram a prospecção categorial executada nos textos do importante educador brasileiro.

O primeiro desses móveis, de natureza pessoal e profissional, que imediatamente pôs a reflexão de Teixeira como objeto de interrogação conceitual, foi o contato com seus escritos quando no exercício da docência em cursos de graduação voltados à formação de professores para o ensino fundamental. Nesse sentido, a pertinência dos problemas enumerados por ele, bem como o modo de tratamento dos mesmos, baseado num domínio hoje incomum das principais referências científico-culturais do pensamento ocidental, foram os aspectos da elaboração anisiana que chamaram a atenção da pesquisadora. O alinhavado de uma série de temas e questões referentes ao processo educativo, o qual conserva ainda hoje, não obstante a distância temporal para com o momento de sua formulação, sua importância específica e validade social. Temáticas como as relativas à concepção da atividade educativa e da instituição escolar, assim como aquelas que tangenciam os problemas da organização do sistema educacional, sua estruturação legal e formas de financiamento, permanecem no horizonte das políticas públicas como assuntos urgentes e sem solução satisfatória.

Além disso, em especial, sobressaía o fato de haver explicitamente na argumentação do educador brasileiro uma determinada concepção de educação, a qual, na amplitude de sua formulação e no escopo ao qual se devotava, parecia pressupor uma riqueza de elementos acerca do humano. Aspecto de sua abordagem que na atualidade, na melhor das hipóteses, é francamente minoritária nas discussões sobre a educação. Tudo isso fazia aparecer o seu pensamento como um objeto mais que digno de pesquisa cuidadosa e rigorosa.

Aliado à motivação primeira, cresceu-se, na sequência, a percepção de que, na proporção exata de sua importância para a compreensão da história da

educação no Brasil, existia também uma lacuna com relação ao estatuto das categorias mediante as quais Anísio Teixeira havia pensado o processo civilizatório brasileiro. Ou seja, ainda que houvesse um bem estabelecido empreendimento de apreensão do seu pensamento no tocante ao tema específico da formação humana dos indivíduos, cada vez mais aparecia, no curso do contato com os comentadores de sua obra, a inexistência do esclarecimento das bases desta. Os pressupostos de talhe filosófico, as dimensões de sua filiação às correntes predominantes em sua época e outros problemas conectados não tinham sido alvo de um exame categorial.

Não era o caso de afirmar ser Anísio Teixeira um autor propriamente desconhecido, mas de reconhecer, após a consulta da bibliografia disponível a respeito, que faltavam discussões mais aprofundadas e centradas sobre a questão do aporte da filosofia à sua obra como educador. O máximo a que se chegava era a conexão direta de sua elaboração à reflexão filosófica de John Dewey. Relacionamento fundamental que, aliás, o próprio Anísio Teixeira cuida de explicitar em vários momentos. No entanto, essa filiação, conquanto reconhecida pelos comentadores, não era esclarecida em seus pormenores.

Nesse sentido, a significação mesma da assimilação do pragmatismo em sua versão mais moderna à época, de origem norte-americana, num país como o Brasil, ficava não esclarecida. Tal problema remetia a outro, de talhe mais geral, atinente à relação do pensar com o ser, das idéias com a realidade, das formulações com o contexto societário no qual são elaboradas. Posta pela evidente discrepância entre as formações societárias das quais se originaram cada um dos autores – Dewey, o capitalismo desenvolvido, ainda que em crise, dos Estados Unidos, e Teixeira, a irresolução da sociabilidade capitalista brasileira – uma questão se repunha, nos termos de José Chasin, ao analisar a doutrina integralista de Plínio Salgado: afinal, existem *ideias fora de lugar*? Ou seja, a produção teórica anisiana expressa problemas e posições presentes na realidade sócio-histórica brasileira?

Colocada em pauta pelos problemas acima referidos, a análise dos textos de Anísio Teixeira exercitada no presente trabalho se pretendeu ser antes de tudo, *leitura*. Não a leitura conforme predominantemente entendida e executada, como interpretação do texto que necessariamente se põe para fora e para além dele. A pesquisa, da qual a apresentação é resultado, recusou de saída a

predominante forma de procedimento nas leituras, que se define pelo exercício de *imputação de sentido*. Ao contrário do tratamento que se arrima na concepção de que o leitor *constrói o texto*, a investigação dos escritos de Anísio Teixeira, bem como de autores e correntes relacionados com seu pensamento, buscou pautar-se pelo reconhecimento da *objetividade textual* da obra.

Por esse motivo, o esforço de entendimento dos contornos e dos elementos fundamentais do pensamento do educador brasileiro se oferece à crítica, por meio de suas resultantes discursivas, como consecução de um projeto de *escavação categorial*. Escavar que, na analogia com os procedimentos que descobrem e desvelam camadas não-visíveis porque profundas, faz-se na estrita obediência ativa para com relação ao campo que prospecta. Nesse sentido, não se pretendeu outra coisa que trazer à tona os vigamentos sobre os quais se assenta o edifício discursivo anisiano, o qual, no conjunto dos elementos que constam de sua fachada expressiva, pode muito bem promover o obscurecimento dos seus alicerces conceituais. Portanto, parte-se do fato da existência do texto de Teixeira para além dele e para aquém de seu leitor. Nesse diapasão, intentou-se sempre expor com a máxima fidelidade e clareza possíveis as categorias que conformaram sua doutrina, visando a explicitar compreensivamente a série de mediações que estabelecem tanto a completude quanto a lacunosidade do seu texto.

A leitura assim realizada não teve como parte de seu programa tomar partido a favor ou contra as formulações do importante autor brasileiro. Não se tratou nunca de fixar propriamente um *posicionamento ideológico* perante o material textual enfrentado, na medida em que a cientificidade tem como télos o esclarecimento do verdadeiro e dos limites de validade do objeto pesquisado e não uma determinada proposição de ação concreta frente a ele. A esse respeito, um valor guardado por Anísio Teixeira, o qual a autora da pesquisa também preza, é aquele do compromisso com a verdade da coisa e com a coisa da verdade. Ademais, pontue-se que apenas uma prática orientada e formatada por uma aproximação minimamente adequada e honesta do objeto pode ser julgada como pertinente.

O que não significa, entretanto, a abdicação para com a crítica das formulações ideais, a afirmação pseudo-ingênua de uma posição investigativa desinteressada ou iniciada numa ilusória ausência de pressupostos. Muito ao

contrário, a crítica se coloca como momento necessário e consequente, porquanto o compromisso da leitura se situa no campo do desvelamento de pressupostos e de implicações. Por outro lado, no entanto, crítica aqui nada tem de assemelhado com a impugnação fácil e rápida de argumentos da leitura enviesada por um princípio ou chave de leitura, ou mesmo pela vigência, deliberada ou descuidada, de um esquema prévio no qual as formulações devam ser enquadradas. Com relação a esse particular, ainda que se soubesse da estreita relação conceitual de Anísio Teixeira para com seu mestre norte-americano, recusou-se o expediente mandrião de reduzir o primeiro ao segundo. Tanto um quanto outro formulador teórico mereceu, nesse sentido, igual tratamento, qual seja, o de uma leitura referenciada antes de tudo pela positividade irredutível do textualmente posto. Remetimento esse que não se iguala ao procedimento da mera paráfrase, mas intenta revelar na analítica dos enunciados, na articulação recíproca dos mesmos a trama de determinações que compõe o texto. Nesse sentido, é uma leitura crítica porquanto tem em mira a reprodução dos significados encadeados, desvelando-os tanto em sua qualidade própria, quanto flagrando e explicitando conexões entre estes. Concatenação que pode ou não ser idêntica àquela da exposição.

A tarefa assim definida se revelou particularmente difícil devido a estrutura do objeto: uma propositura acerca da educação que tem como fundamento categorial explícito a obra de outro pensador. Nesse sentido, dois complexos de significações foram confrontados analiticamente e reconstruídos mediante sínteses que exprimiram a articulação profunda das categorias. Além disso, integrou o esforço de pesquisa o procedimento de cotejar Anísio Teixeira e Dewey, procurando discernir o mais aproximadamente possível como a relação de filiação teórica do segundo ao primeiro se configurou nas reflexões sobre o processo educativo.

Conquanto tenha sido considerada a relação de afiliação conceitual acima referida, a decifração da rede de sentidos que perfaz o texto anisiano teve também como referencial a própria realidade brasileira. Formação societária de feição moderna, mas atravessada por toda a sorte de óbices provindos do talhe de sua figura genética e de seu desenvolvimento histórico particular. Nesse sentido, a pesquisa procurou verificar a forma da conexão entre as expressões ideais e a efetividade da vida social. No caso particular de Anísio Teixeira,

cumpra assinalar a complexidade adicional de que o educador brasileiro buscou formatar sua elaboração explicitamente pelos padrões reflexivos do pragmatismo idealista de Dewey. Tal se deu, em parte, pelo impacto de monta produzido pelo contato com a dinâmica social norte-americana. Na medida em que filosofia de John Dewey se coloca como porta-voz da processualidade que constrói essa mesma sociedade, Teixeira a assimila como paradigma conceitual que expressa aquele da sociabilidade mais moderna do mundo. Nesse contexto, a modernização da vida brasileira propriamente dita aparece como um motivador a mais para a assimilação. Em pretendendo se arrimar explicitamente nos progressos da indústria de ponta e das ciências, o discurso de Dewey aparece ao educador brasileiro como portador ideológico da modernidade que almeja para sua terra natal.

A importação desse padrão filosófico como mediação ideal do intentado acabamento do processo de modernização brasileira se colocou como reação deliberada ao *anacronismo* diagnosticado por Teixeira. Situação de anacronismo com relação ao que se dava no mundo desenvolvido, mas de compartilhamento de mazelas para com as demais nações da América do Sul. Nesse contexto, o exemplo dos EUA constitui, ao mesmo tempo, tanto um contraponto à condição brasileira quanto um estímulo, porquanto tenham partilhado também da dupla contingência colonial e escravocrata. A esse respeito, ressalte-se que, não obstante o padrão de colonização compareça na argumentação de Anísio Teixeira como um dos elementos determinantes da nossa patética situação, este é imediatamente referido às formas comportamentais e de mentalidade que delineiam um tipo social antropológico. Nesse diapasão, o capitalismo como forma social de produção de riqueza não tem assento na lógica explicativa de Teixeira.

O modo de ser do capital no Brasil, oriundo das vicissitudes específicas do processo histórico particular, pôs-se como forma atrofada de reprodução ampliada do valor das condições objetivas de produção. Frise-se o caráter atrofado do padrão de acumulação em dois sentidos. Em primeiro lugar, como modo capitalista que quase nunca conseguiu se tornar produtor autônomo das pressuposições da valorização do valor. Atrofia que se afirma como debilidade, defeito e deformidade sócio-econômica. Em segundo lugar, até pelo fato de haver vicejado efetivamente como forma da sociabilidade, o processo capitalista

no Brasil se estabeleceu. Mas se pôs e se consolidou no tempo como sistema da atrofia que reproduz seu talhe ampliadamente a cada ciclo produtivo, seja na ampliação do valor e do mais-valor, seja naquela relativa ao próprio caráter débil que se modula e se repõe continuamente como forma da produção capitalista. Atrofia de uma forma de capital que se pôs e se consolidou nos marcos de um retardo histórico que o determinou como elo subordinado ao paroxismo no sistema de acumulação mundial do capital. Chasin cunha, por isso, a expressão *hiper-retardatário* com o fito de demarcar a diferença específica para com processos similares, mas diversos por seu desenvolvimento histórico, casos como os das economias da Alemanha, da Itália e do Japão, por exemplo. Distinguem-se da conjuntura brasileira na medida em que alcançaram o padrão industrial imperialista quando o mundo já estava dividido entre os primeiros impérios capitalistas que se consolidaram como tais nos séculos XIX e XX. O capital brasileiro, diversamente, chega ao estágio propriamente industrial de acumulação quando o sistema capitalista global enfrenta guerras imperialistas. Nesse sentido, o prefixo hiper não somente é um indicador da temporalidade do processo, mas do seu caráter econômico relativo. Relatividade essa que se ancora em uma das determinações essenciais do capital, que o distinguem daqueles que lhes são anteriores ou diferentes: a interdependência recíproca crescente entre os sistemas nacionais de acumulação. Marx, a esse respeito, sempre assinalou a tendência inerente ao movimento de reprodução ampliada do capital de tornar-se *um mundo*, de constituir-se como *mercado mundial*. Mercado global esse que como nicho determinante abre espaços para formas variadas de interações entre as diferentes economias. No entanto, essa abertura de modo algum significa necessariamente que os nexos entre as economias nacionais tenham por parâmetro o equilíbrio ou a simetria de posições entre elas.

O talhe assim definido do processo de *ir sendo capitalismo* do capital no Brasil é, pois, a matriz societária do discurso anisiano que, ironicamente, não pôde ser por ele compreendido. Que não se impute antecipadamente por isso à pesquisa a pecha do reducionismo. Nada tem de reducionista demonstrar categorialmente como de uma determinada forma de vida social podem emergir modos de proceder e de conhecer que a expressem.

Uma vez justificado o objeto da pesquisa, bem como procedido sumariamente a descrição da forma na qual esta se efetivou, cabe remeter à súmula da tese como discurso realizado de modo estruturado.

A tese que se divide em duas partes, cada uma das quais foi dedicada à discussão categorial das obras de John Dewey e de Anísio Teixeira. A ordem de precessão, dentro da qual a análise crítica do autor norte-americano veio em primeiro lugar, deve-se, de um lado, ao fato de que, em termos filosóficos, este é a fonte de onde se nutre conceitualmente o educador brasileiro. Desse modo, preferiu-se expor criticamente as categorias fundantes do discurso pragmático originário, na medida em que Anísio Teixeira não produz, a esse respeito, nada de inédito ou peculiar. De outro, em sendo o papel da educação frente ao problema da modernização democrática da sociedade brasileira, o impulsionador do pensamento desse último, julgou-se como mais pertinente articulá-lo com a tese chasiniana da *Via Colonial* de desenvolvimento capitalista, bem como com uma crítica da politicidade, explicitada na conclusão. Assim, dispondo os autores em ordenação inversa, as análises ficariam deslocadas de seus lugares próprios e dificultaria a leitura e o entendimento da propositura intelectual que se defende.

As partes assim destinadas são precedidas por uma descrição analítica de talhe geral, denominada *Referencial Teórico – Objetividade, Atividade e Sociabilidade*. Diferentemente do que se observa na maioria dos trabalhos conformados na tradição acadêmica dominante, não se trata, em absoluto, de uma discussão de caráter metodológico. Ao contrário, descreve-se o conjunto de determinações filosóficas que arrimam a analítica dos autores objeto desta tese. Nesse sentido, buscou-se explicitar com o máximo de clareza possível a perspectiva que orientou a compreensão conceitual dos textos de Dewey e Anísio Teixeira. Tais elementos categoriais não se constituem, entretanto, num viés da leitura ou esquema conformativo, mas tão somente na descrição dos pressupostos teóricos dos quais se parte. Porquanto o objeto de debate dos dois autores seja, principalmente, a efetivação da humanidade dos homens, dirigiu-se à definição dos conceitos que tratam do complexo de objetivação da vida social dos indivíduos.

A *parte um*, intitulada *John Dewey e o Pragmatismo Idealista*, se destina à apresentação analítica do pensamento de John Dewey, de como este formula seu pragmatismo. Esse momento da tese se divide, por sua vez, em dois capítulos.

No primeiro, *Dewey: a metafísica da experiência*, intentou-se delinear o *corpus* de categorias essenciais, a partir do qual John Dewey constrói seu quadro conceitual elementar. No segundo capítulo, *Educação e política em Dewey*, o objeto de análise crítica foram os desenvolvimentos teóricos particulares produzidos pelo filósofo norte-americano, a partir das categorias fundamentais de seu pensamento, dirigidos aos problemas das relações entre a realização do programa político democrático e o processo educativo.

A *parte dois* do presente trabalho, intitulada *O pensamento de Anísio Teixeira*, se reparte, por sua vez, em quatro capítulos. O primeiro desses, *O debate educacional brasileiro no interior dos Confrontos político-ideológicos de 1930 a 1964*, é na verdade um pequeno excursus histórico, cuja finalidade é abordar de forma sumária o contexto dos debates acerca da finalidade e da estrutura da educação no Brasil, compreendido entre os anos nos quais Anísio Teixeira produz e publica seu pensamento. O segundo, denominado *A filosofia e a filosofia da educação em Anísio Teixeira*, expõe analiticamente o modo como o educador brasileiro, partindo da elaboração de John Dewey, entende a filosofia como forma ideológica geral e como reflexão filosófica acerca da educação. No terceiro capítulo da segunda parte, *O pensamento político-social de Anísio Teixeira*, descreveu-se a forma pela qual Anísio Teixeira entende o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista brasileira, bem como a função que a educação e os sistemas de ensino cumpriram, e podem vir a cumprir, no mesmo. Esse capítulo é, precisamente, o centro discursivo da análise dos escritos de Anísio Teixeira, porquanto se trata do problema a partir do qual podem ser observados e examinados os aspectos mais particulares de sua reflexão. Conquanto parta dos conceitos e argumentos de Dewey, enfrenta no que tange ao debate do caso brasileiro um conjunto de questões bem específicas, de talhe diverso daqueles faceados pelo filósofo norte-americano. E, finalmente, no quarto capítulo, intitulado "*A tese da Via Colonial*", apresenta-se o fundamento teórico, elaborado pelo filósofo marxista brasileiro, da aproximação crítica procedida com relação ao modo como Anísio Teixeira entende e explica o *status quo* sócio-político brasileiro.

Por fim, a *conclusão* se dedica à exposição sintética dos principais resultados das pesquisas textuais e análises empreendidas na tese. É discutida, em especial, a natureza *idealista* do pragmatismo em que se arrimam as

formulações de Dewey e de Anísio Teixeira, bem como o caráter efetivo da *democracia* em confronto com a forma idealizada e abstrata na qual esta é apresentada por ambos. Nesse sentido, também alicerçado no pensamento marxiano, buscou-se determinar a relação essencial entre a forma da sociabilidade capitalista, centrada nas categorias de *valor* e de *mais-valor*, e a organização democrática do poder político, desvelada, na discussão dos conceitos sociais de *igualdade* e *liberdade*, como forma própria da politicidade na vigência da propriedade privada capitalista.

Como fecho desta introdução, gostaria de deixar registrado meus agradecimentos aos meus amigos e a todos que apoiaram, incentivaram e ajudaram de formas diversas para a consecução deste trabalho.

Especialmente, sou grata à professora Ester Vaisman e ao professor Giovanni Semeraro pelos comentários e indicações quando do exame de qualificação.

À minha orientadora, professora Rosemary Dore Heijmans, agradeço de coração a confiança, o carinho, o cuidado e ajuda constantes e, sobretudo, a paciência com que me acompanhou nestes anos de trabalho conjunto.

À FAPEMIG, agradeço a concessão do financiamento que possibilitou a finalização da pesquisa.

Ao meu marido Antônio, um agradecimento especial pela ajuda inestimável durante a elaboração deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO: OBJETIVIDADE, ATIVIDADE E SOCIABILIDADE

Este trabalho não é isento de pressupostos. As análises aqui contidas se arrimam e se guiam pelas determinações teóricas formuladas por Karl Marx.

Tal afirmação talvez remeta, imediatamente, ao entendimento de que nosso estudo se desenvolve aplicando o “método marxista”. E, seguindo a interpretação dominante, devêssemos referir que o método dialético proposto por Marx, conseqüente com sua matriz, a dialética de Hegel, é uma elaboração epistemológica baseada na existência de uma lógica contraditória, a qual articularia abstratamente as categorias de cada um dos objetos tratados. Essa articulação já possuiria seu caráter previamente definido, na medida em que seguisse os passos metodológicos que expusessem os conceitos em contradição recíproca, encaminhando a relação entre eles para uma resolução, da qual o momento da *suprassunção* seria um dos exemplos mais notáveis.

Marx seria assim um cientista social que utilizaria a dialética na compreensão da lógica dos fenômenos sócio-econômicos, manejando, para tanto, as categorias e os passos formais da lógica hegeliana. E isto com a ressalva de que, evidentemente, sendo Marx um pensador crítico do idealismo, situado, portanto, no campo do materialismo filosófico, teria empreendido essa tarefa mediante a transformação do esquema idealista hegeliano em materialista. Logo, Marx teria transposto um padrão de pensamento, em que as formas da racionalidade pura e seu movimento são havidos como origem dos modos de ser da realidade, para outro, no qual a materialidade irreduzível do mundo seria o centro da teorização. Ou seja, teríamos aqui a conversão, ou inversão, da lógica dialética idealista em lógica dialética materialista, e nesta transformação ocorreria a correção dos desvios hegelianos.

Todavia, não compartilhamos dessa linha interpretativa, de natureza essencialmente epistemológica. Nossa recusa se ancora na conquista teórica alcançada por José Chasin no interior de sua proposta filosófica de “retorno a Marx”, cujos resultados analíticos se acham consolidados no livro *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* (2009). Trata-se de um escrito que se apresenta como produto de pesquisa rigorosa da obra de Marx, especialmente

das questões relativas ao processo de formação do pensamento marxiano em suas feições próprias.

Os estudos de Chasin se situam nos antípodas das correntes filosóficas e marxistas majoritárias. Primeiramente, porque o filósofo brasileiro se propõe à “escavação” cuidadosa dos escritos marxianos, buscando encontrar, nos próprios textos e termos de Marx, o padrão de racionalidade que os conforma e que, ao mesmo tempo, deles resulta. Disso decorre, em segundo lugar, a exposição do que ele denomina de “ontologia estatutária”, indicando, assim, a determinação do caráter presente na obra marxiana.

O que vem a ser uma ontologia estatutária? Uma referência teórica ao ser das coisas e à forma de ser dos entes antissistêmica, não afeita a construções apriorísticas, nem exercitada como puro jogo de categorias. Tema pela primeira vez levantado por Lukács, em sua última obra, *Para uma ontologia do ser social*, a existência de lineamentos ontológicos na obra marxiana, e das relações destes com a questão de método, foi também objeto de exame rigoroso no texto chasiniano acima referido.

Não pretendemos, aqui, expor um exame detalhado das categorias basilares desta “ontologia estatutária”, por não ser este o objeto da pesquisa. Entretanto, é de fundamental importância, para a compreensão devida das análises que aqui empreendemos, que explicitemos, de modo sucinto, alguns princípios que compõem o arcabouço teórico marxiano, cujo núcleo é a busca pela elucidação dos processos constitutivos da mundaneidade humana.

No prefácio à “Para a crítica da economia política”, de 1859, Marx declara:

nos anos de 1842/1843, como redator da Gazeta Renana (Reinische Zeitung), vi-me pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais. /.../ O primeiro trabalho que empreendi para resolver a dúvida que me assediava foi uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel /.../. Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de ‘sociedade civil’ (bürgerliche Gesellschaft), seguindo os ingleses e franceses do século XVIII /.../. (Marx, 1988, p. 28-29).

Comentando o parágrafo 262 da *Filosofia do direito*, Marx aponta que no sistema de Hegel

a condição é posta como o condicionado, o determinante como o determinado, o produtor como o produto de seu produto /.../. A especulação anuncia o fato como uma realização da idéia /.../. A realidade empírica é acolhida tal como é; é anunciada inclusive como racional, mas não é racional por sua própria racionalidade, mas porque o fato empírico tem, na sua existência empírica, um significado distinto de si mesmo. O fato do qual se parte não é entendido como tal, mas como resultado místico. O que é real se torna fenômeno, mas a idéia não tem por conteúdo nada além deste fenômeno. Por outro lado, a idéia não tem outro escopo que o escopo lógico: “ser para-si infinito, real espírito”. Neste parágrafo está contido todo o mistério da filosofia do direito e da filosofia hegeliana em geral. (Marx, 1987, p. 323).

Dessa crítica aos pressupostos teóricos do sistema hegeliano, emergem importantes determinações do pensamento de Marx.

O desvendamento do mistério sobre o qual se fundamenta o procedimento especulativo põe em relevo e recusa a abstratividade do pensamento hegeliano. Anunciar “o fato como uma realização da idéia” só é possível na medida em que a diversidade dos objetos é reduzida a um conceito genérico, que retém a identidade sob a forma de universal abstrato. Convertido em ser, esse conceito é tornado produtor dos objetos particulares a partir de sua autodiferenciação. Com isso, as complexas interconexões da realidade perdem suas determinações essenciais e se justificam somente enquanto realizações, graus de desenvolvimento do conceito. A natureza, a maneira de ser, as qualidades específicas das entificações são tomadas como determinações, desdobramentos de um princípio extrínseco. O real não é o que é a partir de suas múltiplas determinações intrínsecas, mas *modos* a partir dos quais o princípio autogerador se revela. Reduzido a fenômeno, a aparência, o real vale somente para confirmar o princípio racional autoposto que se supõe como produtor das coisas. Disso resulta a conversão do que verdadeiramente é em uma forma lógica, dado a subsunção da efetividade a determinações abstratas. Por esse motivo, Marx afirma que, para Hegel, “O momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica” (Marx, 1987, p. 331). Portanto, a constituição do pensamento

marxiano propriamente dito se inicia com o reconhecimento da efetividade e concreticidade do mundo objetivo e com a reivindicação da determinação da realidade a partir da apreensão dos nexos que lhe são imanentes, visando ao desvendamento do real a partir do real. Em decorrência da exigência de desvendar o modo de ser específico dos entes em sua particularidade, a partir dos próprios entes, e por identificar no procedimento especulativo de Hegel a inversão na ordem das determinabilidades, Marx percebe o caráter de momento preponderante da sociedade civil sobre o estado.

Continuando sua crítica, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* observa que, para Hegel, "só o *Espírito* é a verdadeira essência do homem" (Marx, 1988, p. 203). Assim, do ponto de vista hegeliano,

A humanidade da natureza e da natureza produzida pela história, dos produtos do homem, aparece no fato de que eles são produtos do Espírito abstrato e, portanto, nessa mesma medida, momentos espirituais, seres de pensamento. /.../. Assim como a essência é o objeto como ser de pensamento, assim o sujeito é sempre consciência ou autoconsciência; ou bem mais, o objeto surge apenas como consciência abstrata, o homem apenas como autoconsciência. (Marx, 1988, p. 203).

Dessa forma, prossegue Marx, Hegel concebe a objetivação humana apenas de modo abstrato - "o objeto não é senão a *autoconsciência objetivada*, a consciência como objeto" - e "o homem é considerado como um ser não objetivo, espiritualista". (Marx, 1988, p. 204).

Ao contrário da concepção hegeliana do homem, Marx o entende como um ser objetivo, que "põe suas *forças essenciais* reais e objetivas como objetos", que "atua objetivamente" porque "o objetivo" está "na destinação de seu ser" (Marx, 1988, p. 206); um ser objetivo que "cria e põe apenas *objetos*, porque ele próprio é posto por objetos" (Marx, 1988, p. 206), ou seja, porque é afetado e necessariamente levado a se relacionar com entes que existem exteriormente a ele. O comportamento objetivo, a necessidade de objetivação de suas forças essenciais decorre do fato de que

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está em parte dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo /.../ que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal

e a planta; isto é os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais. (Marx, 1988, p. 206).

No entanto, o homem se distingue dos demais seres vivos, posto que

não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. Nem objetiva, nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. (Marx, 1988, p. 207).

Os trechos de Marx, acima citados, ressaltam determinações fundamentais em relação ao ser dos homens:

1º) o caráter de ente efetivo, o que inclui, no caso humano, não apenas a determinidade de existir, de ser-aí, mas também, e principalmente, a de ser um ente vivente, relacional e cujo comportamento se define pela forma particular de sua atividade.

2º) A especificidade da atividade humana, que é atividade prática, objetiva, consciente e fundamento genérico do homem. Em outro trecho dos *Manuscritos de 1844*, Marx afirma:

a construção prática de um mundo objetivo /.../ é a confirmação do homem como ser genérico consciente, isto é, um ser que se comporta em relação ao gênero como seu próprio ser ou que se comporta em relação a si como ser genérico. (Marx, 1983, p. 517).

Assim, ao produzir os objetos de suas necessidades, o ser humano se reconhece praticamente, objetivamente como indivíduo ao se defrontar com o

gênero e reconhece o gênero ao se defrontar consigo mesmo. A relação indivíduo-gênero identificada por Marx aponta para o caráter não-natural da individualidade humana. A sociabilidade é a substância constitutiva do homem, cuja essência “não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”, conforme se lê na *VI Tese Ad Feuerbach* (Marx & Engels, 1986, p. 13). De modo que “o indivíduo é o *ser social*” (Marx, 1988, p. 176) e

o homem - por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo - é, na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana. (Marx, 1988, p. 176).

As sociedades, formas específicas e históricas da sociabilidade humana, são os meios nos quais e a partir dos quais as individualidades se realizam; por ser genérico, cada indivíduo expressa, pois, a humanidade em sua totalidade. Logo, dado que o indivíduo é a síntese de suas relações sociais, que por sua vez são produtos do processo objetivo de efetivação genérica do mundo humano, segue-se que, para Marx, a determinação do caráter da individualidade não pode se dar em separado da determinação do caráter da sociedade. Tampouco a análise da constituição da individualidade pode ser destacada da análise da constituição da sociedade, na medida em que seu desenvolvimento é, simultânea e reciprocamente, o desenvolvimento da sociedade. A individualidade é a expressão individualizada da totalidade da vida social.

3º) A “determinação de que a objetividade e subjetividade *humanas* são produtos da autoconstitutividade do homem, a partir e pela *superação* de sua naturalidade” (Chasin, 2009, p.92).

A não apreensão desta dimensão efetivadora da atividade humana constitui, para Marx, a fonte de todos os equívocos tanto da filosofia especulativa quanto da filosofia em geral, uma vez que, conforme exposto na *Iª Tese ad Feuerbach*, o concreto, a efetividade, a sensibilidade não são apreendidos como “*atividade humana sensível, como praxis, como forma subjetiva*”. Daí, o

materialismo só apreender a objetividade “sob a forma de *objeto ou de intuição*”, isto é, sob a forma de algo exterior ou interior ao homem, desconsiderando “a própria atividade humana como atividade *objetiva*”. Por sua vez, o idealismo desenvolve o lado ativo “de maneira abstrata”, considerando a atividade somente em sua dimensão subjetiva, teórica, racional, não apreendendo “a atividade real, sensível, como tal” (Marx & Engels, 1986, p.11). Portanto, ambas as posições filosóficas, a do idealismo e a do materialismo pré-marxiano, abordam a atividade humana de maneira unilateral, seja como exterioridade, seja como interioridade em relação ao sujeito da atividade.

Chasin esclarece que Marx, ao identificar “atividade humana como atividade *objetiva*”, resolve uma questão dilemática da filosofia, superando a “concepção de mundo bipartido em objetos e intuições”, dado que

A solução marxiana desse problema crucial articula “atividade humana sensível”, prática, com “forma subjetiva”, dação de forma pelo efetivador. Tal como encadeadas na 1ª Tese, as duas expressões são sinônimas, o que reflete sua simultaneidade em determinação geral – prática é dação de forma: a primeira contém a segunda, da mesma forma que esta implica a anterior, uma vez que efetivação humana de alguma coisa é dação de forma humana à coisa, bem como só pode haver forma subjetiva, sensivelmente efetivada, em alguma coisa. O que instiga a novo passo analítico, fazendo emergir, em determinação mais detalhada ou concreta, uma distinção decisiva: para que possa haver dação sensível de forma, o efetivador tem primeiro que dispor dela em si mesmo, o que só pode ocorrer sob configuração ideal, o que evidencia momentos distintos de um ato unitário, no qual, pela mediação da prática, objetividade e subjetividade são resgatadas de suas mútuas exterioridades, ou seja, uma transpassa ou transmigra para a esfera da outra, de tal modo que interioridade subjetiva e exterioridade objetiva são enlaçadas e fundidas, plasmando o universo da realidade humano-societária - a decantação de subjetividade objetivada ou, o que é o mesmo, de objetividade subjetivada. É, por conseguinte, a plena afirmação conjunta, enriquecida pela especificação do atributo dinâmico de cada uma delas, da subjetividade como atividade ideal e da objetividade como atividade real, enquanto momentos típicos e necessários do ser social, cuja potência se expressa pela síntese delas, enquanto construtor de si e de seu mundo. (Chasin, 2009, p. 97/98).

Em resumo, dada a sua especificidade ontológica, o ser humano é necessariamente levado a forjar suas condições de existência, a instituir a mundaneidade própria a si. Isso resulta em dação de forma a si mesmo, forma de ser propriamente humana, a qual não se resolve em padrões fixados e herdados no curso do evoluir evolucionário da espécie, mas se realiza concretamente como conjunto de determinações produzidas e estabelecidas pelos próprios homens em seu comportamento ativo recíproco no tempo. A atividade objetiva dos homens engendra, então, o processo histórico do vir-a-ser homem do homem, isto é, o processo objetivo e subjetivo de autoconstituição do humano, instituindo um modo social de produção da vida. Modo de produzir que se configura, no decurso histórico, como um *modus* de ser concretamente, nos quadros do qual se inscrevem não somente o caráter das coisas produzidas em resposta às necessidades vitais, mas aquele dos próprios produtores e dos seus carecimentos. Nos termos de Marx,

Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. (Marx & Engels, 1986, p. 27/28).

Produção social efetiva de entes sociais que, ao responderem ativamente ao desafio de suas carências, produzem-se simultaneamente como tais. A produção humano-societária corresponde à produção da totalidade da vida humana, como articulação das diversas formas e modalidades de atividade. Totalidade essa que abarca o multiverso de possibilidades, faculdades e potências, desde os modos mais imediatos de relação com o mundo até aqueles por meio dos quais tais modos de relação se expressam. Da objetividade à subjetividade humanas, no diapasão marxiano, o núcleo determinativo é a forma efetiva da atividade, do comportamento ativo social dos indivíduos. Tanto o modo de existência de coisas e atividades, quanto aquele dos homens que agem depende ontologicamente das formas efetivas de ser da produção - condições objetivas e maneiras de organização social do produzir.

Nesse sentido, emerge da tematização marxiana uma compreensão de sujeito e de subjetividade diversa daquela preponderante na tradição filosófica. Não se trata mais da fixação de uma entidade de pura interioridade, mas da afirmação do caráter *objetual* do próprio sujeito. No pensamento de Marx, o sujeito é, por assim dizer, antes de tudo, *um objeto* efetivo e concreto; um ente relacional, ativo e histórico, que produz, dentre outras *coisas*, também - e não somente e principalmente - idéias acerca de si e do mundo. Nesse contexto, a própria interioridade é um modo de existência particular da sua relacionalidade essencial com o mundo, mas não o único.

As ideias aparecem sempre como formas expressivas, modos interiores de existir da vida ativa e efetiva dos homens. O que não significa "reduzi-las" a epifenômenos frágeis ou puros "reflexos" de uma instância mais real. Ao contrário, a determinação marxiana recoloca a dimensão ideal em seu verdadeiro espaço. Como instância necessariamente referenciada e remetida à vida concreta e à atividade no mundo, em íntima conexão com estas:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. (Marx & Engels, 1986, p. 27/28).

Esse modo de delimitar a questão resolve não somente o estatuto das formações ideais – que passam de determinantes a determinadas pela concretude dos pensantes – mas igualmente do próprio ente que produz, entre outras coisas, ideias. Não se entende os homens como entidades cuja diferença específica residiria numa misteriosa, autônoma e auto-sustentada faculdade de pensar. O ser para-si e as consequências desta existência não são consideradas por Marx como um conjunto substancial que possa subsistir por si mesmo. Ao contrário, as formas ideais, inclusive aquelas pelas quais os indivíduos atuam uns sobre os outros – a linguagem – é índice, representação e símbolo da interatividade real na qual os homens se produzem reciprocamente. Os homens – sempre no plural, como universalidade tecida pelas relações entre os

indivíduos e não como um princípio metafísico, *o homem* – dos quais se ocupa a reflexão e a cientificidade marxianas são, antes de tudo, entes efetivos no mundo. O humano é, nesse sentido, irremediavelmente o conjunto dos homens em relações recíprocas de produção social das coisas e de si mesmos. Nesse contexto, a reflexão não tem como ponto de partida nem o homem metafísico, nem os homens postos num estado de indeterminação, *lançados no mundo*. A esse respeito, observa em um texto de 1880, contra Adolph Wagner, que

/.../ os homens não começam de modo algum por achar-se, com isso, “numa relação teórica com as coisas do mundo exterior”. Como todo animal, eles as tomam, por isso, para comer, para beber, etc., portanto, não “se acham” em uma relação, mas se comportam ativamente, se apoderam de certas coisas do mundo exterior pela ação, e então satisfazem suas necessidades. (Marx & Engels, 1962, p.362-363).

Como entes vivos, os homens devem apropriar-se da natureza, pondo-a, segundo a diversidade de necessidades e produtos, numa forma adequada à manutenção de sua existência. O que já os coloca defronte à naturalidade e não como capítulo da natureza. Os indivíduos vivos e ativos trabalhando em sociedade se apoderam da natureza de um modo determinado, que os diferencia da animalidade e, ao mesmo tempo, se diversifica no curso do tempo. É, enquanto tal, *processo de produção* em sentido amplo, abarcando as condições e os próprios agentes. Processo de produção, e de autoprodução, que, como atuação concreta existe sempre como forma particular, histórica de produção, com contextos objetivos – diretamente materiais e sociais – diversos em cada momento. Trata-se, portanto, dos homens concretos que exprimem sua concretude, com maior ou menor acuidade, com maior ou menor consciência de si e de sua atividade, em determinadas produções ideais:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. (Marx & Engels, 1986, p. 27/28).

A relação entre efetividade e idealidade assim delimitada nem sempre, ou quase nunca, foi plenamente compreendida, sendo no mais das vezes, considerada uma forma de reducionismo. Tal interpretação se especificou em diversas correntes de "leitura" da obra de Marx - tanto nas auto-intituladas herdeiras quanto naquelas que se posicionaram de modo hostil - como um tipo de economicismo. Em verdade, na posição marxiana, tem-se "tão-somente" a identificação do estatuto do pensar pela situação real - permanente ou contingente - do pensante. Como adverte Chasin a esse respeito,

/.../ o núcleo sobre o qual gira o feixe determinativo do extrato é o ser social, isto é, o sujeito decifrado como atividade sensível, do qual o espírito é inerência reiterada na própria confirmação objetiva daquele. O que há, então, de escandaloso em constatar que tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim eles pensam? A extravagância não está, exatamente, em sustentar o oposto? (Chasin, 2009, p. 110).

Assim como as produções mentais devem ser tomadas em sua relação com a ordem de coisas que expressam, a crítica destas mesmas expressões ideais tem de se voltar ao exame das conexões e determinações objetivas. A analítica que desvende a determinação social das produções ideológicas, com isso, torna-se necessariamente uma reflexão crítica às próprias configurações objetivas que se exprimem idealmente. De sorte que, para Marx, a crítica do real não se reduz à crítica da consciência, isto é, à crítica das representações, mas

consiste /.../ em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata /.../ e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas da consciência - religião, filosofia, moral, etc. - assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos). (Marx, 1986, p. 55).

Não é uma mera redução das ideias aos processos ou interesses econômicos que as engendram, seja na forma de um falso instilado deliberadamente, seja na forma de um simples engano da cognição. Trata-se, diversamente, de tomar as formações ideais por sua referência e funcionalidade na totalidade societária. Esclarecimento crítico que intenta reconhecer e indicar o modo e as mediações da expressão como expressão, na busca reflexiva que desvenda a idealidade como dimensão necessária e determinada da prática social. Nesse sentido, o pensamento marxiano não pretende simplesmente desmascarar conceitos e noções, flagrando nestes a operosidade dos interesses, mas se propõe a demonstrar como a vida ideal aparece expressando determinados problemas e posições situados na concretude dos homens. Por esse motivo, a sociabilidade concreta, o comportamento recíproco de indivíduos, com suas diferenças específicas demarcadas na temporalidade, é o objeto enquanto tal. As produções espirituais comparecem como fazendo parte da totalidade, como a dimensão de expressão e espelhamento das relações sociais efetivas.

Neste sentido, esclarece que

não se trata, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a praxis a partir da ideia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da praxis material; chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na 'autoconsciência' ou pela transformação em 'fantasmas', 'espectros', 'visões', etc. - mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas /.../. (Marx, 1986, p. 55-56).

A historicidade observada nas transformações de valores, conceitos e noções expressa, em realidade, o curso e o conjunto das alterações efetivas da história dos homens. Na medida em que não se trata de uma entidade – *Homem* – que transita *se diferenciando* no curso do tempo, mas da produção do humano por meio da relação social com a natureza, a crítica marxiana se resolve no remetimento científico-filosófico à história dos homens concretos. A história não é, portanto, a epifania das ideias, dos valores e conceitos, mas produção

diferenciada do humano pelos próprios homens. Por essa razão, a crítica do ideal, ao tornar-se crítica do terrenal, objetiva revelar as condições de efetivação humana, compreendendo-as, simultaneamente, como dadas e em construção.

Tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma das suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a estas suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (Marx, 1986, p. 55/56).

Na posição da analítica como desmembramento das relações e dos processos reais, a reflexão de Marx escapa tanto do reducionismo abstrato dos homens ao seu “meio” ou circunstâncias, quanto da postulação transcendental de uma esfera legiferante da vida humana acima dos aspectos objetivos, contingentes e efetivos. O que se tem em tela aqui é, portanto, a história efetiva da produção humana de mundo, a qual é atravessada por toda sorte de contradições e tensões. No curso do desenvolvimento histórico, o processo de emancipação dos homens - emancipação que significa a libertação tanto das formas da naturalidade quanto dos modos restritos de interatividade e sociabilidade - se dá em um quadro de antagonismos entre dominantes e dominados, em função da vigência da propriedade privada dos meios de produção da vida humana e da divisão do trabalho, “expressões idênticas [em que] a primeira enuncia em relação à atividade, aquilo que se enuncia na segunda em relação ao produto da atividade” (Marx, 1986, p. 46). Isto engendrou e engendra, de modo cada vez mais crescente, a subordinação dos produtores à lógica da produção. Por sua vez, com a divisão social do trabalho emerge “ao mesmo tempo a contradição entre o interesse do indivíduo e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si /.../” (Marx, 1986, p. 46). Face a esta cisão entre o interesse particular e o interesse geral, os produtos da objetivação humana aparecem aos homens como potências estranhas, que os dominam. Daí a sociedade aparecer frente ao indivíduo

singular como um poder que o restringe e o tolhe, impedindo-o de ser ele próprio.

Trata-se, portanto, de um modo de sociabilidade no qual a forma dos nexos que põem os indivíduos uns aos outros como entes sociais é atravessada por uma série de contradições constitutivas. Relações sociais nas quais os indivíduos entram, na imediatidade, como entes reciprocamente indiferentes e contrapostos. Os indivíduos não entram em relação por via de uma deliberação autônoma, nem é para eles uma acidentalidade, mas é assim a *condictio sine qua non* da realização dos fins individuais. A relação dos indivíduos entre si é a possibilidade da existência destes, enquanto individualidades propriamente ditas. E isto em razão de que cada um deles somente pode realizar-se como individualidade, efetivando seus fins, apenas na medida em que se ofereça como meio para um outro. Ser indivíduo é, desta maneira, diretamente ser para o outro. O servir a si só é uma possibilidade real na medida em que realize o outro pela minha produção. Temos assim:

1) que cada um atinge seu fim na medida em que serve ao outro; 2) que cada um se torna meio para o outro (ser-para-outro) sendo seu próprio fim (ser-para-si); 3) que a reciprocidade a partir da qual um é por sua vez meio e fim, isto é, atinge seu fim somente tornando-se meio, e torna-se meio apenas colocando-se como seu próprio fim, que cada um põe seu ser para si mesmo – que esta reciprocidade é um fato necessário, pressuposto natural do intercâmbio /.../. (Marx, 1980, p. 184).

A reciprocidade aparece aqui como elemento determinativo da interatividade social, presente e afirmada mesmo no contexto da sociabilidade capitalista, onde

ela [a reciprocidade] é, enquanto tal, indiferente a cada um dos sujeitos da troca, e esta reciprocidade interessa a ele [ao indivíduo] apenas na medida em que satisfaça seu interesse, enquanto exclua aquele de outrem e não o tenha em conta. (Marx, 1980, I, p. 184).

O capital é, em sua aparência imediata, uma determinada forma de vida societária, na qual os indivíduos são postos vis-à-vis a partir da lógica da troca de equivalentes. Forma de aparecer, ressalte-se, que não é, entretanto, uma

mera ilusão, mas o modo como as relações sociais são vividas no concreto imediatamente dado.

Esse modo social de vida - expresso nas relações mercantis que, na aparência, conecta indivíduos livres, isolados e determinados unicamente por seus fins particulares - mostra-se na analítica marxiana como assentado numa contradição fundamental: a troca "livre" entre capital e trabalho. O caráter de fundamento da relação no nível efetivo, assim como no âmbito discursivo, provém do fato desta relação ser o liame social básico da produção da vida humana na modernidade. Tal relação, no nível da aparência, ocorre entre sujeitos cambistas, também livres e autárquicos, os quais trocam mercadorias específicas, tendo por regulação o tempo socialmente necessário de trabalho. De um lado, o proprietário dos meios de produção da vida humana, e, de outro lado, o possuidor da força de trabalho. No curso desse intercâmbio cuja *démarche* se situa dentro dos parâmetros do indivíduo moderno, livre por natureza, tem-se o descortino de uma relação que se desenvolve no seu contrário, ao menos para um dos lados. Modo social de efetivação dos homens, cujas determinações aparecem expressas, conquanto algumas vezes de modo intransparente, nas diversas mediações que fazem parte do processo social, entre elas o dinheiro:

O caráter social da atividade, a forma social da produção, bem como a parte que o indivíduo toma na produção aparecem aqui [no dinheiro], face aos indivíduos, como algo estranho (Fremdes), como coisa objetiva (Sachliches); não como seu comportamento recíproco, mas como submissão a relações existentes independentes deles e nascidas dos embates dos indivíduos indiferentes entre si. A troca universal das atividades e produtos torna-se condição vital para todo indivíduo singular, sua conexão recíproca lhes aparece como estranha, independente, como uma coisa. No valor de troca, a relação social é transformada em relação de coisas. (Marx, 1980, I, p. 93-94).

Desta maneira, o mundo constituído pela atividade dos indivíduos se caracteriza pelo fato de ser mundo de coisas independentes, reificado, onde relações, nexos e atos tomam a forma de coisas externas e completamente autônomas. A atividade que cria toda esta materialidade estranhada se revela, ao mesmo tempo, como processo de realização e desrealização do próprio indivíduo ativo, uma vez que seu ato não resulta num produto pura e

simplesmente, mas num valor independente e completamente autônomo em face dele. A riqueza produzida pelos indivíduos, tanto como a atividade que a põe, não pertencem aos indivíduos que trabalham. Nas palavras de Marx, “Este processo de realização do trabalho é ao mesmo tempo processo de sua desrealização. Ele se põe objetivamente, mas põe sua objetividade como seu próprio não-ser ou como o ser de seu não-ser: capital.” (Marx, 1980, I, p. 393).

Assim, a atividade que produz riqueza é indicada por Marx como aquela que, ao mesmo tempo, opõe a si e o seu resultado ao agente da produção. Os indivíduos se objetivam sob a forma da riqueza e, ao fazerem isso, criam na outra ponta entes estranhos que se lhes opõem como forças e coisas autônomas. Este estranhamento se coloca para Marx como processo no qual se opera uma usurpação da atividade dos indivíduos. Usurpação na qual o trabalho vivo, a atividade efetivadora e em efetivação dos indivíduos, torna-se um elemento que se dirige à reprodução do valor e não, apenas, à expressão ativa da vida dos indivíduos. Existe assim,

/.../ o trabalho vivo como simples valor de uso em confronto com o capital, de sorte que o trabalho apareça como um simples meio de valorizar o trabalho morto, objetivado, para impregná-lo de uma lama vivificante e para perder sua alma em proveito daquele (tendo por resultado ter produzido a riqueza criada como algo estranho, e de produzir para si apenas a indigência da força de trabalho viva) /.../. (Marx, 1980, I, p. 225).

A atividade emerge, então, como ato destinado à produção e reprodução de coisas estranhas a ela, bem como conjunto de mediações da objetivação inteiramente dependentes daquelas mesmas coisas. Emerge, também, como modo de ser rebaixado ao puro meio direto de sobrevivência do indivíduo, como força de trabalho viva. De certo modo, a atividade neste sentido adquire uma naturalidade totalmente diversa daquela observada nas formas pré-capitalistas de produção social dos indivíduos. Naquelas, a naturalidade residia nos limites circunscritos pela comunidade diretamente familiar, tradicional, etc., e pela relação direta e de extrema dependência para com a terra. Agora, a naturalização reside no rebaixamento da atividade, mesmo das formas mais sofisticadas de objetivação, em mero meio de obtenção de meios de sobrevivência da capacidade produtiva dos indivíduos.

A atividade assim desenhada como ato de pôr e repor o estranhamento, a qual funda a sociabilidade da equivalência, estrutura-se ela mesma como uma rede de relações onde os indivíduos aparecem uns para os outros. Nesta rede relacional, as *personæ* do trabalho e do capital se confrontam tendo por baliza as determinações do capital, da atividade estranhada. Aí, as interações também são relações de troca, entre as pessoas do trabalhador e do capitalista. Dentro desta troca, o indivíduo produtor intercambia sua capacidade de objetivação, suas forças, por um quantum que garanta a manutenção desta. Nesta troca, ele não permanece como estava no início, mas cede a outrem a condição subjetiva de sua própria atividade, perde o controle sobre ela. As manifestações de seu ser, as objetivações de sua existência e o ato mesmo de objetivar-se não mais lhe pertencem. Não somente produto e atividade são coisas estranhas ao indivíduo, mas ele mesmo:

O trabalhador dá, portanto, nesta troca, como equivalente do trabalho nele objetivado, seu tempo de trabalho vivo, criador e incrementador de valor. Ele se vende, com efeito, mas como causa, como atividade, absorvida pelo capital e nele encarnada. Assim, a troca se transforma em seu contrário, e as leis da propriedade privada – liberdade, igualdade, propriedade: propriedade de seu próprio trabalho e de dispor dele – transformam-se em ausência de propriedade para o trabalhador e em alienação (Entäußerung) de seu trabalho, em uma relação com seu trabalho como propriedade estranha (fremden Eigentum) e vice versa. (Marx, 1980, II, p. 166).

Todas as categorias acima mencionadas, as quais buscam descrever o mais aproximadamente possível a sociabilidade, tanto em seus aspectos mais gerais, comuns, quanto em seus elementos e formações mais particulares, não devem ser entendidas como meros esquemas mentais. Marx observa com explícita clareza a esse respeito, que as categorias são *formas de ser, determinações da existência* no nível do pensamento. Ou seja, um conceito ou idéia não pode ser, marxianamente, outra coisa senão a expressão da efetividade, apreensão mental dos aspectos essenciais do real. Apreensão esta que delimita e captura a malha determinativa da concretude. As categorias têm, com relação ao presente problema, uma dupla existência:

Como em toda ciência histórica ou social, é necessário nunca esquecer, na marcha das categorias econômicas, que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, está dado tanto no cérebro quanto na efetividade, que as categorias exprimem, portanto, formas de ser (Daseinsformen), determinações de existência (Existenzbestimmungen). (Marx, 1980, I, 41-42).

Os lineamentos teóricos acima descritos configuram parâmetros, não propriamente apenas metodológicos, que pautam a presente pesquisa. Por se voltar a um determinado objeto,

/.../ a subsunção ativa aos escritos investigados é sempre ponto de partida e passo fundamental no autêntico procedimento de rigor; por isso mesmo, não perde de vista a íntima vinculação dos textos à trama real e ideal dos quadros temporais a que pertencem com a qual estabelecem liames complexos de confluência e ruptura, num amplo gradiente de complicadas variações, que em outros planos exige esclarecimento. É da síntese - junção e interpenetração - de tais momentos analíticos que se perfaz a análise concreta de uma formação ideal. (Chasin, 2009, p. 40).

Ou seja, a analítica de uma formulação, a partir dessa perspectiva, intenta trazer à tona o complexo de argumentos, pressupostos e elementos comprobatórios que perfazem o texto como coisa subsistente. Coisa em sentido translato, na medida em que não compartilha, enquanto síntese de significados, do atributo da materialidade dos objetos físicos. A esses últimos pertence a posição completa de objetividade pois, numa unidade imediata, apresentam materialidade e configuração formal específicas. O texto não possui essa unidade, por ser uma totalidade de enunciados e não de partículas ou forças físicas. No entanto, como objeto posto, o texto tem um caráter próprio de objetividade e de concretude. O concreto textual, não obstante esta expressão possa soar paradoxal ou enigmática, encerra o reconhecimento de um por-si do escrito, do pensamento enquanto registro para-outrem, objetivação de significados. E, por que não, coisa no mundo? Como existência, sem que o seja necessariamente um ente, a objetivação significativa tem em si e por si mesma uma determinada articulação de seus elementos, a qual a leitura deve obedecer

ativamente, por analogia à atividade sensível dos homens em seu confronto com os objetos de trabalho.

Nesse sentido,

ao contrário das hermenêuticas da imputação, que não compreendem o que interpretam, e também dos julgamentos pelo exterior (gnosio-apriorismos e tipos ideais) operados pelo neo-racionalismo, que sentenciam réus abstratos ou falecem em perplexidade, a destacada análise concreta - inclusive enquanto condição de possibilidade para a efetiva integração de seus momentos analíticos, sempre reconhecidos e reconhecíveis em seus graus de maior ou menor concretude e abstratividade - exige a captura imanente da entificação examinada. (Chasin, 2009, p. 40).

Como posição ante ao objeto, o enfrentamento teórico se define por seu cunho eminentemente analítico, antes de o ser ajuizamento de intenção ou implicações. Propõe-se assim a, inicialmente, decompor o conjunto de ideias e argumentos com o fito de apanhar seus elementos mais essenciais e determinativos, para poder proceder, na proporção de seu acabamento mais ou menos competente, a reapresentação do texto como síntese de compreensão e entendimento. Nesse contexto, o “método” da presente pesquisa tenciona colocar-se como

a reprodução analítica do discurso através de seus próprios elementos e preservado em sua identidade, a partir da qual, e sempre no respeito a essa integridade fundamental, até mesmo em seu “desmascaramento”, busca esclarecer o intrincado de suas origens e desvendar o rosto de suas finalidades. (Chasin, 2009, p. 40).

Em razão de sua conformação de fundo, o exame dos escritos mais importantes para o tema enfrentado, de Anísio Teixeira e John Dewey, põe-se como exercício não de uma hermenêutica, mas de uma compreensão crítica. Define seu caráter crítico não o posicionamento *a priori* frente aos autores, mas a busca de deslindar e desvendar os pressupostos sobre os quais se assentam as proposituras de cada um dos dois autores. Nesse sentido, evidentemente, a análise efetuada também se preocupa em ter sempre claro as determinações de

caráter histórico às obras estudadas, seja numa acepção geral, concernente às injunções da quadra temporal em que foram engendradas, seja no que respeita às conexões científico-filosóficas com correntes e outros autores, que estejam presentes no texto. De modo que não se pretende a mera redução sociológica do texto ao contexto, nem aquela do acólito ao mestre. Ao contrário, tentando seguir de perto as observações e ponderações marxianas, a pesquisa deve cuidar sempre de dar voz ao objeto, de compreender o texto pelo texto, o que inclui esclarecer igualmente suas finalidades ideológicas – de interferência na efetividade social – mas sempre tendo em vista o status de *coisa por-si* possuída pelo texto. Como finalidade posta, conquanto a teleologia que o anima compareça como uma determinação, há que reconhecer o acento determinativo de específico resultado de uma posição finalística intelectual.

PARTE UM
O PENSAMENTO DE JOHN DEWEY

Capítulo 1

Dewey: a filosofia especulativa da experiência

Dewey identifica sua filosofia como “naturalismo empírico, ou empirismo naturalista, ou /.../ humanismo naturalista” (Dewey, 1985, p. 4). Trata-se de um modo de elaborar o pensamento acerca dos princípios que pretende, em primeiro lugar, posicionar-se frente à mundaneidade de maneira diversa daquela da tradição e em segundo lugar, determinar a vida social em consonância com a experiência concreta. Essa dupla pretensão definirá tanto a forma, crítica, com que entende a filosofia anterior, quanto a propositura de uma nova atitude reflexiva ante os desafios e dilemas da modernidade. A pressuposição fundamental dessa filosofia se situa no modo como entende e estabelece as relações entre experiência e natureza. Tradicionalmente abordadas como contrapostas pelas correntes filosóficas, estas encontrarão no pensamento de Dewey uma articulação, na qual a segunda será o princípio de unidade e a primeira de dinamicidade da própria existência concreta. Não obstante se pretenda inovadora no campo da reflexão filosófica, Dewey esclarece que a postulação de uma união entre experiência e natureza não é estranha às ciências naturais. Nessas,

/.../ o pesquisador é obrigado a utilizar o método empírico para que os resultados da pesquisa sejam considerados genuinamente científicos. O pesquisador assume como ponto pacífico que a experiência, controlada de maneira especificável, é a avenida que conduz aos fatos e às leis da natureza. (Dewey, 1985, p. 3-4).

Nesse sentido, explicitamente, o filósofo norte-americano intenta ancorar sua concepção de realidade no modo como operam as ciências a partir da modernidade. Um dos traços centrais de sua proposta será, portanto, tornar a filosofia adequada aos desenvolvimentos em curso – tanto teóricos, quanto práticos – desde os séculos XV e XVI. Uma filosofia plenamente conectada com o mundo moderno, em que o conhecimento e as técnicas advindas do progresso das ciências modelam a experiência da realidade humana em seus diversos terrenos, precisa ter pressupostos que se coadunem a essa nova situação do saber. Saber esse que não é mais apenas aquele consubstanciado em fórmulas

abstratas e metafísicas, mas que se faz transformador e transformado na medida em que penetra nas mais variadas porções da experiência humana. O conhecimento é agora conhecer e atuar na concretude. Uma filosofia em consonância com a modernidade é aquela que parte e tem como norte a efetividade dessa nova forma do experimentar humano da natureza; um pensar a partir e da experiência.

As ciências em suas formas de atuar no mundo são o paradigma do pensar. O que não significa nem na identidade de pensar e conhecer (filosofia e cientificidade), nem na redução do primeiro ao segundo. Dewey, nesse sentido, não pode ser enquadrado dentro das tendências do neokantismo surgidas em fins do século XIX. Sua proposta não é adstringir o filosofar a um pensar da ciência, a uma investigação puramente epistemológica. À filosofia cabe um terreno que extravasa aquele da cientificidade, ainda que seja, em certa medida, posto pelo desenvolvimento desta última. Não se trata também de um cientificismo, onde as demais formas de ideação e atuação se submetam às ciências, como a única válida. Ainda que o conceito de *experiência* guarde íntima conexão, e tenda mesmo a quase identificar-se, com o de *experimento*, este conserva, como princípio, um caráter de determinação geral frente ao exercício particular da prática científica. A experiência, conquanto atinja seu ápice como domínio teórico-prático nas ciências, não é posta, primariamente pela sua versão cognitiva. Como filósofo explicitamente vinculado ao campo do *pragmatismo*, a prática, a instância de mobilização da concretude em vista de fins, será uma pressuposição que jamais pode ser abandonada.

Tal posição põe o pensamento de Dewey em ala oposta àquela que assevera ser o real resultado de uma posição subjetiva, embora haja a presença preponderante de uma versão do idealismo filosófico. Nesse contexto, como pressuposição de princípio, a experiência possui um caráter universal, que se apresenta efetivamente como tal em todos os níveis da experiência e em todos os nichos de particularidade. A unicidade da realidade, urdida pela experiência em sentido geral, como determinação dos entes em sua determinidade, tem como consequência a postulação de uma dimensão concreta comum às formas particulares de existência e atuação. Por conseguinte, nada mais estranho a Dewey que a admissão de "realidades" ou de "experiências" incomunicáveis e

não intercambiáveis. Mesmo reconhecendo a diferença específica dos campos teórico e prático, o *objeto* de ambos permanece sendo o mesmo:

A teoria poderá intervir por um longo curso de raciocínios, muitos trechos do qual estarão distantes daquilo que é diretamente experienciado. Mas a videira da teoria pendente estará fixada por ambas as extremidades aos pilares do objeto percebido. E este material experienciado é o mesmo para o homem de ciência e para o homem da rua. O último não pode acompanhar o raciocínio intermediário sem preparação especial. Contudo, estrelas, pedras, árvores e coisas comuns são o mesmo material de experiência para ambos. (Dewey, 1985, p. 3-4).

A unidade da experiência assegura a vigência de um princípio de unicidade que, a princípio, poderia salvaguardar a reflexão do misticismo epistêmico, o vício de confundir o problema da existência mesma da realidade com aquele de nossas mediações para conhecê-la. A esse respeito, é revelador o modo como a categoria é definida em sua tessitura própria, como um elemento da efetividade que vige independentemente das percepções ou das condições subjetivas. Ao analisar o que é experiência, Dewey, criticando o fato de que o termo experiência remeta imediatamente ao sujeito da experiência, faz uma analogia com o objeto casa. Exemplo esse que nada tem de casual em se tratando de uma abordagem feita a partir de uma perspectiva pragmatista. A casa como ente de relação tem sua objetividade ressaltada, não perde, em razão da simples interação, nenhuma das suas determinações. À experiência pertence, em comparação, essa mesma delimitação de concretude irreduzível. Ou seja,

A experiência, quando acontece, tem a mesma dependência dos acontecimentos naturais ou objetivos, físicos e sociais, assim como ocorre com a casa. Tem seus próprios traços objetivos e definitivos, suscetíveis de serem descritos sem referência a um eu, exatamente como uma casa é de tijolos, tem oito quartos, etc., independentemente de quem pertença. (Dewey, 1938, p. 192).

A condição de pertencer a alguém não faz com que a casa perca seus caracteres próprios e independentes do sujeito que a possui, tampouco que estes caracteres possam se diluir no proprietário. Os termos são bastante claros, a

experiência *acontece* não, em primeiro lugar, para-algo ou para-alguém; simplesmente se dá como interação físico-corpórea, na qual não é necessária a interveniência de nenhuma mediação exterior ou secundária a ela. Obviamente, que isso se verifica num nível primário de experiência, o qual não resolve ou contém a totalidade possível da efetividade. Apesar disso, a experiência tem seus próprios nexos, os quais não são postos pelos objetos que se experienciam e nem, posteriormente, pelos sujeitos que têm a experiência como sua.

A experiência nesse sentido não exige como condição sua a presença de uma instância que perceba, apreenda, se posicione frente a ela ou que dela se apodere como vivência. Dewey pretende assim assegurar o situamento da sua posição num terreno de todo anterior a qualquer referência aos atributos – imediatos ou sofisticados – dos entes em experiência. A concatenação ou a relação é um dado do concreto, a forma de existir mais primária, a própria natureza como pressuposto ontológico. A naturalidade se define então, em contrapartida, como *relacionalidade*. O relacional não é um atributo *da* natureza, mas é o existir dessa enquanto tal. Os entes estão já na imediatidade, no seu ser direta e atualmente existente, em interação, em experiência. Por esse motivo,

.../ não é exato nem relevante dizer “eu experiencio” ou “eu penso”. “Se” experiência ou se é experienciado, “se pensa” ou se é pensado é a expressão correta. A experiência, um processo sucessivo de ocorrências, com suas próprias e características qualidades e relações, ocorre, acontece, é o que é. (Dewey, 1938, p. 192).

É de fundamental importância seguir atentamente os desdobramentos dessa determinação de experiência. A precedência discursiva de *o que é* faz com que o pensamento de Dewey penetre numa atmosfera ontológica em filosofia. Mesmo não sendo sua pretensão, mesmo tendo o pragmatismo um caráter anti-ontológico, mesmo afirmando sua filosofia como método, Dewey, como filósofo, é obrigado a penetrá-la, na medida em que necessita explicitar e desenvolver pressupostos. E, como se mostrará, apesar dos propósitos críticos do pensador pragmático, tal se dará de modo tradicional, redundando na construção de uma filosofia especulativa da experiência e da natureza.

A partícula “se” designando um sujeito absolutamente indeterminado, e não oculto, indica o remetimento da reflexão à dimensão mais primacial da

realidade. Como aquilo que se dá, o experienciar se identifica e pretende recobrir e resolver a questão do *ente como tal*. O que, apesar da direção explícita da argumentação, talvez não se opere com a devida eficácia. Toda uma gama variada de problemas aparecerá na sequência como resultante da postulação da relacionalidade fundamental dos entes como idêntico ao ente como tal.

A experiência vigora a tal ponto como esse caráter de *ser* que mesmo atributos habitualmente tomados e pensados como pertencentes a esferas superiores da existência humana, encontram sua explicação e pertinência por sua referência ao experienciar objetivamente dado:

Os acontecimentos naturais – incluindo os hábitos sociais – originam pensamentos e sentimentos. Dizer “eu creio, espero e amo” é dizer, com efeito, que gênesis não é última palavra. Em vez de lançar a culpa ou a reputação da crença, afeição ou expectativa sobre a natureza, a própria família, a igreja ou o estado, declara-se a si mesmo, doravante, ser um copartícipe. É proclamado um ato de adoção, em virtude do qual se reivindica os futuros haveres e se responsabiliza pelos males que se seguirem ao acontecimento em questão. (Dewey, 1938, p. 193).

A dimensão das faculdades do entendimento e da sensibilidade, entendida em seu sentido mais específico como *afeto*, são movimentos experienciáveis numa outra potência ou nível. A moralidade não é um fato da razão ou o setor dos valores autonomamente postos como pretende, por exemplo, a abordagem kantiana do imperativo moral. É a tomada, conscientemente mediada na sua versão mais desenvolvida e complexa, como algo “meu”, de determinadas demandas e possibilidades facultadas na existência mesma. A experiência desempenha o papel de categoria fundante da reflexão, não como conceito cognitivo ou subjetivo, mas como princípio arrimado na concretude do existente como tal.

No entanto, se a reflexão de Dewey intenta explicitamente a posição do concreto, a propositura não se realiza sem sobressaltos de monta. A tendência da argumentação, travejada e vincada pelo idealismo, acaba por desmesuradamente avizinhar a experiência em seu sentido mais primário como interação, com aquele vigente na aproximação experimental da realidade. A identidade entre experiência e interação já se poria como problemática na medida em que tem de supor um grau de reciprocidade de princípio entre os

entes. Além disso, colocar analogicamente emparelhados *experenciar* e *experimentar* - na acepção científica - acaba por acrescentar um novo elemento complicador ao problema da definição de mundo. O modo como enfatiza o caráter comum dos objetos elide a distinção das situações em que se dão as experiências. Tratar de experiências no singular, como a experiência, revela uma tendência metafísica, mesmo onde se põe conscientemente um intento crítico com relação à tradição. Experiência, então, em primeiro lugar, é princípio que se efetiva na particularidade das experiências e, num segundo momento, deve, no curso dessa realização, chegar a ter-se para si. É possível identificar, aqui, a presença da especulação filosófica de talhe hegeliano. A consequência dessa pressuposição é a indistinção do metodológico com o ontológico.

Esse desenvolvimento da reflexão, a qual se pretende naturalista, mas que se realiza como monismo metafísico é patente, em especial, quando Dewey estabelece o tipo de liame que ata as categorias de natureza e experiência:

.../ a experiência é da tanto quanto em a natureza. Não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo de determinadas maneiras são a experiência; elas são aquilo que é experienciado. Ligadas de determinadas outras maneiras com outro objeto natural – o organismo humano -, elas são ademais, como as coisas são experienciadas. (Dewey, 1985, p. 5).

No desenho ontológico mais geral, postula-se a identidade entre experiência e material da experiência. A atividade – o estar em ação/interação – e os objetos que interagem encontram-se numa unidade que tende a apagar, em última instância, as fronteiras entre entes e processos. Assim, o monismo que se apresenta como postulação de uma filosofia naturalista, por um lado, afirma a natureza em concretude como princípio. No entanto, por outro lado, esse pressuposto se revela como atividade substancializada, a experiência que não é o experienciar dos entes, mas aquele da própria dinamicidade tornada ente. O caráter relacional fundamental se transmuta em substância. A negação da distinção entre *experiência* e *aquele que experiencia*, no fundo, resulta na postulação de uma unidade metafísica do real. E isso mesmo quando o ponto de partida da reflexão se localiza na naturalidade. Frente a isso, é importante

ressaltar que a questão ontológica não se soluciona apenas na identificação categorial do início, mas também depende do que se reconhece como esse momento inicial. Em Dewey, a natureza como totalidade acaba por elidir e obscurecer a incompletude do concreto em benefício da concepção deste como articulação tecida em torno de uma pressuposição *a priori*. O ponto de partida é aquele de uma totalidade que se desenrola como substância por meio de figuras particulares. Figurações específicas as quais, por certo, promovem adendos que adensam o desenvolvimento da substância, mas que, conseqüentemente, não são entendidos em sua finitude particular – entes, processos e relações – e sim como momentos de uma infinitude.

Quer o infinito seja a *Ideia*, como em Hegel, quer seja a *Natureza*, não altera em essência o problema posto. O humano, ainda que não emerja enquanto um télos, mas como forma de complexidade – delimitação que distingue, em certo ponto, Dewey do idealismo *tout court* – possui a significação de um momento de desenvolvimento da substância. A experiência humana agrega o em-si e o para-si, forma última esta na qual a própria experiência se encontra enriquecida e mediante o qual pode conhecer ainda novos desdobramentos. O para-si da natureza nos homens, ou o humano como para-si da natureza, concorre para o adensamento ontológico, na medida em que a experiência se eleva ao nível da finalidade consciente de si. Conhecimento e mobilização de forças naturais como recursos se definem então como esse novo momento de inflexão da natureza.

Esse cunho especial de que se reveste a categoria *experiência* em Dewey se explicita de forma incontestada quando pretende arrimá-la na sua filiação à filosofia do pragmatismo em sua vertente clássica:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles [os indivíduos] se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, imaginam - em suma, processos de experienciar /.../. Ela é de "duplo sentido" nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. "Coisa" e "pensamento", como diz James no mesmo contexto, são de sentido único;

referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária. (Dewey, 1985, p.10).

Esse monismo da natureza a transforma, tendencial e virtualmente, em substância que se diversifica. No caso da postulação de James, a princípio, a unidade remete à imediatidade do vivido. A caracterização unitária não se quer categorial, mas tenta ancorar-se na experiência como dada, anterior e independentemente de qualquer processo de problematização e racionalização. Na versão clássica, e iniciante, do pragmatismo filosófico, o acento recai sobre a busca de pôr a reflexão a girar em torno da vivência e das demandas impostas por esta aos indivíduos. Na argumentação de Dewey trata-se, para além disso, de propor um conjunto categorial assentado num dado conceito que unifique a experiência imediata, atravessada pela multiplicidade. Até que ponto, com isso, a multiplicidade se vê transformada em *aparência* é uma questão em aberto. Certamente, é possível ver na propositura de harmonização das relações sociais – não significando necessariamente uma mera conformação ao estabelecido – um traço dessa totalização categorial. Evidentemente a determinação ontológica primacial tem - e deve ter - consequências para o desenvolvimento da argumentação em terrenos particulares; como a política, por exemplo.

A identidade entre ser e pensamento aqui supera a simples determinação do segundo como um *modo* de expressão do primeiro. Pensar e ser são momentos de uma mesma natureza, de um mesmo princípio que se faz na e por meio da sua diferenciação progressiva. Pensar e ter-se a si como *para-si* é, por exemplo, mais que estar consciente. É um modo de desdobramento de uma atividade substancial – a natureza que se experimenta – ou de uma substância cuja determinação essencial é *ser* atividade. A totalidade *não analisada*, como momento ôntico primário, independente de abordagens ulteriores, é posta como essa unidade. Apenas no nível da analítica, seus modos podem ser separados. Que a experiência humana seja consciente resulta em Dewey na propositura de uma consciência – mesmo no sentido de *estar consciente* – como desdobramento diferenciado da natureza como humano.

Diversamente do que ocorre na filosofia de extração anglo-saxônica em geral, na qual a metodologia, e sua correspondente, a lógica, aparece como o centro nevrálgico da reflexão, o ontológico retoma seu direito de primogenitura científica. A eleição de procedimentos nesse sentido tem sua justificativa dada

explicitamente de modo ontológico. O método surge então como algo mais que o puro manobrar de variáveis e dados da empiricidade. O conjunto de passos que formata a experiência num sentido mais rigoroso, como experimentação científica, aparece na reflexão de Dewey como derivado da *natureza das coisas*. Ao contrário de uma tradição arrimada em Kant, na qual a impossibilidade de antever a *Ding an sich* põe como única alternativa a postulação de um modo de *nosso* conhecimento dela, tem-se aqui a determinação monista substancialista do real como assentamento filosófico do empirismo experimental. Nesse contexto,

o método empírico é o único método capaz de fazer justiça a essa inteireza inclusiva de 'experiência'. Só ele toma essa unidade integrada como o ponto de partida para o pensamento filosófico. Outros métodos começam com os resultados de uma reflexão que já separou em duas partes o objeto experienciado e as operações e condições do experienciado. O problema torna-se, então, juntar novamente o que foi dividido. (Dewey, 1985, p. 10).

À contrapelo da tradição, Dewey embasa a escolha pelo método empírico na concepção unitária *a priori* da natureza. Enquanto anteriormente a empiricidade era, inconscientemente, afirmada como princípio, de modo negativo – pela impossibilidade de ter-se acesso a algo mais que os dados –, já nessa versão do pragmatismo a postulação do ser é o sustentáculo do método. Posição de uma dada concepção que faz do método também um desdobramento da ordem unitária da natureza. O que, segundo nosso autor, faculta a solução da própria querela da fundamentação; como é possível conhecer ou ter interiormente o que é da alçada da *exterioridade*?

Para o método empírico, o problema não é de solução impossível. Seu problema consiste em observar como e por que o todo é separado em sujeito e objeto, natureza e operações mentais. Feito isto, encontra-se em condições de ver com vistas a que resultado a separação é efetuada: como os constituintes diferenciados funcionam no controle e enriquecimento subseqüentes da experiência bruta tanto quanto total. (Dewey, 1985, p. 10-11).

Forma pela qual se daria, ademais, a resolução da antítese tradicional entre as tendências filosóficas do idealismo e do materialismo, na medida em

que cada uma delas não faria mais que asseverar unilateralmente um momento. De uma parte, a afirmação materialista de objetivo como forma primária da qual a idealidade é mero epifenômeno e, de outra, a sua contraparte oposta que transforma o fenômeno em mero modo de percepção subjetiva, tomada erroneamente como exterior.

Conquanto haja uma presença considerável do idealismo filosófico, expressado na substancialização da atividade da natureza, como arrimo categorial da afirmação da unicidade da experiência, o pressuposto prático do pragmatismo é reafirmado como critério. Parâmetro que serve de baliza ao ajuizamento das formas de consciência que passa também a representar em Dewey o papel de instância comprobatória da unidade. Na contracorrente da tradição, o norte-americano postula uma peculiar articulação explícita entre idealismo e pragmatismo, pela via da confirmação prática do monismo da natureza. Ressalte-se que *prática* possui nesse contexto uma significação que determina a interação por meio das consequências efetivas que a mobilização engendra. Por conseguinte,

Para um empirista naturalista autêntico, o discutido problema da relação entre sujeito e objeto é o problema de que conseqüências são decorrentes na e para a experiência primária a partir da distinção entre o físico e o psicológico, ou mental. Não é preciso procurar longe a resposta. (Dewey, 1985, p. 11).

A reação do objeto, confirmando ou não imediatamente a teleologia concreta, é o referencial do pensar, que se coloca então como momento de uma unidade que se põe como objetual. A experiência emerge como totalidade que se faz particular forma de existir, como resultado ou efeito de uma postulação prática. A posição da prática assim delineada, como atividade de efetuação concreta, requer, ao menos interinamente, enquanto demanda da experiência, a positivação da realidade, o reconhecimento do por-si das coisas do mundo. No entanto, o reconhecimento assim posto não é um ponto de partida, pois poder-se-ia recair no que Dewey denomina de *materialismo metafísico*; trata-se de simples postulado provisório necessário à mobilização:

Distinguir na reflexão o físico e mantê-lo destacado temporariamente é pôr-se a caminho sobre a via que conduz aos instrumentos e às tecnologias, à

construção de mecanismos, às práticas que perseguem a trajetória das ciências. Que tais construções tornam possível melhor encaminhamento das coisas da experiência primária é evidente. A engenharia e a medicina, todas as utilidades que contribuem para a expansão da vida, são a resposta. Há melhor administração das antigas coisas familiares e há invenção de novos objetos e novas satisfações. Paralelamente a esta capacidade incrementada de regulação caminham o valor e o significado enriquecido nas coisas, clarificação, maior profundidade e continuidade – resultado ainda mais precioso do que o acréscimo do poder de controle. (Dewey, 1985, p. 11).

A existência objetiva do mundo, como totalidade de entes/coisas/relações, vê-se convertida em consequência e também em pressuposição prática da sua objetualidade. O pragmatismo de Dewey inverte a ordem de determinações habitualmente aceita no materialismo: não é a objetividade que possibilita a objetualidade e é por esta reposita. Ao contrário, a objetividade do mundo, que passa a ser escavada inclusive cientificamente, é, de certo modo, posta pela sua objetualidade. O conhecimento mesmo aparece como *resultado*, conquanto “mais precioso”, da prática de mobilização de condições e meios. A prática, certamente, supera o caráter limitado com que foi entendida preponderantemente pela tradição ocidental. Essa não é mais tomada como mera instância de manutenção da existência física, mas retroage sobre a própria existência e se amplia como possibilidades inauditas de ação no mundo. O que *de per se* constitui uma novidade de monta. Contudo, assinale-se que mesmo essa admissão de pertinência e dignidade à atividade concreta se dá como parte de um esquema ontológico no qual a mobilização objetual é apresentada sob a forma do desdobramento de uma substância, no seu pertencimento lógico-ontológico a uma totalidade unitária. Nesse sentido, a atividade produtora não aparece a partir do que pode ter de efetivamente e finitamente inédito - para o bem e para o mal - frente à naturalidade: como atividade de um tipo de ente que se constitui na concretude como historicidade diferenciada da ordem do natural. Portanto, mesmo a admissibilidade da atividade prática como centro não é a posição dela como atividade essencial sensível de uma forma de ente em particular, na sua finitude, mas como desdobramento, não obstante enriquecido/enriquecedor, de uma atividade substancializada, a *experiência*.

A história do desenvolvimento da cientificidade enquanto tal é igualmente considerada dentro do quadro definido pela natureza prática da experiência humana. A progressão do conhecimento, nesse sentido, andaria emparelhada com aquela referente ao domínio das condições de efetivação de fins e da satisfação de demandas. A produção de coisas e de conhecimento é a realização do experienciar humano e, portanto, não pode ser entendida corretamente senão em referência à experiência humana primária. Dewey a esse respeito, não somente percebe e diagnostica o problema como uma questão de concepção, mas também como um óbice real. Porquanto seja posto em separado, esse lado da experiência não possui em si seu princípio de validação, perdendo seu sentido pleno, pois se encontra desconectado da totalidade e tem sua força e alcance coarctados. Essa observação não é pertinente apenas para a concepção do saber, mas também do sujeito, como relação e entidade, respectivamente, separados da experiência:

Quando os objetos são isolados da experiência através da qual são atingidos e dentro da qual funcionam, a experiência é reduzida ao simples processo de experienciar, e experienciar é por essa razão tratado como algo também completo em si próprio. Chegamos dessa forma ao absurdo de um experienciar que experiencia tão-somente a si próprio, estados e processos de consciência, em lugar das coisas da natureza. (Dewey, 1985, p. 11-12).

Concepções de sujeito e objeto, bem como de suas possíveis conexões, que se tornaram dominantes a partir da modernidade, o que, da perspectiva de Dewey, pode constituir-se num paradoxo. O paradoxismo não se compreende, nem menos ainda se resolve, nos horizontes reflexivos de Dewey na medida em que a tematização crítica do próprio pressuposto da sociabilidade moderna resta como tarefa irrealizada. As contradições constitutivas do mundo do capital não são, como tais, objeto da inquirição. Quando muito, essas aparecem como figurações anômalas da modernidade, como um descompasso entre experiência e postura – prática e teórica – e não como determinações intrínsecas e imanentes à forma da própria experiência social moderna. De tal modo que essa situação é vista como proveniente seja de uma lacuna compreensiva, no âmbito teórico, seja como uma lacuna política, no âmbito social.

Com base nesses pressupostos, o filósofo norte-americano empreende pontuações críticas à tradição. Em especial, intenta discutir o caráter de ser autônomo atribuído ao sujeito, como interioridade, e aos seus produtos, os conceitos e valores. Forma do pensar que é para Dewey totalmente impertinente, uma vez que “tais objetos não são originais, isolados e auto-suficientes. Eles representam a análise discriminativa dos processos do experienciar a partir do objeto experienciado.” (Dewey, 1985, p. 12). Nesse sentido, opõe-se com vigor à hipóstase categorial típica das correntes idealistas de extração cartesiana. Proposituras que pecam porquanto não trazem à consciência as efetivas demandas de ordem prática da qual nascem os desafios que enfrentam e as pugnâncias teóricas nas quais embatem. A imaginação de um sujeito de pura interioridade é também um sintoma do isolamento em que o pensar se toma a si mesmo em relação à prática vivida da qual é reflexão. Como resultante, os sistemas se apresentam como construções de atividade mental ociosa, os seus produtos como formações ideais abstrusas, quando não absurdas, pois desvinculadas do mundo sobre o qual se dobra a reflexão. O esboço da relação entre razão e mundo, entre pensar de rigor e experiência, é, pois, aquele de laços coartados. Vigora o rompimento de liames, que o método empírico deve encarregar-se de corrigir, reatando experiência e racionalidade:

O que o método empírico requer da filosofia são duas coisas: a primeira, que os métodos e as produções refinadas sejam conectados com sua origem na experiência primária, em toda a sua heterogeneidade e plenitude; isto de modo que as necessidades e os problemas de onde se originam e a que têm de satisfazer sejam reconhecidos. A segunda, que os métodos secundários e as conclusões secundárias sejam trazidos às coisas da experiência ordinária, em toda sua rudeza e crueza, a fim de que sejam verificados. (Dewey, 1985, p. 26).

Desse modo, a vida vivida em sua dimensão de imediatez e de urgência real não somente é reconhecida como solo efetivo donde brotam o enfumaçado do pensar e do conhecer. A prática, aqui entendida e tematizada em seu sentido de mobilização pragmática – de coisas e indivíduos – e não diretamente naquele ético, é, além disso, o parâmetro pelo qual devem ser ajuizados os produtos da experiência cognitivo-reflexiva. A experiência mundana se eleva ante a cientificidade e ao pensamento como metros de sua pertinência e,

principalmente, de sua eficiência e eficácia para o entendimento e resolução dos problemas humanos. Dewey explicita no horizonte filosófico que delinea a necessidade da revisão profunda da filosofia. Nesse sentido, repete, com forma e acento particulares e distintos, o mesmo repto ideológico com que interpelavam a tradição dominante em seu tempo dois pensadores típicos do Iluminismo: Hume e Feuerbach. Não obstante enfrentando demandas sociais diferentes, ainda que num mesmo quadro de desenvolvimento geral da sociabilidade moderna, aquele do capital, ambos os filósofos declaravam peremptoriamente o carecimento de um novo filosofar. Em Hume, aparece como uma filosofia que nasce e se volta à experiência concreta dos homens, mediada ou não pela força da racionalidade. No caso do neohegeliano alemão, dá-se o reconhecimento do caráter imprescindível da elaboração de uma *filosofia do futuro*. De certo modo, vemos em Dewey, independentemente de suas filiações acadêmicas claramente identificáveis, a ação desses dois vetores ideológicos: o reconhecimento da necessidade de uma filosofia que parta da vida humana efetiva e que, por isso, torne-se momento ou instrumento de realização de uma experiência social progressiva. Nesse contexto, afirma Dewey que “A mais séria denúncia a ser apresentada contra as filosofias não-empíricas é a de terem lançado uma nuvem sobre as coisas de experiência ordinária. Não se contentaram em retificá-la. Desacreditaram-na indiscriminadamente.” (Dewey, 1985, p. 27). Um dos itens centrais de seu programa político-filosófico objetiva a articulação entre pensar e viver. Um pensar que clarifique o viver e que por ele seja chancelado. A postura comum normalmente atribuída ao filósofo, e ao intelectual de um modo geral, de afastamento da experiência comum dos homens deve ser por isso rejeitada, não por razões relativas à imagem do ofício, mas por determinações de ordem técnica. Um filosofar que se quer merecedor deste nome precisa se colocar, antes de tudo, como exame da experiência.

1.1- Naturalismo especulativo:

Como antes mostrado, Dewey elege para sua propositura filosófica a alcunha de *naturalismo*, denominando um pensar referenciado e arrimado não apenas por uma dada concepção de natureza, mas pelas categorias que a conformam em sua efetividade. O remetimento à natureza como totalidade

objetiva que determina em seu curso as variadas formas de ser e de interagir das coisas é o pressuposto de sua teoria. Resta discutir com algum pormenor as determinações mais importantes que conformam esse modo naturalista de consumir a reflexão.

Tendo em vista o caráter típico da experiência humana, o fato de ela se realizar como experienciar individual – e não apenas singular – um dos problemas mais decisivos a enfrentar será o da definição naturalista do estatuto da individualidade. Não obstante seja momento do movimento da natureza como substância que se diferencia, a singularidade no nível humano apresenta um talhe que acresce novos acentos e adensa mesmo a experiência, tornando-a mais complexa e com certo grau de opacidade, fazendo-a aparecer como algo de todo apartada da própria natureza. Uma das categorias que mais expressam essa opacidade relativa é a de sujeito, porquanto nela se cristalizou um dos preconceitos magnos da modernidade: a contraposição entre espírito e natureza. Dewey terá como tarefa primeira exatamente reancorar o sujeito e sua atividade, o espírito, nos quadros do desenvolvimento da própria natureza.

O primeiro ponto a sustentar, em consonância com seu projeto de filosofia, será por isso a determinação ontológica, e não somente contingencial, da individualidade em suas formas variadas pela natureza. Na consecução de tal intento, Dewey procura equilibrar-se entre a explicitação categorial orientada pela *démarche* mais geral do naturalismo e o dar conta de abordar a emergência distintiva que o fenômeno humano efetivamente representa no curso da natureza. Nesse sentido, dois extremos precisam ser evitados: o espiritualismo abstrato do idealismo e o reducionismo, igualmente abstrato, do naturalismo tradicional. A argumentação, necessariamente desenvolvida nesse especial equilibrismo, propugna teoricamente a existência de liames, cada vez mais mediados, entre natureza e cultura, as quais realizam a vida humana e nela se realizam, numa codeterminação:

A personalidade, a individualidade, a subjetividade, são funções finais que surgem com as interações orgânicas e sociais de organização complexa. A individualidade pessoal tem suas bases e condições em acontecimentos mais simples. As plantas e os animais não-humanos atuam como se lhes interessasse manter sua atividade, sua característica receptividade e reatividade. Até os átomos e moléculas mostram uma tendência seletiva

em suas indiferenças, afinidades e repulsões quando expostos a outros acontecimentos. Em relação a algumas coisas são famintos até o ponto da voracidade; em presença de outras são lentas e frias. /.../. Em sentido autêntico, embora não psíquico, os seres naturais mostram preferência e concentração de interesse. (Dewey, 1938, p. 173).

A continuidade entre natureza e humanidade se dá por meio de duas determinações: singularidade e interesse. Delimitações categoriais que surgem e passam a viger em relação às formas que a interação pode assumir em determinados âmbitos e níveis de experiência. No caso dos entes não-humanos, a singularidade existe como pura determinidade, caráter direto e irrefletido, e o interesse como efetivação de uma atividade sob o jugo de uma demanda imediatamente dada e vivida. A emergência propriamente humana se dá porquanto se mantendo os ditames gerais da interatividade da natureza, estes aparecem agora como mediamente vividos, como interioridade, *fato mental*. O psíquico, em sentido amplo e não apenas racionalmente delimitado, é o evento que irrompe no curso da experiência da natureza e faz do humano mais que um caso; o afirma como particularidade.

A determinação do ser da natureza matriz, da perspectiva de Dewey, a individualidade ou a experiência individual da natureza. A natureza se compreende como vida interiormente experimentada. À diferença com relação aos movimentos do inorgânico, em seus níveis macro e microscópico, e mesmo do orgânico, como império de pulsões irrefletidas, o humano é o experimentar que existe para si. A interioridade não se entende, portanto, como um recesso misteriosamente posto frente ao que lhe é exterior, mas como experimentar que se experimenta. Não apenas os homens são experiência, caráter geral em momento nenhum infirmado pelo desenvolvimento, mas efetivamente têm eles experiência. A subjetividade não mais se define como instância autônoma, mas enquanto atividade experimental interiormente vivida na forma do para-si. Enquanto tal, como todas as formas de experiência naturalmente dadas, transcorre num determinado *habitat*, realizando-se num ambiente em especial, e em referência ativa a ele. Nesse sentido, Dewey defende haver um *caráter social* do espírito humano:

/.../ toda história da ciência, da arte e da moral prova que o espírito que aparece nos indivíduos não é tal espírito individual. É em si um sistema de crenças, reconhecimentos e ignorâncias, expectativas e avaliações de significados instituídos sob a influência do costume e da tradição. (Dewey, 1938, p. 181).

Caráter esse que é derivado do movimento da natureza, um caso especial sem dúvida, mas que comparte com os demais a sua pertença à totalidade determinada da naturalidade. A relação entre individual e social assim afirmada e tematizada terá, como mais à frente ficará explícito, consequências importantes para a discussão da politicidade. As implicações particulares se devem não apenas ao reconhecimento da subsunção necessária da vida espiritual individual àquela societária, mas, e principalmente, ao caráter preciso conferido a este subsumir-se. Em primeiro lugar, uma subsunção categorial do individual ao genérico que tem sua matriz na natureza, como relação ambiental e de espécie. Em segundo lugar, trata-se de uma subsunção cujo talhe é curiosamente espiritual. O humano que se subsume é identificado à vida espiritual. Não obstante seja um crítico perspicaz e nada indulgente da herança cartesiana e de suas derivações ulteriores, Dewey aceita, ou ao menos admite tacitamente, a determinação do humano como espiritual. O que o separa da tradição é o fato de ancorar a emergência do espírito no movimento geral do mundo. De certa maneira, ecoa também, aqui, o projeto espinosista de construção de um monismo naturalista ou de um naturalismo monista. Nesse quadro categorial, a sociabilidade é apresentada e delimitada como totalidade espiritual, imediatamente referida aos valores e conceitos – à vida ideológica. Nesse particular, segue Dewey os rumos traçados de modo antediluviano, predominantemente, pela tradição ocidental.

O projeto de sustentação de um naturalismo filosófico soçobra, com isso, na fundamentação antropológica da experiência humana. Consequência típica de posições reflexivas em cujas raízes se encontram articulados os conceitos de maneira *especulativa*. O naturalismo especulativo, no qual a natureza comparece como princípio de totalidade *a priori*, desemboca necessariamente numa forma qualquer de antropologia, porquanto as determinações essenciais do humano são tomadas como puras emergências ou eventos sem agente. Portanto, se no início se intenta uma descrição da mundaneidade, cujo caráter é aquele da ordem do

ser dos entes, uma vez que esta se arrima idealisticamente num princípio de inteligibilidade, o resultado final, quando o humano aparece como objeto, é a apresentação de um conjunto de marcas antropológicas. Tais determinações antropológicas, certamente vigem na e pela relação com o mundo, mas não têm, nesta interação, a explicação de seu caráter específico e de sua forma particular de vigência. Trata-se da construção de uma antropologia filosófica, visto que as determinações que particularizam o ente humano são tomadas como dadas antecipadamente de modo absoluto. O fato de supô-las naturalmente estabelecidas não altera substancialmente a questão. A relação dos indivíduos sociais com o mundo como entes concretos – e a forma histórica efetiva desta relação – não desempenha em formulações desse talhe o papel de determinante, mas de mero aspecto contingencial, o qual pode, quando muito, potencializar essências ou traços estatuídos de antemão. A categoria pela qual o humano é referenciado e pensado, seja ela a de indivíduo isolado ou de comunidade, aparece como um feixe de determinações aprioristicamente fixadas ao desenvolvimento dos entes humanos. No caso de Dewey, tem-se o exercitamento de uma antropologia filosófica de caráter naturalista, na qual caracteres supostos como naturais se explicitam, ou são aperfeiçoados, pela existência. O ente humano em sua efetividade, como ente de relação socialmente mediada – material e idealmente – com a mundaneidade, é apenas atualização ou, na melhor das hipóteses, melhoramento de potências já dadas. Dewey novamente se aproxima, a despeito de suas intenções, das posições filosóficas que pretende superar, ao não perceber a constituição socialmente objetiva de capacidades, limites e tendências dos indivíduos. O social é tão-somente *ambiente* em que tais formas se explicitam. Essas formas *a priori* do humano passam a engendrar naturalmente, como meras consequências, modos ideais de expressão, os quais modulam como centro determinativo o comportamento dos indivíduos. Daí a centralidade que valores e conceitos têm em tais argumentações, bem como a razão de a história das técnicas ser apresentada como história dos conhecimentos técnicos. No fim das contas, somente o pensar é reconhecido como atividade autenticamente humana. Dessa maneira, vê-se como o naturalismo não é um antídoto eficaz, ao menos por si mesmo, contra a enfermidade especulativa do pensamento.

Mesmo uma filosofia que se pretende *da experiência* recai nos desvios idealistas típicos, ao não tematizar a própria interação como momento de engendramento das determinações. A interação humana, como caso da interação em geral, não põe seus pressupostos e condições. A sociabilidade compreendida como *ambiente*, por analogia à ecologia em geral, não faculta a percepção e apreensão desta como série de posições dos termos que se enfrentam na relação. Haverá a necessidade de supor sempre algum inatismo primário, senão absoluto, para explicar a interatividade humana, em suas variadas modalidades e graus. Tal suposto será de especial gravidade quando se toma, por exemplo, o caso da educação e formação individuais para exame.

A *démarche* antropológica se afirma também como consequência, no que tange à posição que os indivíduos têm frente aos valores - e aos comportamentos por estes orientados - e ao conjunto da sociabilidade. Essa característica que o pensamento de Dewey possui, na medida em que compartilha da tendência especulativa, é explícita no modo aporético como acaba por delinear o talhe da individualidade humana:

Existencialmente falando, um indivíduo humano é uma evidente opacidade de inclinações e preferências unidas com plasticidade e permeabilidade de necessidades e gostos. Um traço tende ao isolamento, ao afastamento, o outro tende à união, à continuidade. Este caráter ambivalente radica na natureza, cujos acontecimentos têm suas próprias e distintas indiferenças, resistências, fechamentos e intolerâncias arbitrários, e também sua peculiar abertura, calorosa receptividade, buscas ávidas e uniões transformadoras. A conjunção, na natureza, da contingência extravagante e da uniformidade submetida a leis é o resultado destas duas características dos acontecimentos. Elas persistem no plano humano e como caracteres finais são inextirpáveis. (Dewey, 1938, p. 200).

A existência concreta dos homens enquanto tal se converte discursivamente num núcleo dilacerado, cujo traço fundamental é a aporia da articulação entre caracteres que atraem o indivíduo vivo em direções opostas. Dewey interpreta a coexistência como *caráter ambivalente*, o qual é naturalmente fundado e vige como essência muda e universalmente abstrata em todos os indivíduos. Essa essencialidade dilacerada, constituída pela tensão entre duas pulsões fundamentais, é considerada como marca inerente à natureza em

geral, a qual alcança modos particulares em cada nível. No que tange ao indivíduo humano, o resultado de tal maneira de tomar a existência contraditória como um dado antropológico é que formas históricas de convivência travejadas e atravessadas de contraditoriedade são explicitadas como formações naturalmente dadas. O caráter contraditório, essencialmente histórico, da sociedade civil pode ser, por essa via, abordado como um derivado da essência natural humana dilacerada. A contradição imanente, mas historicamente engendrada e desenvolvida, entre indivíduo e gênero é tematizada como atualização de um núcleo antropológico, frente ao qual a sociabilidade é apenas um *ambiente* de aparecimento. A contradição histórica se transmuta com isso em fenômeno natural.

Como o que é efetivamente humano, como derivado secundário da atualização das marcas antropológicas, é a vivência mental, a série de contradições e oposições, que marcam as formações da propriedade privada, aparecem como meros epifenômenos da experiência do dilaceramento natural. O indivíduo, por conseguinte, comparece na reflexão de Dewey como ente naturalmente duplo e atravessado pelo princípio da tensão constitutiva. Em contrapartida, as conexões sociais que os indivíduos necessariamente contraem são apresentadas como contatos naturais, comparáveis àqueles que vigoram em qualquer contexto relacional natural:

Os laços e cadeias da vida social são manifestações espontâneas e não calculadas deste aspecto da personalidade humana, como é natural e não premeditada a união do hidrogênio e do oxigênio. A sociabilidade, a comunicação são características tão imediatas do indivíduo concreto quanto a privacidade do recinto da consciência. (Dewey, 1938, p. 201).

O comportamento recíproco dos indivíduos, que pode ter como empuxo tanto a explicitação de uns para outros, quanto a preservação de móveis e fins, é considerado como determinidade naturalmente definida. Nesse diapasão, a particularidade histórica de indivíduos que se defrontam tendo-se como fins para si e sendo meios objetivos para outrem, que se expressa na duplicidade comportamental da competição, por exemplo, pode muito bem ser interpretada como desenvolvimento ambientalmente estimulado daquelas características antropológicas naturais. Aparecer e/ou ocultar-se aos demais são, ao contrário

de pressões histórico-sociais de um modo humano de produzir e de ser, formas de proceder cujo fundamento radica na naturalidade.

Desse modo, os contatos essenciais e imprescindíveis, a existência recíproca imediata dos indivíduos, com todas as consequências que têm os modos efetivos de sua realização em condições objetivas diversas – e por vezes adversas –, são apresentados teoricamente como naturais. A emergência propriamente humana é caracterizada pelas formas superiores de expressão e atividade, por aquilo que é mediado pela deliberação consciente dos homens. Os contatos primaciais mantidos e entretidos pela mediação das relações objetivas têm o talhe típico da mudez da natureza. A sociabilidade como ambiência naturalmente dada aos indivíduos é o terreno da atualização das tendências fixadas naturalmente. O defrontar do indivíduo com seu gênero aparece, por isso, como contraposição virtual entre a inerência natural da essência dilacerada que o primeiro carrega em si e o ambiente em que lhe é dado viver:

A vida humana, conseqüentemente, tem uma dupla condição e significação. Há o indivíduo que pertence a um sistema contínuo de acontecimentos interligados que reforçam suas atividades e que formam um mundo no qual se sente em casa, em perfeita harmonia com suas preferências próprias e que satisfaz suas exigências. Este indivíduo se encontra no mundo como parte dele, prolongando-se até o ponto em que lhe apóia o movente equilíbrio do qual toma parte. É um fim natural, não como um abrupto e imediato término, mas como uma realização. E há o indivíduo que encontra uma lacuna entre suas inclinações características e as operações das coisas, exclusivamente por meio das quais pode satisfazer suas necessidades; está separado, discreto porque está em desacordo com o que lhe circunda. Ou se rende e, em conformidade e em prol da paz, torna-se um subordinado parasita, entregue à solidão egoísta ou suas atividades se dirigem a refazer as condições de acordo com seus desejos. Neste último processo nasce a inteligência – não o espírito que se apropria e goza do todo do qual faz parte, mas o espírito individualizado, com iniciativa, aventureiro, experimentador, dissolvente. Os poderes que possui, os vínculos que estabelece com o mundo são agora reduzidos a agentes incertos com os quais forjar instrumentalidades eficazes no esforço e no empenho de ensaiar. (Dewey, 1938, p. 202).

Da longa citação acima, é importante reter, além do caráter naturalmente determinado da relação indivíduo-gênero, o fato de que essa experiência social é analogamente aproximada àquela do *aventureiro* ou do *experimentador*. Ambas as figuras solitárias, com seus atributos e modos peculiares de ação, enfrentam situações, demandas e desafios na posse de elementos e potências, os quais existem nelas como um *a priori* da própria experiência humana. A eventualidade da realização pragmática de resultados depende em grande medida da maneira como são metodicamente aproveitadas as tendências naturalmente existentes nos indivíduos. O método aqui é, ao mesmo tempo, uma concepção de menor rigor, mas de maior amplitude, que aquela tradicionalmente pensada na filosofia.

A atividade é sempre entendida como centrada num *eu* que confronta naturalmente o ambiente societário, o qual pode – e precisa – modificar para realização de seus fins. Modificação essa que retroage sobre o agente, altera-o porquanto modifica a sua experiência. Fato esse que Dewey assevera explicitamente ao afirmar que,

A constância e penetração da presença ativa do eu como um fator determinante em todas as situações é a principal razão pela qual damos tão pouca atenção a ela; ela é mais íntima e onipresente à experiência que o ar que respiramos. (Dewey, 1938, p. 203).

Apesar do papel relativamente ativo que o indivíduo tem frente à sociabilidade, ele não é tomado como atividade social objetiva. A determinação social é o anteparo que subjaz e resiste à ação dos indivíduos, é o espaço de mobilização individual de condições e meios, mas não é, enquanto tal, o caráter da atividade. A atividade é sempre do indivíduo singularmente tomado, a qual é naturalmente condicionada. Nessa interação, o ente humano defronta uma ambiência que o confronta como matéria externa de sua ação. A condicionalidade da atividade, em última instância, reside na essência antropológica muda que se efetiva num ambiente que se lhe apresenta como necessidade externa.

No delineamento desse intento ontológico naturalista, Dewey passa a descrever os desdobramentos da forma da natureza nos diferentes níveis em que esta se experiencia. Por comparação, busca operar uma série de distinções fundamentais, as quais definiriam cada um daqueles estágios da naturalidade,

fixando os traços que efetivam as diferenças observadas. No que se refere ao cotejamento entre os dois níveis iniciais da experiência, o inorgânico e o orgânico, as categorias mais basilares que caracterizam o segundo frente ao primeiro são: *necessidade, esforço e satisfação*. Os vivos se distinguem dos não-vivos na medida exata em que são definidos e delimitados não por uma natureza química diversa, em termos de constituintes primários, mas sim no modo como ocorre o encadeamento destes, sua organização e forma de complexidade, que definem o arranjo dos elementos como organicidade:

A diferença entre a planta animada e a molécula de ferro inanimada não está em que a primeira tenha algo adicional à energia físico-química; está na maneira em que as energias físico-químicas operam e se encontram interconectadas, por isso diferentes conseqüências são o que distingue a atividade inanimada e a atividade animada. (Dewey, 1938, p. 209).

O modo como as conexões existem num e noutro caso delimitam o princípio ôntico de cada nível, bem como as conseqüências que se verificam. As energias que constituem e modelam os processos naturais tanto no caso da natureza inerte quanto na vivente são as mesmas, mas a forma como estas são utilizadas e mobilizadas as diferencia. Desse modo, um mesmo elemento se comporta de maneira diversa em contextos distintos. Num dado momento, como mera substância dada na natureza, por exemplo, como mineral, este tem um tipo de reação a determinadas alterações de circunstâncias, que não necessariamente o encaminham no sentido de manter-se – ou de reproduzir-se – na sua forma original. Como momento ou elemento de uma reação metabólica no organismo, aquele mesmo mineral passa a reagir, determinado pela tendência inerente e imanente à organização viva. No reino vivo, as energias e os elementos tomam uma determinada forma de organização que *tendencialmente* mantém-se por meio dos processos físico-químicos, coisa que não se observa na natureza inorgânica. Essa tendência a manter-se organizado e reproduzir-se como tal no curso do tempo é o que caracteriza o processo vital. Dewey, ao contrário de adotar um paradigma vitalista ou supor algum tipo de princípio que garanta a estabilidade dos processos vivos, adverte que “A organização é um fato, embora não haja uma força organizadora original” (Dewey, 1938, p. 210). A natureza como conjunto de *atos*, quer sejam estes

inanimados, vivos ou mentais, não necessita de uma justificativa para existir. A naturalidade, como totalidade da existência objetiva, é um fato do qual se parte; não exige, para tanto, de um ponto de apoio ou arrimo metafísico ou transcendental. A emergência da forma viva é uma das muitas mediações e transformações ocorridas, e que ocorrem, na própria natureza, como resultado do processo de ser desta. Natureza, dinamicidade e desenvolvimento são determinações pertencentes a um mesmo registro. O que resulta na afirmação da historicidade como categoria relativa ao vivente: “Para os corpos animados se aplica o restabelecimento ou restauração do equilíbrio padrão ao seu complexo processo ou história” (Dewey, 1938, p. 209-210).

O aspecto dinâmico, algo inerente à naturalidade como tal e que existe como historicidade no nível do orgânico, pede da reflexão um reexame da própria forma de delimitação deste frente àquele do inorgânico. Partindo do fato de que, na linguagem corrente, o termo físico é usado como designativo dos entes inanimados, Dewey defende como alternativa para denominar o conjunto da natureza viva o termo psico-físico. Tal vocábulo permitiria, segundo ele, articular as determinações reconhecidas como inerentes aos processos vitais, e construir um referencial conceitual adequado. O conceito de psico-físico aponta para o fato de que

/.../ a atividade física adquiriu propriedades adicionais, aquela capacidade para obter do meio circundante um tipo peculiar de satisfação interativa das necessidades. Psico-físico não significa uma abolição do físico-químico, nem uma estranha mistura de algo físico e algo psíquico /.../; designa a posse de certas qualidades e eficiências não desenvolvidas no inanimado. (Dewey, 1938, p. 210).

Essa opção de resolução categorial, mais que meramente vocabular, aponta para dois importantes vetores que, como já referido, fazem parte da economia conceitual da reflexão de Dewey: a tentativa explícita de afastar-se da tradição anti-empírica da filosofia e o recaimento, não obstante isso, na especulatividade. Psíquico não equivale, evidentemente, à admissão de uma consciência que perpassasse o nível orgânico. Denomina uma forma de reação na qual o movimento é determinado pela tendência de manutenção da organização viva. Isso se torna tanto mais claro quando distingue a vida do

psíquico daquela do propriamente espiritual: entre, de um lado, um voltar-se à satisfação de lacunas e, de outro lado, o ter como para-si da própria experiência. Distinção que, não obstante indique um compromisso com o reconhecimento da particularidade dos diversos níveis do real, mantém o remetimento à ordem de uma totalidade que se diferencia:

A distinção entre o físico, o psico-físico e o espiritual é, assim, uma distinção de níveis de crescente complexidade e intimidade da interação entre eventos naturais. A idéia de que a matéria, a vida e o espírito representam separados gêneros do Ser é uma doutrina que emana, como muitos erros filosóficos emanaram, da substanciação de acontecimentos contingentes. (Dewey, 1938, p. 216).

A referência à natureza como princípio fundante o obriga a postular linhas de continuidade, num sentido ascendente em termos de complexidade formal, que se põem como desenvolvimentos de uma dada totalidade. Os níveis de experiência se sucedem num sentido claro de realização, ainda que sem a presença de uma teleologia metafísica, de um princípio dinâmico. Uma relação específica das partes com a totalidade da natureza, na qual a interpenetração de determinações e esferas se patenteia como processo de engendramento de determinações que farão sua entrada em cena no curso da processualidade da experiência. Esse é o caso da sensibilidade, categoria por excelência da animalidade, existente como germe de possibilidade na vida vegetal:

As extremidades das raízes de uma planta interagem com as propriedades químicas do solo de modo a cumprir a atividade da vida organizada; e de maneira tal que exigem do resto do organismo a devida porção necessária de alimento. Esta penetrante e operante presença do todo na parte e da parte no todo constituía suscetibilidade – a capacidade de sentir – seja ou não esta potencialidade atualizada na planta-vida. As respostas não são apenas seletivas, mas discriminatórias, no interesse de alguns resultados melhores que outros. Esta discriminação é a essência da sensibilidade. (Dewey, 1938, p. 211-212).

A reciprocidade entre o todo e as partes, característica de argumentações que têm por parâmetro o estabelecimento de determinações recíprocas, torna-se

aqui um elemento de construções conceituais sistêmicas. O que tem especial relevância porquanto se trata de uma elaboração ontológica na qual a totalidade da natureza aparece como pressuposto, ainda que supostamente empírico, frente aos entes e relações existentes. A transitividade típica das concepções que postulam uma totalidade sistêmica se apresenta no caso em questão como presença de elementos e características ainda não desenvolvidas em formas anteriores. Não apenas no sentido de categorias que surgem num contexto e permanecem existentes em outros, ganhando conotações novas e específicas. As determinações em níveis anteriores ao examinado – como no inorgânico frente ao orgânico – são compreendidas como *ainda não desenvolvidas*. No entanto, ressalte-se a admissão de *acontecimentos contingentes* tomando parte da auto-exposição da natureza, ou seja, de casualidades que interferem em causalidades, e podem até engendrar novos rumos às mesmas. O que impede a filiação, sem mais, de seu pensamento à especulatividade filosófica em geral e agrega um grau de complexidade importante a sua reflexão.

No curso de desenvolvimento da natureza, Dewey distinguirá como acima foi mostrado, a emergência do *espiritual a partir do psico-físico*, como fato da experiência. Factualidade empiricamente constatável que delimita a esfera do psico-físico, existente na animalidade, por exemplo, como sensibilidade, percepção, afecção e pulsão. As premências determinadas pelos carecimentos da auto-organização do organismo vivo e desafios de preenchê-los põem em marcha um conjunto de eventos e comportamentos que denotam experiência como vivência ou atividade. O vivenciar da experiência coloca a possibilidade dos sentimentos, da reação ao prazer ou desprazer, da movimentação de todas as dimensões existentes no sentido das afecções. O que ainda não enseja vida propriamente espiritual pois, conquanto sejam seres que tenham experiência, estes “*têm*, mas não sabem que têm. A atividade é psico-física, mas não ‘espiritual’, isto é, não ciente de significações” (Dewey, 1938, p. 213). O estar vivo, existir como organismo é a articulação totalizante das determinações como sentimento e afecção. Qualidades últimas essas que emergem, no conjunto das formas vivas, como pertencentes à animalidade, como princípio de mobilidade e ação. Os animais têm e sentem a experiência, mas, entretanto, não a têm como para-si. Esse *fato* apenas se dá no nível espiritual do vivente.

Longe de postular uma dignidade especial ou uma essência particular ao espiritual, Dewey o considera, antes de tudo, como um fato, uma dada ocorrência no curso de desenvolvimento da natureza. Além disso,

/.../ o 'espírito' é uma propriedade adicional que assume uma criatura dotada de sentimento quando alcança esta interação organizada com outras criaturas viventes que é a linguagem, a comunicação. Então as qualidades do sentimento tornam-se significantes de diferenças objetivas nas coisas externas e de episódios do passado e do porvir. (Dewey, 1938, p. 213).

Como atributo que se agrega no decurso histórico da naturalidade, o espírito não é uma entidade, nem mesmo resume a totalidade do humano. É o fato natural que instaura um nível novo de complexidade na experiência que alça o vivenciado à linguagem e à vida simbólica em geral. As qualidades afectivas tornam-se significantes, engendrando no quadro do tempo a temporalidade da experiência, uma das marcas distintivas do humano. Os próprios sentimentos também sofrem uma modificação de monta, porquanto são postos em perspectiva, como posições do que se experimenta como agente. Nesse sentido, "Os sentimentos não são mais apenas sentidos. Eles têm e fazem *sentido*; recordam e profetizam" (Dewey, 1938, p. 213). A temporalidade propriamente dita é caráter da experiência humana porquanto passa a definir o experienciar tanto pelo que se tem como aquilo que se passou, quanto pelo que pode se passar: passado e futuro, ou mesmo futuro e passado, se instauram como determinações da experiência.

Ainda que os movimentos da existência sejam desdobramentos da natureza entendida como substância, que enlaçam e ligam os entes e processos, os nexos não são indiferenciados e nem pressupõem uma identidade. Nesse sentido, a substância se efetiva por uma multiplicidade de figuras diferentes, e por liames igualmente diversos, em caráter e intensidade. Dependendo das particularidades que especificam e delimitam o grau de relação entre ocorrências na natureza, novos nichos de experiência emergem e padrões igualmente inauditos se fixam e modelam campos de experiência. Espaços interacionais os quais também podem entrar em conexão, apesar de seu acabamento relativo, isto é, da vigência de "lógicas" próprias de encadeamento ou concatenação de

categorias. Quando ocorre uma eventualidade desse tipo, emergem circunstâncias inovadoras que dão azo a campos mais abertos e complexos de experiência. Não apenas o contato, a interação entre entes e processos dentro de um mesmo quadro de determinação, mas igualmente a virtualidade da interação entre conjuntos categoriais caracterizam, para Dewey, a natureza como experiência. Experiência e natureza confluem no sentido de sua sinonímia.

A definição de natureza assim delineada, embora remeta necessariamente às noções, aparentadas, de totalidade e sistema, comporta nesse sentido um componente que medeia a admissão de ordens particulares: *campo*. O conceito de campo comporta tanto o sentido de um dado espaço de realização típica a cada grupo de experiência, quanto aquele do todo de relações que conforma e circunscreve o raio de ação de um dado nível da natureza. A preservação da particularidade se daria pela salvaguarda das fronteiras, mais ou menos fluidas, que demarcam diferenças e promovem certas zonas de *intermezzo* entre os graus de experiência.

Em consonância com essa delimitação categorial de campo, Dewey distingue três níveis básicos da natureza. O primeiro é o propriamente *físico*, dimensão da experiência característica dos entes inanimados e de suas relações, cujas regularidades e modos de ser são apreendidos cientificamente de maneira lógico-matemática. Nesse campo, a determinação geral é aquela da materialidade imediata e mecânica. O segundo, no qual surge uma complexidade a mais em relação às interações de ordem físico-química, é o dos entes vivos em geral. Nesse nível assiste-se a emergência da necessidade provinda da organização reproduzida e reproduzível no tempo, bem como o surgimento da *sensibilidade* e do *sentimento*, como posições frente ao carecimento e ao mundo carecido do vivente. Uma tendência à reprodução da própria organicidade ganha corpo, e pode inclusive, ainda que erroneamente, ser interpretada até como apanágio de uma substância especial:

A noção essencial a ter em mente é que a vida, como fato empírico, não é algo que transcorre sob a epiderme de um organismo: é sempre uma ocorrência inclusiva envolvendo a relação, a interação do que está dentro do corpo orgânico com o que está fora, no espaço e no tempo; muitíssimo fora, em se tratando dos organismos superiores. (Dewey, 1938, p. 232).

É um nível de interação que pressupõe a vivência imediata da carência e do movimento irremediável e inescapável de preenchê-la; articulação que, como vimos, é denominada por ele de psico-físico. No terceiro grau de experiência, conquanto se inscreva na continuidade necessária ao fluir da natureza, observa-se uma emergência que acrescenta uma nova complexidade, em razão do conjunto de qualidades e consequências inauditas com respeito aos campos precedentes. Aqui não apenas se tem e se sente experiência, mas também esta o é para o ente que experiencia. A interação inerente à natureza aparece como interatividade, como reciprocidade reconhecida e fixada mentalmente, espiritualmente como símbolo, como vivência partilhada e associação de experiências. O *fato mental*, a existência como tal da vida espiritual, é ela mesma também entendida como essencialmente mediada pelo contato, pela interação intra e extra campo. Abre-se um campo mais amplo e complexo da experiência, que abrange os outros dois, conferindo aos mesmos um sentido de todo novo: aquele do *espírito*. A construção e posse de significações, o travejamento da vida pelas vigas da comunicação e da expressão aparece a Dewey como algo imediatamente referido ao universo do suprassensível, conquanto nasça do experienciar empiricamente constatável e dele dependa. Essa relação essencial do espírito à experiência, na medida em que não é o espírito que experiencia, mas é ele mesmo um grau do experienciar, aparece na argumentação com a dupla função de indicar a particularidade e, ao mesmo tempo, resguardar a concepção contra o vício espiritualista:

Todo “espírito” do qual temos conhecimento empírico se encontra em conexão com um corpo organizado. Todo corpo semelhante existe em um ambiente natural com o qual mantém alguma relação de adaptação: as plantas com o ar, água e sol, e os animais com estas coisas e também as plantas. Sem essas ligações, os animais morrem; o “mais puro” dos espíritos não continuaria a existir sem eles. /.../. O meio é, assim, o que contém formas similares e associadas. Em qualquer ponto ou nível, portanto, um organismo vivo e seus processos vitais são envolvidos por um mundo ou natureza temporal e espacialmente “externa” a ele, mas “interna” às suas funções (Dewey, 1938, p. 228-229).

Que essa estratégia não mantenha sua eficácia de modo integral no curso da argumentação, como já foi observado, resulta do tipo de concepção mesma

do pressuposto – *a natureza* – como uma totalidade absoluta *a priori*. O que não invalida, entretanto, a *intentio* teórica de arrimar a vida mental nas relações necessárias, e essenciais, desta com o entorno objetivamente dado ao ente humano. O problema reside na determinação desse entorno como *ambiência* ecológica dada e construída. A materialidade específica que constitui a pressuposição da relação social é considerada apenas o espaço formal de experiência simbólica ou o mediador externo do significado. Que as coisas humanas carreguem, por si e objetivamente, sentidos, uma vez que são realizações efetivas de teleologia concretamente posta, e que, de outra parte, os próprios símbolos sejam e funcionem na interação linguística, por exemplo, como *coisas*, é algo não apreendido teoricamente. Como determinação adicionada, e não reflexa, ao material, a vida simbólica surge ela mesma como o campo propriamente humano de interação.

Nesse sentido, conquanto intente demonstrar e sustentar teoricamente a essencialidade da experiência concreta para o campo espiritual, Dewey repisa os modos tradicionais de referência ao social como *espírito*. A aprendizagem, por exemplo, um dos temas, não por acaso, mais caros ao filósofo norte-americano, não obstante seja algo observável na animalidade, tem no âmbito humano um *locus* de efetivação que a distancia necessariamente das mediações materiais. O ente humano, como *animal de hábitos*, partilha com o campo vivo em geral, e da animalidade em particular, de sensibilidade e sentimento, mas nele tais determinações existem imediatamente como fatos espirituais. O empenho e a pugna com o ambiente, impostos pelo carecimento vital, aparecem tematizados por analogia com a relação entre *sujeito* e *objeto*:

Ora, um animal dado à formação de hábitos é um animal com um número crescente de necessidades e novas relações com o mundo ao seu redor. Todo hábito exige condições apropriadas para seu exercício e quando os hábitos são numerosos e complexos, como no organismo humano, encontrar essas condições exige a pesquisa e experimentação; o organismo é forçado a operar variações e a se expor ao erro e à decepção. Por um aparente paradoxo, o incremento no poder de formação de hábitos significa incremento da suscetibilidade, sensibilidade e receptividade. (Dewey, 1938, p. 231-232).

O caráter aparentemente paradoxal do *animal de hábitos* se resolve na medida em que evita uma série de aporias possíveis ao encadeá-lo, mediatamente pela articulação deste com a historicidade da natureza, com processos análogos, ainda que menos complexos, de outros campos da experiência; em especial, aquele do orgânico em geral. Nesse sentido, as conexões da vivência em geral, como articulação de afecção e sentimento, “fornecem ao espírito a base e a conexão com a natureza; elas fornecem às significações seu estofo existencial.” (Dewey, 1938, p. 239).

A teoria de Dewey acima descrita, na medida em que se pretende crítica da tradição filosófica, se volta à mundaneidade como pressuposição e parâmetro da reflexão. Amparando-se numa dada concepção da natureza, entendida como substância dinâmica e autodiferenciável, seu pensamento tem por pressuposto o *evolucionismo*. Explicitamente, a elaboração de sua versão do pragmatismo remete à compreensão da naturalidade em seu todo, e não somente do âmbito dos viventes, como *processualidade*, movimento continuado. O termo chave da teorização do pensador norte-americano, ainda que não explicitado, é *transição*. A realidade como tal é um conjunto de diversidade e de sequências empiricamente observáveis. Multiplicidade ôntica que se unifica pela sua remissão à intuição e representação da *Natureza*, em sentido forte, não somente como coletânea das coisas e relações, mas como princípio da própria efetividade destas.

A natureza é, desse modo, posição da *continuidade* em ato, a existência como processo de ser e não apenas enquanto um dado. Nesse sentido, a mundaneidade é, por um lado, movimento, dinâmica, alteração e, simultaneamente, por outro, permanência, ainda que diferenciada, do experienciar em todos os seus níveis. Tal conformação conceitual, a qual faz da versão do pragmatismo exercitada por Dewey algo invulgar, apresenta-se não somente como uma alternativa epistêmica, mas uma opção fortemente alicerçada na compreensão científica da realidade. A pretensão ao *verdadeiro* como base distingue o pensamento de Dewey dentro da comunidade pragmatista. O acento ontológico é, então, o traço determinativo de sua posição e atitude perante os demais nichos da reflexão filosófica. Ele os reconfigura de modo que estes surjam como formas correspondentes ao princípio:

O principal postulado da teoria naturalista da lógica é a continuidade de atividades e formas inferiores (menos complexo) e superiores (mais complexo). A idéia de continuidade não é auto-explicativa. Mas seu significado exclui ruptura completa, por um lado, e mera repetição das identidades, por outro lado; se opõe a uma redução do "superior" ao inferior como se opõe a falhas e rupturas completas. O crescimento e desenvolvimento de qualquer organismo vivo, da semente à maturidade, ilustram o significado de continuidade. (Dewey, 1938a, p. 23).

A lógica deixa de ser uma especialidade do pensar e é afirmada como expressão mediada de determinações da esfera do ser. A co-naturalidade entre lógica e ontologia, coexistência que é verdadeira coabitação de pressupostos e universo categorial é, por certo, uma herança hegeliana, idealista, mas que não desvanece a relação de subsunção da lógica à ontologia. Evidentemente, formulações assim construídas resultam, em contrapartida, na logicização do ontológico. O recobrimento da dimensão de determinação dos entes, relações e processos por aquela das expressões e aproximações ideais das conexões objetivas acaba mesmo falseando e fazendo girar no vácuo a própria tematização.

Nesse contexto, as categorias em sua generalidade tendem a ser tomadas como a verdade do efetivo e do finito, convertendo-se estes últimos em "capítulos" ou "casos" particulares de um caráter tornado universalidade por-si. A categoria de *interação*, a qual, em alguns momentos, é quase sinônima daquela de experiência, é considerada e operada num grau de abstratividade e hipostasia que tende a transmutar a ordem finita e múltipla da realidade em forma de realização, ou ao menos, em exemplo de vigência de uma determinação em *última instância*. Modo de viger das categorias que atravessa os diversos âmbitos e níveis da existência. O comum é transformado em princípio. Esse caráter de seu pensamento pode ser observado, por exemplo, com relação à ideia de *integração a um ambiente* – da relação recíproca do todo e da parte – como princípio reitor e unificador da diversidade ôntica. No caso da organicidade de maneira geral,

Um organismo não vive em um ambiente, ele vive por meio de um ambiente. Respiração, a ingestão de alimentos, a ejeção de resíduos, são casos de integração direta, a circulação do sangue e da energização do

sistema nervoso são relativamente indiretos. Mas toda função orgânica é uma interação de energias intra e extra-orgânicos, quer direta quer indiretamente. (Dewey, 1938a, p. 25).

No que respeita à sociabilidade, o princípio em questão se revela atuante na medida em que

/.../ os indivíduos vivem em um ambiente cultural. Essa vida obriga-os a assumir em seu comportamento o ponto de vista dos costumes, crenças, instituições, significados e crenças que são, pelo menos, relativamente gerais e objetivos. (Dewey, 1938a, p. 45).

Munido desses pressupostos, Dewey traça um grave diagnóstico da tradição filosófica precedente e propugna a reelaboração da filosofia como tal. O reposicionamento do pensar filosófico se orienta pelo que denomina de *missão* da reflexão, a qual não é endogenamente posta ao pensamento como ofício autossustentado e autojustificado, mas, ao contrário,

/.../ seus problemas e campo de estudo brotam das pressões e solicitações que se manifestam na vida da comunidade, em cujo seio surge determinada forma de filosofia, e /.../, conseqüentemente, seus problemas específicos variam com as transformações que a vida humana constantemente atravessa, e que por vezes constituem uma crise e uma mudança de direção na história da humanidade (Dewey, 1959, p. 17).

1.2- A reconstrução da filosofia:

O postulado básico de sua posição frente à tradição é o remetimento ideológico essencial da filosofia aos desafios e problemas efetivos da vida social nos seus diferentes momentos historicamente determinados.

Longe de ser uma mera curiosidade impertinente, o questionamento dos princípios, a posição da indagação radical se sustenta como forma de autoconscientização das necessidades e dilemas postos pela própria experiência efetiva dos homens. Modo de ser da natureza no qual se agrega, como já visto, uma nova dimensão, com sua complexidade própria: o momento da significação. A identidade virtual entre sociabilidade e simbolismo põe como resultante a

postulação do pensar, o próprio sentido do humano, como consequência do experienciar humano-social:

/.../ o homem difere dos animais inferiores por ser capaz de reter as experiências passadas. Revive pela memória o que antes sucedeu. /.../. O homem não vive /.../ como os animais /.../ num ambiente de coisas meramente físicas, mas sim num mundo de sinais e símbolos. (Dewey, 1959, p. 44).

A elaboração do pensar é definida por Dewey como forma ideal da experiência. Na esfera do pensamento se lida com o experienciar o mundo e com as consequências deste experienciar em segunda potência, como objeto de *reflexão*, da ação de dobrar-se sobre sentidos e perspectivas com o fito de apreendê-los. Não importaria ao filosofar, portanto, a decifração científica da experiência em geral, e da humana em particular, mas a apreensão destas num quadro de valores, de parâmetros, que ajustam finalidades e proposituras de ação. Destinação que a filosofia compartilha com seu antecedente histórico, o discurso mítico:

Comete grave equívoco quem considera as primitivas crenças e tradições do gênero humano como tentativas, apenas errôneas e absurdas, de explicação científica do mundo. O material, donde em última instância emerge a filosofia, não interessa à ciência nem se destina à explicação. É todo ele figurativo, simbólico, de receios e esperanças, feito de imaginações e sugestões; não expressa, por forma alguma, um mundo de fatos intelectualmente confrontados. Mais do que ciência, é poesia e drama, e tão alheio à verdade ou falsidade científica, à racionalidade ou absurdidade dos fatos, como é independente deles a poesia (Dewey, 1959, p. 48).

A filosofia é entendida como posição eminentemente ideológica, enquanto produção e fixação de uma dada visão geral de mundo, a partir da qual se propugnam atitudes e modos de agir. Não é um conhecimento, no sentido forte do termo, como é o caso da cientificidade, ainda que adote a racionalidade e a teoria, como forma geral e de procedimento, respectivamente. Nesse contexto, o filosofar é da ordem da dação de sentido, da atribuição de uma determinada

significação à experiência como tal. Como o humano é prioritariamente um ente que imputa acepções ao mundo, a filosofia é quase que uma expressão do fato mental. O filosofar tem mais afinidade com a poesia dos aedos que propriamente com a prosa dos físicos. Uma vez que a experiência na poesia alcança o patamar de autocompreensão de suas consequências na forma de possíveis e não de mera factualidade dada.

Situação de partilha discursiva entre a compreensão e a atribuição de sentidos que não permanece inalterada no curso da história. Ao contrário, o desenvolvimento da sociabilidade, a complexificação crescente desta e o encadeamento crescente dos níveis de experiência subsumido às demandas humanas, vão transtornar a posição poética em doutrinária. Seja ao modo das grandes tradições religiosas, seja ao modo da tradição surgida especificamente no Mundo Grego Antigo, sob a tutela da racionalidade em vir-a-ser, o reconhecimento de sentido acaba por tornar-se ele mesmo assunto particular de um contingente cada vez mais específico das populações. Aliado a isso, tem-se, segundo Dewey, uma crescente centralização dos fundamentos e das mediações entre sociedade e sentido de mundo na figura do soberano político – déspota ou assembléia de iguais – que exerce por si essa função social ou admite a atribuição desta a algum círculo especial de homens. A necessidade de unificação da experiência social em torno de *um* sentido antevisto na natureza e fixado como conteúdo – a noção de *cosmos*, por exemplo – é o impulso fundante e fundamental ao estabelecimento do discurso acerca dos sentidos do mundo sob uma forma doutrinária. A partir desse empuxo histórico,

/.../ sob influências sociais se tenham operado a fixação e a organização de doutrinas e cultos, que imprimiram traços gerais à imaginação e regras universais ao comportamento, e que tal consolidação tenha sido um antecedente necessário da formação de toda qualquer filosofia, no sentido em que compreendemos este vocábulo. (Dewey, 1959, p. 51).

Dewey admite com isso um caráter histórico inerente e imanente à racionalidade. A abordagem da filosofia parte exatamente das determinações de ordem sócio-histórica que moldaram e condicionaram a reflexão em seus inícios, não apenas contingencial e provisoriamente, mas de modo necessário e permanente, como verdadeira *démarche* do pensamento. A posição frente ao

mundo e à relação para com este que o filosofar tomou no curso da sua história encontram sua explicação nos vetores que, na aurora daquele, influíram em sua efetivação como discurso. O elemento mais patente dessa forma discursiva – e necessariamente doutrinária – desde seus primeiros momentos na Grécia Antiga foi a relação extremamente conflituosa, quando não hostil, para com a dimensão prática da vida humana. A denegação de valor à técnica e à manualidade em geral é este traço que preponderou através das várias distinções existentes entre as diferentes correntes de pensamento. Esse comportamento negativo do filosofar ante o operar e produzir tem sua raiz, segundo o pensador norte-americano, na cisão, e às vezes oposição mesmo, promovida entre *teoria* e *prática* no mundo antigo. Engendradora que foi pela divisão absoluta entre trabalho material e espiritual, esse corte impediu que os gregos empregassem o *método experimental*. No interior de uma sociabilidade profundamente cindida em estratos, um dos quais – o prático – deveria obrigatoriamente subsumir-se ao outro – o da atividade espiritual (teoria e política) – ocorreu o sancionamento da própria divisão como obra da natureza arrimada pela razão:

As crenças religiosas e poéticas, que assumiram definida função e valor na ordem política e social, são confiadas à guarda de uma classe superior, diretamente ligada aos grupos dominantes da sociedade. Os operários e artífices, detentores dos conhecimentos práticos, prosaicos, passam a constituir a camada social inferior, e a espécie de conhecimentos, que possuem, faz-se vítima do menosprezo social que atinge esses trabalhadores manuais empenhados em atividades úteis ao corpo. Não resta dúvida ter sido isto o que sucedeu na Grécia, onde tal fato, a despeito da perspicácia de observação, do extraordinário poder de raciocínio lógico e da prodigiosa liberdade de especulação a que chegaram os atenienses, adiou o emprego geral e sistemático do método experimental. (Dewey, 1959, p. 52).

A experimentação ficou vetada à Antiguidade na medida em que essa tinha como base da vida social a destinação do labor operativo físico ao contingente das classes mais subalternas. Isso fazia aparecer, como sua contraparte, a vida contemplativa como a única forma dignamente humana de relação com a *physis*. O desenvolvimento fantástico da filosofia como especulação é testemunha desse curso seguido pelo espírito antigo. Esse estado

de coisas não vigorou de maneira inconstante, pois, porquanto a forma dominante de organização social e de poder privilegiasse o espiritual abstrato em detrimento e contra o momento da ação propriamente dita e da praticidade em geral, as demandas de resolução da efetividade se faziam sentir. A discussão dos desafios abertos ao rumo da cidade como comunidade tornou o equacionamento do problema da lei, em termos efetivos, algo obrigatório. O advento da filosofia da ágora, exercitada nos debates entre os sofistas e Sócrates, seria um exemplo claro da irrupção da instância vivida frente à especulação logicista. Não obstante isso, o contexto histórico não favoreceu nem a posição do problema em termos mais adequados e, muito menos ainda, o encaminhamento de sua resolução:

Tanto o destino de Sócrates como a má reputação dos sofistas dão ensejo a mostrar alguns dos contrastes marcantes entre crenças tradicionais, baseadas no sentimento, de um lado, e conhecimentos reais, prosaicos, positivos, de outro. (Dewey, 1959, p. 53).

Não obstante esse momento de inflexão e complexidade, no curso do qual se descortinou o conjunto de conflitos em torno dos dilemas e encruzilhadas da vida social, o pensamento não seguiu predominantemente o caminho de desbravamento de novos modos de considerar o mundo. Para Dewey, nada mais correto, nesse sentido, que denominar o desenvolvimento da filosofia como construção de uma *tradição*. A imposição dos conflitos que emergiam na cidade, e na atividade social inaudita por esta inaugurada, o *político* em sentido estrito, lançaram a filosofia, desde os inícios, numa empreitada dilemática, a qual em grande parte das vezes encontrou respostas aporéticas e inadequadas:

Que fazer? Desenvolver um método de pesquisa e de prova racional, que assentasse em base sólida os elementos essenciais das crenças tradicionais: desenvolver um método de pensar e de conhecer que a um tempo purificasse a tradição e lhe preservasse, inalterados, os valores morais e sociais; mas ainda, que, purificando-os, lhes incrementasse o poder e autoridade. Numa palavra, deveria ser restabelecido aquilo que se baseava no costume, de sorte que seu fundamento não mais fossem os hábitos do passado, mas a genuína metafísica do Ser e do Universo. A metafísica faz-se um substituto do costume, como fonte e garantia de mais elevados valores morais e sociais. (Dewey, 1959, p. 55-56).

Essa irresolução essencial da questão fundamental da relação com o mundo encaminhou o pensamento no sentido da recusa da centralidade da prática ou naquele de subsumir esta última à contemplação. A vitória contínua do velho e do estabelecido ante o surgimento de novos carecimentos e de novas possibilidades sociais. Ao filósofo norte-americano, a tradição ocidental se caracterizou sempre pela reafirmação dos costumes e dos valores já estatuídos, ainda que pela fundamentação racional fornecidos a estes. Por esse motivo, assevera explicitamente que "A tarefa da filosofia consistiu, pois, em justificar, à base de motivos racionais, o espírito que não a forma, das crenças e dos costumes tradicionais aceites" (Dewey, 1959, p. 56). Desse modo, o filosofar quase sempre teve como uma de suas marcas mais notáveis o caráter reacionário, ao menos *apologético*, ao defrontar com os desenvolvimentos efetivos dos problemas humanos. Baseado nesse diagnóstico, Dewey vai inclusive explicar como se tornou possível a apropriação do pensamento clássico grego pela cristandade, no século XII, quando foi necessária a constituição de um arrimo conceitual para a apresentação da teologia. Tal ocorrência revelaria, do ponto de vista do pensador norte-americano, o quanto a tradição filosófica, no essencial, se situou sempre da perspectiva da manutenção de um dado estado de coisas societário. Algo de semelhante teria se passado com a reflexão hegeliana que, apesar do descortino de novas possibilidades e procedimentos ao exame do mundo pelo pensar, não se desvencilhou daquela tendência à conciliação com o estabelecido. Nesse caso em especial, os modos de organizar a vida social e o poder que se viram ameaçados com a irrupção e a consolidação de formas novas de conhecer o mundo e de agir politicamente, encontraram defesa e fundamentação em pretensos desenvolvimentos necessários da lógica. Nesse sentido, a universalidade da experiência, que deveria ser o parâmetro do pensamento, foi preterida no exercício do que chama de *espírito de partido*. Em outros termos, a recusa implícita de novas possibilidades, existente na arquitetura dos grandes sistemas conceituais voltados à justificação do dado e do tradicionalmente aceito, revela mais que uma mera incompetência discursiva ou reflexiva. Disso resultou, sempre e necessariamente, o afastamento do conhecimento e do agir relativos à prática corrente e às ciências, em benefício da sustentação teórica de uma forma de realidade "superior", transcendente. A

partir de semelhante posição, a filosofia pretendeu apresentar-se e atuar como uma forma de conhecer e não de pensar. Desde então,

/.../ tem pretendido estar de posse de um órgão de conhecimento mais elevado do que o empregado pela ciência positiva e pela experiência prática vulgar, órgão esse assinalado por superior dignidade e importância: pretensão essa indisputável, se a filosofia conduzisse o homem à intuição e à prova de uma Realidade, para além da que se patenteia na vida cotidiana e nas ciências especiais. (Dewey, 1959, p. 60).

Na crítica de Dewey à filosofia, é possível vislumbrar, para além dos aspectos infirmados nesta, a posição de um projeto filosófico que intenta articular o pensamento com o mundo. Uma vez que o equívoco corolário residiria na pretensão de existência de um objeto para o pensamento, uma “realidade” a parte, diverso daquele do viver e do conhecer, a solução estaria na formulação de uma filosofia que refletisse a efetividade da vida social.

Nesse contexto, sua propositura se aproxima em muito, em concepção e escopo, àquela propugnada pelo iluminismo de David Hume, sem, no entanto ser dela uma retomada integral. Nos quadros da crítica do pensador britânico, as próprias questões metafísicas aparecem como absolutamente destituídas de sentido efetivo. A da causalidade, para citar um dos debates mais célebres, é discutida como um pseudo problema cuja origem residiria num desentendimento para com os hábitos que arrimam a prática cotidiana. A posição filosófica seria uma estéril extensão de validade inadequada a noções redutíveis, quando muito, a combinação indevida de *representações*. Em Dewey, a recusa de uma *realidade última* a qual o pensamento deva buscar conhecer e sua contrapartida, o voltar-se ao mundo concreto da experiência humana, ganha um sentido mais complexo e matizado. A crítica da filosofia não apenas pode e deve desmascarar a duplicação da experiência, com seu séquito de impropriedades conceituais, mas igualmente precisa identificar na discussão impertinente a posição mesma dos problemas humanos reais, ainda que abordados sob forma especulativa:

Quando se admitir que, sob pretexto de tratar da realidade última, a filosofia se tem ocupado com os preciosos valores incrustados nas tradições sociais, que ela emergiu de um choque de objetivos sociais e de um conflito entre instituições herdadas e tendências contemporâneas

incompatíveis com elas, então se compreenderá como a tarefa da filosofia futura é a de clarificar as idéias dos homens quanto aos embates de ordem social e moral da época em que viverem. (Dewey, 1959, p. 61-62).

As questões metafísicas não são simplesmente recusadas *in limine* em sua impertinência aparente; devem ser, para além disso, remetidas ao experienciar humano da natureza. A oposição aos delírios metafísicos tem como resultante a depuração metódica dos problemas a partir do referencial concreto da vida social. A metafísica aparece então como um modo de expressão, conquanto que hispostasiado, do conflito fundamental entre *crenças*, aferradamente fixadas e defendidas pelos poderes vigentes, e os *ideais sociais*, que espelham novas demandas vitais e possibilidades renovadas de responder-se a estas.

O posicionamento de Dewey vai se consubstanciar na proposição de um método de pensar adequado aos desenvolvimentos novos da experiência humana. Porquanto responda às necessidades sociais suas contemporâneas, o método empírico delineado pelo pensador norte-americano se filia ele mesmo a uma dada tradição. É nesse contexto argumentativo que refere Bacon como grande precursor do espírito da vida moderna, caracterizado pela liberação de imensas energias e poderosos instrumentos de mobilização da natureza. O pensamento de Bacon elaboraria já uma nova relação da cognição com a efetividade do mundo: *conhecer é poder*. Não se trata mais de configurar a teoria como uma apropriação intelectual desinteressada da natureza. Ao contrário, “Bacon condenou em bloco todo o saber existente como *não-conhecimento*, como conhecimento falso e pretensioso, pela simples razão de que não gerava o poder. Era ocioso, inoperante” (Dewey, 1959, p. 63-64). Formulação essa que se opõe radicalmente, por seus fundamentos, àquela que definia o conhecimento como contemplação e conservação. Abre-se assim na aurora da modernidade um campo de batalha intelectual, conquanto não apenas teórico, entre duas concepções antagônicas acerca do conhecimento e da relação deste com seu objeto geral. Pugna essa que ganha expressão no debate entre duas orientações metodológicas distintas e contrapostas: de um lado, o método empírico moderno, de outro lado, o *litigioso*, de extração aristotélica, em cuja base se encontra a lógica autonomizada. A conservação de conteúdos aparecia como télos inerente à ciência, na medida em que o verdadeiro é assunto de uma dedução rigorosa de princípios ordenadores da experiência e da

observação de casos. Na modernidade, pela pena do pensador inglês, diversamente, caberia à cientificidade a descoberta não apenas de fenômenos, mas também de princípios novos. O reconhecimento da abertura à experiência do mundo, não como passividade da intuição, mas sob a forma da atuação experimental, tem como corolário epistêmico a afirmação de igual amplitude ao *a descobrir*. A novidade passa com isso ao primeiro plano da vida intelectual em geral, e da científica em particular. Emergência de novos saberes e de novos campos que depende de uma reconfiguração no próprio entendimento da experiência. O experienciar-se não tem, como no caso de Aristóteles, a caução fornecida de antemão pela pertença imediata a uma natureza atravessada por essências que se oferecem ao pensar por abstração. Ao contrário,

A experimentação ativa precisa forçar os fatos visíveis da natureza a assumir formas diferentes daquelas em que habitualmente se apresentam, e, assim, coagi-los a dizer a verdade sobre si mesmos, da mesma forma que a tortura compele uma testemunha recalcitrante a revelar o que está ocultando. (Dewey, 1959, p. 65-66).

O caráter eminentemente prático da experiência abrange e afeta o próprio entendimento da relação cognitiva com a mundaneidade. Experimentar é forcejar o verdadeiro em oposição à contemplação logicamente sustentada da ordem do cosmos. Operar e atuar são os termos que especificam o talhe da concepção pragmática de mundo e de conhecimento. O comando do carecimento, das demandas e dos interesses pode enfim surgir como o verdadeiro pressuposto da busca pelo conhecimento. A cientificidade é determinada, então, como o conhecer o por-si das coisas, mas no - e em nome do - agir sobre estas. Segundo Dewey, para Bacon, a prova e o objetivo da genuína lógica é o progresso constantemente renovado. Ao contrário da velha lógica, que não contribuiu efetivamente para resolver os males da existência, retificando e melhorando a condição social, “uma autêntica lógica ou técnica de pesquisa tornaria o progresso na indústria, na agricultura e na medicina, contínuo, crescente e deliberadamente sistemático” (Dewey, 1959, p. 67-68). Bacon preconizou, também, a necessidade de organização da pesquisa de modo colaborativo, propiciando, assim, o domínio coletivo sobre a natureza, ou o

Império do Homem sobre a Natureza, em substituição ao Império do Homem sobre o Homem:

Seja-nos lícito servir-nos das próprias palavras de Bacon, com suas variadas e pitorescas metáforas: "Os homens entregaram-se ao desejo de saber e de conhecer, raramente sinceros ao ponto de fornecerem, para benefício e uso da humanidade em geral, um retrato verdadeiro de seu dom de raciocinar; mas fizeram-no, como se procurassem no conhecimento uma poltrona onde seu espírito pesquisador e curioso pudesse descansar; ou um terraço onde seu espírito inconstante e volúvel pudesse subir e descer e deliciar-se com a paisagem; ou uma torre, na qual espírito vaidoso pudesse elevar-se; ou um forte ou terreno sobranceiro adequado a lutas e porfias; ou uma loja para venda e lucros: nunca porém um rico armazém para glória do Criador e alívio da condição do homem". Quando William James denominou Pragmatismo um Nome Novo para um Velho Modo de Pensar, não sei se estava pensando expressamente em Francisco Bacon; não resta dúvida porém que, no que tange ao espírito e atmosfera da busca do conhecimento, Bacon pode ser considerado como o profeta de concepção pragmática do conhecimento. Muitas concepções errôneas do espírito desse pragmatismo seriam evitadas, se cuidadosamente se observasse a importância atribuída por Bacon ao fator social, no que se refere à conquista e fim do conhecimento. (Dewey, 1959, p. 69-70).

Francis Bacon surge como esse verdadeiro arauto do método de efetivo conhecimento, não por acaso. Segundo Dewey, na aurora da modernidade ocorreu uma coincidência entre o aparecimento de uma nova atitude mental e vastas mudanças materiais e econômicas. É importante referir a esse respeito que a determinação histórico-social do pensamento aparece como coincidência de fatores ou aspectos da experiência. De uma parte, têm-se todas as movimentações relativas à produção e reprodução social da vida dos homens, consubstanciadas nos desbravamentos de ordens técnica e comercial. Alterações que literalmente alargaram os horizontes da experiência humana, seja com os contatos entre povos e culturas até então isolados, seja com o advento de dispositivos e procedimentos que potencializaram a capacidade humana. De outra, surgem mudanças de caráter psicológico e mental, em certa medida

respondendo àquelas de ordem material, as quais tornaram possível a elaboração das proposituras filosóficas que intentaram abordar o homem em outras bases. Reconfiguração cabal da realidade social que não somente aditou novidades pontuais em esferas específicas, mas que tem propriamente seu caráter inaudito residindo numa nova articulação de elementos da experiência humana. Salientando a interdependência entre revolução científica e revolução industrial, Dewey diz que, por um lado, “a indústria moderna é, em grau elevado, ciência aplicada” (Dewey, 1959, p. 72), bem como, por outro lado, “as necessidades da indústria moderna constituíram estímulos poderosos da investigação científica”, o que possibilitou à mentalidade moderna “o fato de que o ponto principal do conhecimento científico é o controle das energias naturais. Estes quatro fatos, ciência natural, experimentação, controle e progresso, ficaram indissoluvelmente ligados uns aos outros” (Dewey, 1959, p. 73).

Não obstante chame a atenção para as alterações de sentido efetivas para as ciências trazidas pelo capital, Dewey as apreende de modo especulativo. As relações estranhadas entre progresso científico e progresso social são tematizadas a partir de uma cisão entre as esferas da vida humana. Esse modo de abordagem teórica das contradições modernas se explicita quando examina as relações desiguais entre desenvolvimento técnico-tecnológico e as interações sociais no interior das quais o conjunto de poderes produtivos é mobilizado. No que tange a isso, diagnostica haver um descompasso entre o domínio da natureza e a vida moral:

.../ se temos sido razoavelmente bem sucedidos na conquista do domínio sobre a natureza por meio da ciência, nossa ciência não é ainda capaz de fazer que esse domínio seja aplicado, de forma sistemática e preponderante, no melhoramento da condição humana. Aplicações ocorrem, e ocorrem em grande número, mas são incidentais, esporádicas e limitam-se ao exterior. E esta limitação define o problema específico da reconstrução filosófica na atualidade, pois salienta as deficiências sociais mais graves que demandam inteligente diagnóstico, bem como o planejamento de alvos e métodos. (Dewey, 1959, p. 73-74).

Nesse novo contexto histórico inaugurado pelas inflexões práticas e teóricas da modernidade, Dewey evidencia as mudanças políticas importantes que se seguiram à nova ciência e suas aplicações industriais, nas quais “algumas

diretrizes do progresso social já foram pelo menos elaboradas” (Dewey, 1959, p. 74). A mais fundamental das transformações elaboradas nesse particular se refere à emergência de novas determinações da individualidade. E aqui aparece uma componente de seu pensamento que, articulada à determinações de caráter ontológico acima delineadas, será central para a formulação de sua concepção da atividade educativa. Para o filósofo pragmático, o mundo moderno é aquele no qual se dá uma alteração importante na relação entre a sociabilidade e as singularidades humanas que a compõem. Transformação a qual fez com que “o indivíduo se emancipasse dos vínculos de classe e de tradição, e deu origem ao advento de uma organização política assente, menos numa autoridade superior, e mais na escolha voluntária” (Dewey, 1959, p. 74). Na sua reflexão, o mundo moderno configura um novo princípio de organização do político, por meio do qual os indivíduos são alçados à categoria de *pessoa*, entendida agora como o efetivo centro de gravidade do direito e da soberania. Os Estados modernos, ao contrário das versões da Antiguidade, são desde então considerados e operados como negócios tipicamente humanos, tanto em seus pressupostos quanto em seu ordenamento. Como tal, o *locus* da politicidade se converte mais em resultado da deliberação e da ação humana e menos em deduções temporais da morada do divino. Com isso, os indivíduos em sua particularidade efetiva, passam a ser, a partir de suas finalidades e dos meios de realizá-las, o momento de determinação do político. Daí a importância decisiva da categoria de *vontade livre* para grande parte da teoria política moderna. Em consequência da vigência e consolidação desse novo status político, o pensar filosófico passa a abordar os laços e delimitações do poder sob outro conjunto de conceitos, necessariamente diferente e divergente daquele a partir dos quais eram teoricamente enfrentados na Antiguidade. A argumentação que assenta o fundamento da vida política numa natureza, metafisicamente configurada, aparece aos modernos como crescentemente inadequada ao entendimento da soberania política. É a partir da necessidade dessa revisão de princípios do político que Dewey entende o surgimento do contratualismo. Observando que, embora facilmente seja demonstrada a falsidade histórica e filosófica da teoria contratualista da origem do Estado, esta

.../ é de grande alcance como sintoma da direção para onde convergiam as aspirações humanas, pois testemunha a crença crescente de que o

Estado existe para satisfazer as humanas necessidades e pode ser moldado pela intenção e determinação da vontade. (Dewey, 1959, p. 74-75).

O desenho da politicidade moderna, acima oferecido tem, evidentemente, mais relação com a aparência imediata, o caráter direto da imediatidade, da vida social do capital, que com as suas determinações mais essenciais. Em especial, a relação entre indivíduo e gênero, politicamente mediada, aparece como instauração virtual, senão efetiva, da liberdade individual. A declaração de apoliticidade das injunções sociais – como pertencimento a uma classe ou origem cultural – é tomada como rompimento real de vínculos de submissão social. O talhe e as implicações dessa maneira de tematizar a politicidade serão discutidos mais à frente, quando a sua concepção de Estado e política for objeto de exame detalhado. No momento, essa comparece como elemento de seu desenho crítico da tradição, bem como arrimo de sua propositura de reforma da filosofia. Nesse sentido, as transformações políticas têm o sentido da construção de um fundo concreto frente ao qual se constroem as discussões conceituais. O rompimento das formas tradicionais de poder, tanto na sua acepção rigorosamente política quanto no que se refere ao horizonte ideológico, evidenciam-se como determinações novas que impulsionaram o pensamento conceitual em direções diversas e opostas àquelas até então dominantes. O nascimento da modernidade é lido, principalmente, como emergência do indivíduo e, como sua contrapartida ideológica, do individualismo. Posição do sujeito que se efetiva por meio das diversas lutas particulares – políticas e doutrinárias – movidas contra o princípio extraterreno ou absolutamente transcendente aos indivíduos em política. Assim, a Reforma, por exemplo, é apresentada como um capítulo dessa emergência da individualidade e de sua autonomia natural contra os ditames da heteronomia política tradicional. As formas ideais e ideológicas de expressão dos embates encarniçados em torno de interesses efetivos são consideradas como motores do processo. As formas de pensar, que são mediações da ação, tornam-se, em consonância com o fundo idealista, em determinantes processuais.

No curso do exame dessas modulações políticas que também obraram na reconfiguração da sociabilidade e da individualidade, Dewey destaca quatro destas: *transferência do interesse do divino ao terreno, decadência gradual das formas tradicionais de autoridade, a emergência da moderna ideia de progresso*

e o *estudo experimental da natureza*. Com relação à primeira assinala a “rejeição do supernaturalismo característico da Idade Média para desfrutar os encantos da ciência natural, da atividade e convívio naturais” (Dewey, 1959, p.77). No tocante à segunda alteração ideal, argumenta que em razão da alteração do princípio de autoridade, as ciências particulares ganham cada vez mais independência e empurram a consideração da relação entre cognição e mundo na direção da experimentação livre de hipóteses: “As operações e resultados da pesquisa natural ganharam prestígio e poder, às expensas dos princípios ditados por uma autoridade superior” (Dewey, 1959, p.77). A experiência do mundo passa a ocupar a posição de autoridade do pensar e do conhecer. Além disso, tem-se o surgimento da dimensão do futuro como centro da temporalidade, no que respeita à terceira modulação. O progresso determina o tempo como uma instância aberta ao fazer e ao saber dos homens. Isso desaloja o passado da posição soberana que ocupava nos mundos antigo e medieval. O que determina a esfera epistemológica, mas a transcende porquanto “O homem é capaz de talhar seu próprio destino: basta-lhe que se resolva a cultivar a inteligência, a despender a coragem e os esforços necessários para tal, uma vez que as condições físicas não constituem barreiras intransponíveis” (Dewey, 1959, p.77). O domínio técnico e científico da natureza abre a possibilidade de elaborar igual domínio da própria dimensão existencial do humano. Por fim, a quarta inflexão fundamental apontada por Dewey se refere ao exercício da liberdade frente à experiência. Liberação frente aos carecimentos e condicionamentos imediatamente vitais: “Conhecer é poder, e o conhecimento se conquista quando o espírito frequenta a escola da natureza, para aí aprender a série de fenômenos que nela se processam” (Dewey, 1959, p.77-78).

Essas transformações radicais, entretanto, não levaram o filosofar, ao menos integralmente, na direção de refletir a experiência efetiva dos homens. O caminho seguido pelo pensamento filosófico na modernidade operou no registro do subjetivismo, porquanto elegeu o problema da fundamentação a sua questão por excelência. Segundo Dewey, o efeito daquelas mudanças sobre a filosofia “tem sido o de substituir idealismo baseado na metafísica da antiguidade clássica por um idealismo baseado na epistemologia, ou teoria do conhecimento.” (Dewey, 1959, p. 78). A forma como a tradição filosófica moderna tentou penetrar no campo da experiência foi determinada por um desvio de rota, no

qual a conexão experiencial entre sujeito e objeto foi interpretada e trabalhada sob o prisma da ação cognitiva do sujeito sobre o mundo. A reorientação do pensamento, a partir da vertente cartesiana, resultou na posição da centralidade da querela gnosiológica. Nesse sentido, a posição praxiológica baconiana foi preterida em favor daquela centrada na delimitação de uma pretensa substância autônoma que conhece. O conhecimento e sua instância, a qual somente tem sua pertinência quando remetida à experiência, ganharam estatuto de fundamento. Não obstante instada a romper efetivamente com os modos tradicionalmente dominantes na tradição ocidental, a reflexão filosófica não o conseguiu efetivamente, pois

/.../ o pensamento moderno, ao romper com o pensamento antigo e medievo, continuou a linha da velha tradição referente à Razão que cria e constitui o mundo, combinando-a porém com a noção de que essa Razão opera mediante a mente humana, individual ou coletiva. (Dewey, 1959, p. 78-79).

Na interpretação do filósofo norte-americano, o desenvolvimento da filosofia moderna constituído pelos embates entre racionalismo e empirismo preparou o advento de uma nova forma de idealismo. A pretensa síntese kantiana, por exemplo, que se apresentou como superação efetiva do dilema entre razão inata e mundo de impressões, conseguiu quando muito tornar “explícito o tema da formação do mundo cognoscível por meio de um pensamento que opera exclusivamente através do homem em sua capacidade de conhecer. O idealismo cessou de ser metafísico e cósmico para se tornar epistemológico e pessoal” (Dewey, 1959, p. 79).

Face à evidência do malogro, ao menos relativo, do pensamento filosófico moderno em fazer frente à demanda de reflexão sobre fins e possibilidades trazidos pelo desenvolvimento histórico, Dewey propõe a posição de uma efetiva reconstrução da filosofia. Reconstruir o filosofar nos termos exigidos pelos novos tempos requer não propriamente a modulação de princípios ou o mero deslocamento do fundamento, mas o reposicionamento real da reflexão com referência à experiência. A reconstrução do pensamento filosófico, assim pretendida deveria empreender uma crítica efetiva da força da tradição:

Uma reconstrução filosófica de base importa na tentativa de expor, de um modo livre da influência dos fatores herdados e incompatíveis com a nova situação, as causas e forças à margem daquelas limitações. Tal reconstrução encarará a inteligência não como plasmadora original e causa última das coisas, senão como re-plasmadora resoluta e enérgica daquelas fases da natureza e da vida que obstruem o bem-estar social; apreciará o indivíduo, não como um Eu exageradamente auto-suficiente que por artes mágicas cria o mundo, senão como o agente que, mercê de iniciativa, espírito inventivo e trabalho inteligente, é responsável pela recriação do mundo e pela transformação do mesmo mundo em instrumento e posseção da inteligência. (Dewey, 1959, p. 79-80).

Essa propositura abrange a reformulação das categorias fundamentais do pensamento moderno, em especial daquela referida ao indivíduo tomado como pura interioridade. A reconfiguração da filosofia se volta então, principalmente, à definição da relação dos indivíduos com o mundo, colocando como pressuposto ineliminável a interação ativa com o restante da natureza.

A reconstrução do saber filosófico objetiva torná-lo forma de pensamento adequada aos novos tempos nos quais as ciências habilitam os homens ao domínio da natureza ao preço de suprimir dela seu caráter presumidamente sagrado. O expurgo da finalidade em última instância evidentemente causou, e causa ainda, profundo desconforto, na medida em que se contrapõe aos conteúdos e valores arraigados na reflexão. Somente com o desenvolvimento acabado da nova forma de cientificidade as implicações trazidas por esta puderam ser percebidas e apreendidas:

Não é fácil aos homens desvencilharem-se de seus velhos hábitos de pensar, menos ainda libertarem-se de todos eles a um tempo. /.../. Só aos poucos, passo a passo, pode a nova ciência ser apreendida na plenitude de seu significado. Falando em termos aproximados, o século XVII presenciou sua aplicação na astronomia e cosmologia geral; o século XVIII, na física e química; o século XIX empreendeu sua aplicação na geologia e nas ciências biológicas. (Dewey, 1959, p. 96).

A cientificidade moderna progressivamente ampliou seu raio de influência tornando a obsolescência dos antigos modos de pensar cada vez mais explícita, não obstante a inércia evidente da tradição. Somente um terreno científico aparecia ao filósofo como ainda resistente à renovação, ao abandono das tendências e sobrevivências metafísicas: o das ciências da vida. De modo quase profético, levando-se em consideração o rumo seguido pelos debates ideológicos em seu tempo, acerca da origem e do desenvolvimento das formas vivas, Dewey assevera que

Enquanto o dogma de tipos e de espécies fixas e invariáveis, de arrumação em classes superiores e inferiores, de subordinação do individual transitório ao universal ou ao gênero, não foi abalado no domínio que exercia sobre a ciência da vida, era impossível que novas idéias e métodos se tornassem familiares na vida social e moral. Não parece ser esta a missão do século XX, a de dar este passo derradeiro? Quando o passo for dado, completar-se-á o círculo do desenvolvimento científico e a reconstrução da filosofia será fato consumado. (Dewey, 1959, p. 96-97).

Seguindo a base teórica de seu projeto de reconstrução da filosofia em outros termos, Dewey passa a examinar de modo crítico o estatuto conceitual tanto do conhecimento quanto do sujeito. Duas das categorias fundamentais, senão as mais centrais, da tradição de pensamento inaugurada na modernidade, as quais se apresentam como peças de um desafio imposto de modo impertinente à reflexão. A impertinência consiste em tomar em separado, de forma absoluta, coisas que se encontram conectadas e interdependentes na experiência real. Pressuposição de fundo que determina e limita o pensamento na sua tarefa de espelhar a efetividade em referência à totalidade da natureza. Esse pressuposto inicial se divide em dois: 1) a relação entre homem e mundo é *de prime abord* uma interação cognitiva, o conhecer é postulado como a forma primária de apropriação das coisas, e 2) como fundamentar essa relação. Para o autor norte-americano, a série de questões, necessariamente aporéticas, com que envolve a epistemologia nasce da sustentação do pressuposto do sujeito autônomo em face de um mundo em si mesmo inatingível, intransparente, ou, na melhor das hipóteses, opaco. Ponto de partida esse que, ao negar ao sujeito contato com o fato de sua própria experiência em-si, tem de desembocar ou bem na inadmissibilidade do saber ou bem na admissão deste pela mediação de uma

forma artificiosa de fundamentação. Os enigmas permanecem, a despeito da competência ou inventividade das formulações, na medida em que se aceita como verdadeiro a separação do sujeito em relação a um objeto já dado e independente da atividade prática do sujeito. No máximo a experiência aparece como experimentação cognitiva das coisas, e não como espaço interacional realizado no curso da própria interação:

/.../ todas estas questões [epistemológicas] assentam na suposição de um espírito meramente contemplativo, por um lado, e, por outro lado, na hipótese de um objeto estranho e remoto que deve ser contemplado e observado. Pergunta-se nelas como é que um mundo e um espírito, sujeito e objeto, tão separados e independentes, podem entrar em relações recíprocas tais que possibilitem o verdadeiro conhecimento. (Dewey, 1959, p. 130).

A partir disso, a epistemologia é alvo de uma denúncia nos seus dois sentidos possíveis; tanto como disciplina especializada, quanto como perspectiva filosófica. Dewey a acusa de abarrotar, entulhar, a reflexão com questões cuja solução reside precisamente na negação de pertinência destas. E isso porque a filosofia na modernidade parte de um princípio que, para ele, é contrafactual: a inexistência inicial da relação homem-mundo para alguém da cognição. A recusa decidida da metafísica em sua versão antiga, arrimada seja na *physis* como *cosmos*, seja na *providência*, não logrou êxito na medida em que conservou inconsciente e acriticamente um dos seus elementos mais importantes: o mundo como algo já dado à intuição e à representação. Nesse sentido, "Todos estes enigmas se originam da concepção da relação entre a mente e o mundo, entre sujeito e objeto, no ato do conhecimento, pela qual se supõe que conhecer é apoderar-se daquilo que já existe." (Dewey, 1959, p. 130).

Uma crítica efetiva, e eficiente, da tradição metafísica deveria abandonar inclusive o pressuposto de uma mundaneidade estabelecida *a priori* com vistas à admissão do real como interação essencial. Realidade e interação se equivaleriam e sua virtual sinonímia descortinaria o mundo como uma rede tecida por relações, série de concatenações recíprocas, na qual processos e entes afirmariam sua existência concreta e atual. O abandono crítico dos pressupostos metafísicos em sua integralidade abriria as possibilidades de, no entender de

Dewey, empreender uma reformulação radical e verdadeira da filosofia, porque operada no nível dos seus pressupostos básicos:

Se o conhecimento fosse habitualmente concebido como ativo e operativo, por analogia com a experiência dirigida pela hipótese, ou como invenção guiada pela imaginação de alguma possibilidade, não seria exagerado asseverar que o primeiro efeito seria o de emancipar a filosofia de todos os enigmas epistemológicos que atualmente a complicam. (Dewey, 1959, p. 130).

Dewey reconhece que sua propositura, nos largos traços com que se apresenta, ainda é demasiadamente geral e incipiente, porquanto requer o desenvolvimento de mediações entre os pressupostos novos nela contidas e os dados da própria experiência concreta. No entanto, a urgência e a natureza da empresa justificam sua enunciação. Pois, de um lado, é patente o quanto a vivência dos novos tempos, travejados e atravessados por uma nova lógica de relação com o mundo, pede essa reflexão como forma de tornar esta mesma experiência vivida consciente de si e de seus desafios. Além disso, de outro lado, a dimensão de novidade conquanto seja extremamente poderosa e penetrante, não conseguiu influir decidida e irreversivelmente nos âmbitos da vida vivida. Nesse contexto,

/.../ a mudança têm influído em mais larga escala quase só no lado técnico da vida humana. As ciências têm criado novas artes industriais. O comando físico do homem sobre as energias naturais tem-se multiplicado de modo indefinido. (Dewey, 1959, p. 132-133).

Apenas a operatividade objetiva exercida diretamente sobre as condições materiais foi revolucionada. Um progresso real e inegável, de proporções inauditas, foi efetivamente conquistado e os seus pressupostos são constantemente reproduzidos pela própria atuação cientificamente mediada dos homens na natureza. Fato esse que abre potencialmente as portas para uma vida em que as condições materiais de existência humana se tornem cada vez mais adequadas e propícias ao desenvolvimento continuado e progressivo da experiência humana. Entretanto, "é restrito o número de pessoas suficientemente otimistas para declararem que já se conseguiu idêntico domínio

sobre as forças que controlam o bem-estar social e moral da humanidade.” (Dewey, 1959, p. 132-133). Prosseguindo linhas à frente, Dewey enuncia um conjunto de perquirições que advertem para o descompasso entre o campo *técnico* e aquele *social*: “Onde está o progresso moral correspondente às nossas realizações de ordem econômica? Tais realizações são o fruto imediato da revolução operada nas ciências físicas. Mas onde a correspondente ciência e arte humana?” (Dewey, 1959, p. 132-133). Motivado e incomodado com o confronto bélico de 1914-1918, o maior de até então, encerrado nos anos precedentes à redação do texto citado, o filósofo chama a atenção para a dramaticidade do ato social que põe em convivência avanços consideráveis em várias áreas da realização prática com a terrível persistência dos conflitos que dilaceram e esgarçam a tessitura do social. Não por acaso, a situação da sociabilidade moderna, cindida em classes antagônicas, é referida com especial acento. Problemas que denunciam, para Dewey, o quanto o descompasso existe e o quão ele é danoso e inaceitável:

Mostram-nos estas considerações quão atrasada se encontra nossa política, quão cru e primitivo se apresenta o sistema educacional, quão passiva e inerte se revela nossa moral. Subsistem as causas que trouxeram a filosofia à existência, como tentativa de encontrar um substituto inteligente do costume cego e do impulso não menos cego como guias da vida e da conduta. A tentativa não surtiu efeito. (Dewey, 1959, p. 132-133).

Defronte o absurdo da situação do mundo humano, impõe-se a necessária retomada do ânimo e escopo iniciais da filosofia, mas em bases criticamente renovadas.

Porquanto seja cabível e necessário a uma boa consciência filosófica o assentimento, ao menos em parte, para com a propositura de uma reconstrução do pensar filosófico, é igualmente necessário, no entanto, advertir para o problema central da mesma. A pressão conceitual sobre a reflexão, exercida pelo entendimento sistêmico do pressuposto *a priori*, é tão forte que as questões mesmas da gênese e do desenvolvimento histórico concreto das formas permanecem inatacadas pela teoria. Afinal, de onde vem a cultura, é uma inquirição inexplicitada e inabordada. O ambiente no qual os seres humanos

vivem e atuam não é simplesmente físico, mas também cultural. As variadas maneiras com as quais os seres humanos respondem às condições físicas são influenciadas pelo ambiente cultural. (Cf. Dewey, 1938, p. 42). No entanto, as distinções categoriais se resumem e paralisam nesse patamar. Dewey se posiciona contra o caráter abstrato e dicotômico da filosofia. Aspira a um fazer filosófico que englobe as múltiplas dimensões da relação ativa dos homens no mundo. Visa a dar à filosofia o mesmo caráter afirmativo das ciências. No entanto, os fundamentos de sua filosofia são tão idealistas e especulativos quanto os daqueles das correntes contra as quais investiu. Ver-se-á, a seguir, a esse respeito, como aborda a categoria experiência, a atividade humana, as relações sociais e políticas, o conceito de democracia, a resolução dos conflitos sociais, bem como a propositura de *educação* delas resultantes. Como não existe filosofia inocente, sem pressupostos ou horizontes de ação, também as proposituras acerca dos fundamentos têm implicações para o entendimento e o posicionamento acerca de problemas específicos que extrapolam as fronteiras da reflexão filosófica e da cientificidade.

Capítulo 2

Educação e política em Dewey

2.1. Para uma educação democrática

O papel da educação, concebida por Dewey como processo geral e integral de formação individual e não apenas em seu aspecto formal e institucional, deve ser relacionado ao seu projeto social, ao modo como concebe uma sociabilidade efetivamente livre, centrado no conceito de democracia. Da mesma maneira que a noção de educação, a de democracia supera a definição de *forma de exercício de dominação política*, para se determinar como o espaço que permite o contínuo desenvolvimento dos indivíduos em interação constante com o meio em que se inserem. O desenvolvimento possibilitado pela educação deve facultar aos sujeitos a maximização de condições e potencialidades que a *experiência do mundo* pode oferecer, como leque de opções de realização de qualidades e faculdades individuais. Nesse sentido, a educação extravasa os limites da escola e deve se constituir como programa político de direcionamento da sociedade para a vida verdadeiramente democrática.

Para explicitar o quadro de determinações do pensamento educacional de Dewey, é necessário demonstrar a articulação dos três elementos que são constitutivos, *experiência, democracia e educação*, indicando também o caráter categorial de cada um deles, bem como as relações de determinação conceitual que enquadra a concatenação dos mesmos. Isso nos obriga, senão a deixar de lado, ao menos a considerar, embora muito sumariamente, as propostas, considerações e reflexões estritamente pedagógicas produzidas por Dewey, visto que o foco desta pesquisa é o de explicitar as concepções de natureza filosófico-científicas que embasam e arrimam aquelas sobre a prática educativa. Método e procedimentos particulares do ofício pedagógico se revelam, portanto, como modos de realização concreta de conceitos de cunho geral, maneiras de levar adiante a constituição dos sujeitos humanos em conformidade com as categorias que definem a própria efetividade humana e social dos indivíduos para Dewey. Suas categorias filosóficas são elaboradas para dar suporte às proposituras educacionais e de organização de rotinas e do *corpus* curriculares, sem as quais estes restariam como meras posições técnicas e/ou burocráticas, sem uma

conexão com a *matéria* plasmada pela prática educacional e a individualidade humana enquanto tal. Por conseguinte, métodos e entendimentos relativos à educação pressupõem, como em todo autor de relevância, um conjunto de concepções de caráter geral que circunscreve e posiciona as eleições procedimentais a partir de um dado referencial – necessariamente ontológico – definindo o estatuto dos objetos e objetivos. No caso de Dewey, nada mais que a natureza da realidade como um todo, não obstante dela se destaque, por suas particularidades, um de seus objetos – o humano e a experiência humana de mundo – é escopo teórico de sua visada filosófica.

Como já foi analisado, o arcabouço reflexivo de Dewey está fundamentado na categoria de *experiência*. Na obra *Democracia e educação* é explícita a dependência que o entendimento da educação e vida social têm da determinação de experiência. Pressuposto ontológico central do pensamento deweyniano, a experiência organiza a inteligência e o discurso sobre o real, atravessando os diversos níveis de determinação ôntica, de distinção e delimitação de instâncias e dimensões da realidade – da naturalidade à sociabilidade. O próprio Dewey cuida, ao remeter a definições anteriores de *experiência*, de ressaltar o seu cunho genérico e primário.

A categoria experiência possui uma polissemia e abrangência que superará a própria delimitação de *experiência* nos campos filosóficos do empirismo e do pragmatismo, ao menos em seus momentos iniciais. Multiplicidade de sentido que se patenteia como duplicidade, de *práxis* e *pathos*, contida na própria existência efetiva dos entes e da natureza em seu conjunto. *Agir* e *sofrer* não serão apenas marcas antropológicas, mas o caráter ontológico do existir mesmo das coisas e das relações havidas entre elas. Experiencialidade primordial que aponta para o desdobramento de uma unidade de ser que localiza a multiplicidade de entes e relações numa mesma e única dimensão: “Ela é de ‘duplo sentido’ nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada” (Dewey, 1985, p. 10). Totalidade efetiva da própria existência, dada e, de certo modo, *vivenciada*, a qual, sendo pensada como tal, permite a reconfiguração conceitual de noções caras e decisivas à tradição filosófica ocidental. A proposição de Dewey consiste numa revisão categorial que investe contra as dicotomias habituais da reflexão filosófica e pretende reinstaurar, em

bases diversas, certo *monismo* conceitual, cujo fundamento se encontraria num remetimento essencial ao *primário* e originário, à *experientia mundi*: “‘Coisa’ e ‘pensamento’, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária” (Dewey, 1985, p. 10).

Não obstante o conceito de experiência, como ponto de arrimo ontológico, garanta à reflexão a possibilidade de referenciar-se pela totalidade que integra e articula o real, Dewey não o entende como formação monolítica ou indiferenciada. Por um lado, se a experiência é a categoria que descreve e abarca a relacionalidade essencial e inerente ao mundo, por outro lado, entende-a como diversidade de relações possíveis que correspondem à multiplicidade das coisas e relações. Buscando delimitar esses *campos de experiência*, procura demarcar e discutir teoricamente as diferenças entre os níveis ou instâncias da efetividade da natureza, a partir da análise de aspectos particulares. Por essa via analítica, pretende acercar-se da particularidade característica de cada momento do real, estabelecendo a *démarche* própria aos níveis de experiência, indicando os pontos de inflexão que instauram transições e diferenciações específicas. A totalidade de experiência não se converteria assim, ao menos o pretende Dewey, numa indistinção essencial ou na afirmação de uma identidade indiferenciada de momentos. Ao contrário, o autor norte-americano pretende estatuir uma análise da totalidade que integre e, ao mesmo tempo, faça emergir a diversidade imanente à natureza. É o que se observa quando da demarcação de fronteiras entre os estratos orgânico e inorgânico da natureza, no curso da qual surge a identificação da novidade emergente do primeiro em relação ao segundo. O processo vivo,

Durante toda a sua duração, /.../ esforça-se por tirar proveito das energias que a cercam. Utiliza-se da luz, do ar, da umidade e das matérias do solo. Dizer que as utiliza, importa em reconhecer que as transforma em meios para sua própria conservação. (Dewey, 1979, p. 1).

É, assim, um processo relacional, no qual a assimilação mesma do inorgânico na forma de condição e elemento essencial à continuidade, à conservação temporal, inaugura frente àquele a marca distintiva do vivente: a reprodução tendencialmente indefinida de sua processualidade. Não é, eviden-

temente, como forma autoposta, mas como transformação de elementos e mediações inorgânicas em meios de reprodução da própria forma viva. Esforço, como o define Dewey, no transcurso do qual o ser vivo integra a si elementos que lhe são onticamente antitéticos, inorgânicos, como condição de sua manutenção como ente real. Integração e assimilação, como reprodutibilidade do processo orgânico, de *metabolização*, de assimilação transformadora que possibilita, a partir da conversão da matéria não viva em elemento vital, a conservação e renovação, em ciclos, da processualidade orgânica:

Poderemos dizer que um ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente. (Dewey, 1979, p. 1).

A vida, como processo de reconfiguração elementar continuado, aparece a Dewey como caracterizado essencialmente pela *renovação* constante de si. A reprodução no tempo do vivente surge como emergência real no sentido de um processo que se renova. Preservação de si pela assimilação do inorgânico equivale à renovação constante de si como existente. É uma modalidade de experiência que não propriamente apenas agrega um novo caráter, mas adensa mesmo a malha relacional da natureza na medida em que faz da conversão metabólica um momento novo de determinação da existência.

Ao lado da afirmação do caráter *natural* da existência de entes e processos, porquanto a *vida* se delimita não como entidade habitando o vivente, mas como processo de metabolismo do ambiente, há igualmente a fixação de um ponto de partida conceitual concretamente arrimado para as mediações propriamente culturais. Mediações que não comparecem como antíteses absolutas e/ou abstratas ao processo de vida naturalmente dado, mas como uma modalidade deste, um novo patamar de *renovação*, que inclui em si, como ponto de partida necessário, aquela do vivente, mas integra-a numa nova rede relacional do mundo. Experiência da natureza que, não obstante isso, afirma-se na sua realização como superior àquela do orgânico. A experiência cultural se efetiva como renovação constante de si a partir da experiência primária de sua organicidade, no sentido da superação desta no interior de uma totalidade diferente. Continuidade e emergência caracterizam o suporte e o lastro filosóficos

da reflexão de Dewey, com a articulação destes dois caracteres, dando conta tanto da unicidade da natureza quanto da diversidade de experiências que a definem.

Desse modo, à experiência também “se aplica o princípio da continuidade por obra da renovação. Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso dos seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos” (Dewey, 1979, p. 1). Renovação que alcança no nível da experiência humana da natureza um sentido mais rico e complexo que naquele do vivente em geral. Nesse último, a renovação do processo se efetiva por meio de um metabolismo de energias e elementos; no modo humano de experiência, efetiva-se a continuidade do processo de vida, como reprodução continuada ou *renovação do agrupamento social*. O processo educativo emerge como exigência dessa nova modalidade de interação natural, como seu processo particular de renovação, sempre dentro de uma configuração que alia continuidade e diferenciação. Por conseguinte, a educação “em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida” (Dewey, 1979, p. 2), ou seja, é o meio da renovação da experiência em seu caso propriamente humano. A educação é, pois, mediação essencial que se fixa como necessidade imanente à sociabilidade, independentemente das particularidades históricas e/ou culturais, por meio da qual a continuidade do humano, como particularização da experiência, é garantida:

Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, idéias ou ideais sociais. Passa com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua. (Dewey, 1979, p. 2).

A vida humana é forma de experiência ou de ser que, em seu lado atinente ao gênero, tem sua perduração possibilitada para além dos seus elementos constitutivos. Reprodução que supera e remodela a renovação no sentido estritamente biológico do vivente em geral, como renovação continuada da experiência essencialmente em comum. No que tange à humanidade, a vida transcende a dimensão física e fisiológica, continuando e renovando-se através da experiência social. De um lado tem-se o caráter transitório e fisicamente finito

dos indivíduos, e de outro lado, o caráter perene e tendencialmente infinito da experiência social.

À incompletude essencial e inescapável advinda da finitude física dos indivíduos, Dewey faz confrontar a generidade e a infinitude da sociabilidade. A educação se insere nessa antinomia latente como *medium* resolutivo. O enfrentamento entre aqueles dois momentos, finitude e infinitude, faz derivar a própria demanda do processo educativo, o qual é requerido em função “dos fatos primários e inelutáveis do nascimento e da morte de cada um dos componentes de um grupo social” (Dewey, 1979, p. 2). A educação é o instrumento que preserva e dá continuidade à experiência social, dado que forma os novos integrantes do grupo, possibilitando-os se integrarem no conjunto das experiências sociais, herdando-as e reproduzindo-as. Para tanto, a educação se faz, à analogia do processo biológico, num primeiro momento, como *transmissão*:

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria. (Dewey, 1979, p. 3).

Comunicação de caracteres genéricos, a qual confere durabilidade à sociabilidade para além de seus elementos finitos atuais e para aquém daqueles indivíduos que virão a fazer parte do conjunto social. Educar, por força da efetividade natural, se põe como necessidade interna, do mesmo modo que o metabolismo se colocava no nível do puro vivente, como forma de renovação e persistência da experiência humano-social. Inevitável, nesse sentido, a formação continuada e renovada dos membros da sociedade é tarefa crucial no sentido de garantir a permanência do modo humano de experiência da realidade, transcendendo mesmo os entes humanos que finita e efetivamente experienciam o mundo. A finitude positivamente posta dos indivíduos tem como contraponto a generidade tendencialmente infinita da sociabilidade. A experiência humana que tem no indivíduo um limite concreto por sua existência física imediata possui, no

lado da sociedade, a virtualidade de ser infinita por obra da *formação* dos indivíduos que a compõem. Como embasamento de sua posição, Dewey adita a essa concepção da relação imediata indivíduo-gênero, algumas observações de caráter antropológico que reforçam a necessidade social da educação:

Comparados com os filhos de muitos animais inferiores, os seres humanos têm tão minguadas aptidões, que a própria habilidade requerida para a alimentação física precisa ser adquirida por meio do ensino. Quanto mais no que diz respeito à aquisição das capacidades técnica, artística, científica e moral da humanidade! (Dewey, 1979, p. 9).

A não-especialização humana comparece como marca antropológica particular que faz do momento individual da vida social, o momento de uma finitude negativa, na qual a ausência de uma mediação herdada põe a formação como tarefa de primeira ordem.

Ainda que, analogicamente com a ordem biológica, partilhe a transmissão como *medium* essencial, a vida social se caracteriza exatamente pela diferenciação desse instrumento de renovação. Não guarda identidade com a forma de transmissão de caracteres por herança através de gerações. Diversamente da passagem direta e irrefletida de traços distintivos de natureza orgânico-física, a vida cultural tem como momento por excelência a comunicação. Comunicação que é índice da própria vida dos indivíduos uns com os outros, como comunidade. Desse modo,

Há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos - um modo comum de compreender — mentalidade similar, conforme dizem os sociólogos. (Dewey, 1979, p. 4).

O partilhamento, por assim dizer, *ideológico*, é então mais decisivo do que a herança da pura forma do vivente, para a existência e renovação da vida social. O âmbito humano da experiência vê nascer como exigência vital a emergência de um espaço simbólico compartilhado. O vital, no caso da

experiência propriamente humana, é a formatação de um processo de manutenção/renovação do patrimônio axiológico e cultural. Valores que se passam às gerações de modo diverso daquele da materialidade e constituem o caráter por excelência do humano. Partilhamento de uma herança que faz dos indivíduos que a dividem e a reproduzem membros de uma totalidade que supera qualitativamente aquela definida e delimitada pelo pertencimento a um mesmo espaço físico:

Não é por viverem em proximidade material que as pessoas constituem uma sociedade — e, semelhantemente, homem algum deixa de ser socialmente influenciado por estar muitos palmos ou quilômetros distanciado dos outros. Um livro ou uma carta podem estabelecer, entre seres humanos afastados milhares de quilômetros um do outro, um elo mais estreito do que o existente entre pessoas sob o mesmo teto. (Dewey, 1979, p. 5).

A educação seria o instrumento de conservação da experiência humana porquanto, como comunicação, como compartilhar dos sentidos e valores essenciais à sociabilidade forneceria o elemento de transcendência em relação à finitude temporal dos indivíduos e aos limites da forma meramente física de experiência. O sentido seria o elo mais forte da cadeia humana, um nexos muito mais forte que o familiar ou o nacional, por exemplo.

A esse respeito, cabe chamar a atenção para um aspecto importante da tematização de Dewey que o aproxima do idealismo em geral, e daquele de extração hegeliana em particular. Para o filósofo norte-americano, a sociabilidade é prioritariamente um conjunto de nexos simbólicos ou ideológicos, frente aos quais as relações materialmente mediadas necessariamente se revestem de um caráter tanto quanto limitado quanto mais dependentes sejam da finitude dos objetos e atividades que os produzem:

Os indivíduos, também, não constituem, por outro lado, um agrupamento social por trabalharem todos para um fim comum. As partes de uma máquina funcionam em conjunto para a obtenção de um resultado comum, mas não formam por isso uma comunidade. (Dewey, 1979, p. 5).

A interatividade social, o conjunto de liames de produção e reprodução material e recíproca entre os indivíduos, o comportamento reciprocamente ativo dos sujeitos, não constitui por si um espaço de partilhamento social. A produção social, com sua rede de interdependência, de reciprocidade concreta e necessária é entendida por Dewey na forma da *máquina*, como totalidade de relações *mudas*, quase naturais ou irrefletidas. A teleologia comum ou a produção de uns para outros dos indivíduos não faz surgir por si uma comunidade societária. Do corolário idealista da sociabilidade como totalidade ideológica ou axiológica tem-se forçosamente como remate a redução das relações tecidas pela finitude compartilhada ao nível dos nexos puramente exteriores ou mesmo inconscientes da manutenção da vida em abstrato. A rede de relações materiais aparece, por sua própria delimitação – a mediação da materialidade –, como destituída de qualquer outra significação senão aquela imediatamente alcançada pela intuição e representação imediatas; como assunto atinente à mera sobrevivência física ou, na melhor das hipóteses, biológica. Tais nexos interativos não formam laços autenticamente comunitários. O carecimento recíproco dos indivíduos não alça aqui o patamar ontológico efetivamente diverso daquele do vivente. Como consequência, se, de uma parte, as relações materialmente mediadas não são ainda propriamente sociais, de outra parte, as próprias relações sociais não são tomadas como objetivas. A objetividade donexo social vital, a reciprocidade da produção dos indivíduos não é, para nosso autor, o fundamento do comportamento social dos indivíduos entre si. Nesse passo, a eleição do conceito de experiência na amplitude categorial com a qual se encontra conformado e enunciado produz uma reverberação importante. De sinônimo de *interação tout-court* se transmuta, no ápice da própria experiência do mundo, em fenômeno para o qual a mediação da consciência é essencial. Além disso, como emergência que submete absoluta e abstratamente as determinações da experiência em outros níveis, o modo humano-social se equivale à experiência simbólica do mundo. A rede de relações sociais materialmente mediadas aparece na reflexão de Dewey ainda como momento inconsciente, na exata proporção em que o peso das determinações objetivas se faz sentir frente ao comportamento dos indivíduos como momento determinante. A determinação preponderante ou mesmo unilateral pelo simbólico resulta necessariamente da escolha conceitual da *experiência* como centro categorial da descrição da malha relacional

constituída pela existência dos entes. Nesse sentido, ao contrário do caso dos nexos postos “apenas” pelo carecimento material recíproco, se “todas essas partes tivessem conhecimento do fim comum e se interessassem na sua consecução, regulando, cada qual, com esse fito, sua atividade especial, constituiriam então uma comunidade”. (Dewey, 1979, p. 5). Formação de um conjunto de comportamentos recíprocos cuja única mediação é aquela dada pela comunidade simbólica ou ideológica, ou *consenso* linguisticamente mediado e garantido. A identidade mediada entre comunidade e comunicação se prova então ter peso ontológico. O propriamente humano reside na possibilidade de contato em segunda potência, como construção de um universo social simbólico.

Ora, evidentemente, as relações materiais, por exemplo, as da produção e reprodução materiais da vida humana, não somente não podem dispensar como ensejam e requerem interações simbólicas. E isso, seja na exercitação concreta da cooperação produtiva, seja no momento da realização do valor no mercado. No entanto, o que parece escapar à reflexão de Dewey é o fato de tais mediações serem momentos da totalidade objetiva da vida social e não elementos puramente ideais, existentes apenas no nível da idealidade, isoladamente tomadas. Não se percebe teoricamente, aqui, o quanto as relações simbólicas fazem parte de uma totalidade social objetiva, bem como o quanto as mediações materiais carregam de “vida simbólica” social. Tome-se por exemplos o dinheiro, como símbolo da riqueza social geral, ou o produto do trabalho, como objetivação da atividade consciente. Isso para não referir o quanto dispositivos técnicos forçam, por assim dizer, um consenso prático na sua utilização em razão da própria forma objetiva plasmada pela atividade social produtiva de natureza material.

O viés idealista encaminha a teoria de Dewey para um curioso paradoxo: “Somos assim forçados a reconhecer que, mesmo dentro do grupo humano mais social, existem relações que não são ainda sociais” (Dewey, 1979, p.5), ou seja, não simbólicos. A identidade entre sociabilidade e simbologia o faz cogitar a existência de sociedades ou subsistemas sociais análogos à máquina. Sociedade-máquina na qual

.../ indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento daqueles de quem se servem. Este uso subentende a superioridade física,

ou de posição, habilidade, aptidão técnica e o domínio mecânico ou financeiro da aparelhagem ou dos instrumentos de trabalho. (Dewey, 1979, p. 5).

Outrossim, passa despercebido também o fato de os diversos elementos enumerados acima deverem sua origem e função particulares exatamente ao modo de organização atual da própria sociedade. A sociabilidade típica do capital, na qual os indivíduos existem, no nível mais imediato, reciprocamente como meios uns para os outros, parece não ser, para Dewey, social. É exatamente nesse momento que sua definição de *democracia* se encaixa como antítese da sociedade moderna, como ela efetivamente se desenvolveu. Nesse contexto,

Enquanto estiverem neste pé as relações entre pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados, governantes e governados, não formarão eles verdadeiro grupo social, por mais estreitamente que se toquem suas respectivas atividades. Dar e receber ordens modifica a atividade e seus efeitos, mas por si mesmo não constitui uma co-participação de escopos e comunicação de interesses. (Dewey, 1979, p. 5).

Ressalte-se o extremo grau de abstratividade em que as relações de exercício de poder são tratadas, como idênticas ou de mesma ordem, não se distinguindo aquelas propriamente políticas das econômicas ou familiares. Acresce-se a isto o fato de a formação consciente de consenso ter sua força superdimensionada. O que está em jogo é a transladação do que constitui, na aparência, a forma de ser da democracia. Como forma de legitimação de poder político, a democracia aparece, em relação à totalidade da sociabilidade, como a solução negociada e discutida de "conflitos". Por isso, a mediação do simbólico aparece como a única autenticamente social e, igualmente, se dá a identificação da vida social com a *vida democrática*. Isto emerge sinteticamente quando Dewey afirma que "A vida social se identifica com a comunicação de interesses" (Dewey, 1979, p.5), resultando que toda comunicação – portanto, toda a vida social - é educativa porque diversifica, amplia e ilumina a experiência dos envolvidos no processo. Partindo desse pressuposto, é importante destacar que a posição de Dewey não contempla o fato de que aqueles que estão fora das relações sociais assim estão porque estão fora do circuito da produção. Ou que a situação de subordinação extrema, absoluta ou relativa, advém do *locus* social no qual os

indivíduos de determinada classe se situam. Além disso, trata abstratamente a desigualdade de posições, seja unificando relações de âmbitos distintos, seja desconsiderando a divisão social do trabalho ou tratando-a como um fato quase natural ou naturalmente determinado.

Em termos gerais, Dewey opera uma inversão na ordem das determinações, abordando a sociabilidade a partir de suas expressões espirituais. Não leva em consideração, absolutamente, os laços materiais que determinam as formas de sociabilidade e que efetivamente põem os indivíduos em relação ou comunicação. Tampouco compreende a própria comunicação como um pôr em relação; em outros termos, a comunicação como expressão de relações de natureza prática.

É no interior deste quadro de determinações que se situa a escola, como instituição e como espaço educacional. O qual, muito embora não seja o único, é um meio importante para a realização do processo educacional, tendo em vista a manutenção e reprodução renovadas da vida societária. A institucionalização da instância educativa, a constituição de um *locus* próprio e específico à tarefa de renovar ideologicamente a sociabilidade, advém da complexificação da vida social. O desenvolvimento de uma rede cada vez mais diversificada e variada de relações, processos e das demandas daí oriundas faz da escola, formalmente estruturada, uma necessidade: "Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa" (Dewey, 1979, p.8). Complexidade que impõe a exigência de uma mediação institucionalizada e normatizada, com uma série de rotinas e características particulares. A escola visa assim, em seu aspecto conceitual mais essencial, a estruturar de maneira adequada a transmissão, a comunicação, ordenada e portadora de sentido, do próprio desenvolvimento societário em suas mais diferentes facetas e possibilidades. É, pois, instância de promoção da permanência e renovação da experiência específica à vida social.

Entretanto, se à escola, a reflexão de Dewey identifica e estatui essa função social vital, historicamente, o evoluir da própria instituição, de suas redes de relação, de suas formas de estruturação e métodos, acabou por distanciar-se da essência precípua que deveria conformá-la. No diagnóstico do autor norte-americano, a escola, conforme se apresentava, havia se distanciado da vida social, tornando-se "abstrata e livresca", isolada "das coisas de nossa

experiência, na vida prática” (Dewey, 1979, p.9). Frente a isso aponta que “um dos mais poderosos problemas com que a filosofia da educação tem de arcar é o modo de conservar conveniente equilíbrio entre os métodos de educação não formais e os formais, e entre os casuais e os intencionais” (Dewey, 1979, p.9), ou seja, faz-se imperioso o equilíbrio entre a formalidade e institucionalização requeridas pela crescente e inevitável complexidade da vida social moderna e os modos de ser, de sentir, de perceber, de experimentar típicos da relação concreta e prática com o mundo. A “aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica” devem influir “para criar uma atitude mental social”; caso contrário, “a experiência vital ordinária” perde significação, e o “ensino escolar cria homens meramente “eruditos”, isto é, especialistas egoístas” Dewey, 1979, p.9). A integralidade do indivíduo, como unidade de experiência singular, é a meta a qual a educação deve, consciente e metodicamente, aspirar realizar. A recuperação e/ou defesa dessa existência integral é a diretriz fundamental da educação, que na sua efetividade precisa “Evitar uma separação entre aquilo que os homens sabem conscientemente por tê-lo aprendido por meio de uma educação especial, e aquilo que inconscientemente sabem por tê-lo absorvido na formação de seu caráter mediante suas relações com outros homens” (Dewey, 1979, p.9-10). Tarefa essa que se torna algo tão delicado quanto desafiador, proporcionalmente ao desenvolvimento especializado do ensino. Mais que um ofício de produção erudita, a educação, mesmo a formal, define-se como atividade de *formação*, no sentido mais originário do termo.

De acordo com os pressupostos explicitados por Dewey, bem como com os argumentos desenvolvidos, os quais pretendem localizar o sítio da atividade educativa no contexto mais amplo da vida social, a educação possui uma igualmente conspícua função social. Não apenas é um ofício profissional entre outros, mas se acha definida em função da sua relação com as necessidades efetivas e decisivas da sociabilidade, como experiência humana que deve perdurar no tempo. Nesse sentido,

Já vimos que uma comunidade ou grupo social se mantém por uma contínua auto-renovação e que esta renovação se efetua por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo. Mediante vários fatores não intencionais ou voluntários, uma sociedade transforma

seus elementos não iniciados e aparentemente estranhos em ativos depositários de seus recursos e ideais. (Dewey, 1979, p.11).

O processo educativo é divisado e determinado por Dewey como algo inerente à própria vida societária enquanto tal. Não requer, de início, uma instância em separado do processo mesmo da vida em comum, e da comunicação que aí se verifica. Processualidade formativa que converte continuamente e necessariamente os indivíduos em partícipes efetivos da sociabilidade, em momentos singulares e particularizados da existência social, *maturando-os* para o exercício social. Dessa maneira, a renovação requerida como desafio a ser enfrentado e condição a ser imperiosamente satisfeita para a realização contínua e indefinida, quiçá infinita, da experiência social é uma imposição do próprio modo de ser desse nível de interação *entificação-mundo*. Modo específico de *produção* de individualidades adequadamente formatadas ao prosseguimento da experiência humana, a “educação é, portanto, uma incentivação, um alimento, um cultivo” (Dewey, 1979, p.11). Sociabilidade, cultura, formação, preparação, cuidado, conceitos estes que fazem parte e integram, como momentos constitutivos, a forma humana da experiência. Forma particular essa que põe a educação como realização da individualidade capaz de experienciar e fazer prosperar no tempo, como mediação finita da virtual infinitude social. Assim, cultivar, alimentar, incentivar, todos “subentendem a *condições de crescimento*” (Dewey, 1979, p.11), a posição de espaços, instrumentos e ambientes correspondentes à formatação dos indivíduos em benefício da continuidade próspera da vida social. A teleologia particular da educação como processo de formação já se denuncia mesmo na sua raiz etmológica:

a palavra educação significa exatamente processo de dirigir, de conduzir ou de elevar. Se tivermos em mente o resultado desse processo, diremos que a educação é uma atividade formadora ou modeladora — isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social. (Dewey, 1979, p.11).

Educação é atividade de *condução*, de *modelação*, de *formação*, que se coloca como necessidade interior, derivada do conceito, da sociabilidade como tal. Como qualquer forma de experiência viva, o seu remetimento ao ambiente

no qual viceja e com o qual deve relacionar-se continua, mesmo na vida propriamente social, a ser determinante. Meio ou ambiência concreta que, conquanto possua traços distintivos em relação ao do mero vivente, biologicamente situado e determinado, é ainda decisivo para a formatação da figura concreta da singularidade viva. Singularidade que é individual, por certo, mas que nem por isso deixa de experienciar a si como momento de uma modalidade mais genérica de experiência do mundo. Desse modo, o meio social conduz seus membros ainda imaturos à forma propriamente social, operando uma "transformação da qualidade da experiência para que nesta entrem os interesses, intuítos e ideias correntes no grupo social, o problema não é, evidentemente, o da mera formação física" (Dewey, 1979, p.11). Condizente com a forma como entende a sociabilidade, como totalidade de relações comunicativas, simbólicas, Dewey observa novamente os limites sob os quais entende e subsume a relacionalidade materialmente mediada e seus elementos mediadores: "As coisas podem ser materialmente transportadas no espaço; podem ser materialmente carregadas. Mas as crenças e as aspirações não podem ser fisicamente extraídas e, depois, inseridas. De que modo, então, se comunicam?" (Dewey, 1979, p.11). É importante ressaltar aqui, mais uma vez, o quanto o enviesamento idealista oblitera à reflexão de Dewey o quanto a produção material e seus produtos, "as coisas", não apenas são carregadas, mas carregam sentidos humanos, são objetivação da própria vida social concreta dos indivíduos, da temporalidade, das possibilidades e inviabilidades efetivas de um dado tempo histórico. À autonomização da simbolização, como atividade inerentemente ideológica e única propriamente humana, corresponde à positivação reeificante da produção material da vida, das demandas e modos de objetivação a ela historicamente correspondentes. A inserção do sentido é apenas assunto da produção em segunda potência, da produção da consciência de si como membros de uma totalidade comunitária tecida pela transmissão moral ou ideológica de sentido. A fisicalidade como objetivação, mesmo limitada, de potências e modos de ser concretos de indivíduos sociais não é visível da *posição* de Dewey. Como desenlace obrigatório da argumentação, do modo como os pressupostos são afirmados e articulados, a questão mesma se enuncia como assunto ideologicamente definido:

Dada a impossibilidade do contágio direto ou da inserção material, nosso problema está em descobrir o método pelo qual os seres humanos mais jovens assimilam os pontos de vista dos mais velhos, ou pelo qual os mais velhos tornam os jovens mentalmente semelhantes a eles. (Dewey, 1979, p.11).

Determinado pelo modo particular como entende e pensa a totalidade do real, como *totalidade de experiência*, mediatizada pela ação inexorável de um ambiente no qual e através do qual se dê a interação, o *método* se delimita exatamente em função dessa mediação. Por esse motivo, “o método consiste em provocar, pela ação do meio, que as impõe, determinadas reações ou respostas” (Dewey, 1979, p. 12). A determinação prioritária pelo meio não admite tergiversação ou hesitação teórico-reflexiva:

.../ o meio, o ambiente particular em que o indivíduo vive, leva-o a ver e a sentir mais uma coisa do que outra; leva-o a seguir certos planos com o fito de ter bom êxito em suas relações com os outros; reforça-lhe algumas convicções e enfraquece-lhe outras, como condição para obter a aprovação de outras pessoas. (Dewey, 1979, p. 12)

A continuidade necessária de níveis da realidade, ponto fulcral de qualquer propositura que tenha como centro categorial um conceito que define e delimita de saída o conjunto do multiverso de ordens do ente, exige, não obstante a admissão de particularidade, a prevalência ontológica do princípio geral: “As palavras ‘ambiente’ e ‘meio’ denotam alguma coisa mais do que o lugar em que o indivíduo se encontra. Indicam a particular *continuidade* entre o meio e as próprias tendências ativas do indivíduo” (Dewey, 1979, p. 12). A participação na totalidade da natureza se afirma como padrão ôntico de todos os níveis particularizados. A particularidade finita é convertida em modo particular de experienciar e de experienciar-se da natureza. A construção ativa da própria ambientação pelo comportamento objetivo e socialmente ativo dos indivíduos permanece insuspeita. Vivo e humano, no fundo, se justapõe, não sendo propriamente um caso de reconfiguração categorial de determinações de ser, mas antes uma *forma* do vivente. Uma forma que adita, como complexificação, o pensar e o sentir interior. Complexidade que se acresce à vida sem, no entanto, fazer dela algo

efetivamente diferente do que é no processo orgânico. Ou antes, ainda, a diferença é da ordem do acréscimo de caracteres, não da modificação formal das determinações anteriores. O ambiente é, nesse contexto, a instância que provoca ou estimula a explicitação do caráter próprio a cada vivente:

/.../ o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade característica de um ser vivo. A água é o ambiente do peixe, por ser necessária à sua atividade — à sua vida. O pólo norte é um elemento importante do meio de um explorador ártico, quer consiga ou não consiga atingi-lo, porque determina seus atos, torna-os aquilo que distintamente são. (Dewey, 1979, p. 12)

Ser peixe ou explorador ártico, no bojo da concepção geral, não altera em substância a relação ente-meio. Isso, na medida em que tal interação não contempla, ao menos a princípio, a possibilidade de construção ou mudança do ambiente no qual se dá a vivência do organismo. Forma de viver que é definida em relação à vida tomada abstratamente, não obstante o caráter ativo, o qual é asseverado na propositura teórica em tela: “Exatamente porque vida não significa mera existência passiva (a supor-se possível tal coisa) e sim um modo de proceder e agir, — o ambiente ou o meio significa aquilo que influi nessa atividade como condição para que se realize ou se iniba.” (Dewey, 1979, p.12).

Mas no caso em questão, o “meio” ou o “ambiente”, o qual se coloca como objeto de análise de Dewey, é humano. O ambiente social, que como todos, em conformidade com a noção de meio em geral, modela os hábitos dos indivíduos. Como? “o meio social não implanta diretamente certos desejos e idéias, nem se limita a estabelecer meros hábitos musculares de ação, como o ato ‘instintivo’ de desviar-se de um golpe” (Dewey, 1979, p.15). O que, à primeira vista, parece ser uma diferenciação específica do *meio social* em relação à categoria *meio*. A interação com o meio pode, e deve dar-se de modo diverso:

O primeiro passo consiste em estabelecer condições que estimulem certos modos patentes e tangíveis de proceder; e o passo complementar é tornar de tal modo o indivíduo participante ou companheiro na atividade comum

que ele sinta, como seus próprios, os triunfos e os maus êxitos da mesma.
(Dewey, 1979, p.15)

A totalidade de experiência a que remete o ambiente social delimita, como meio simbólico, a formatação ou conformação do indivíduo. A introjeção do sentido, através da qual os indivíduos passam a sentir como seus as conquistas e vicissitudes do gênero, é o que se visa a desenvolver. Formar partícipes que assumam regras, formas de comportamento, de cognição e de ação é objetivo da atividade educadora. A reciprocidade genérica do humano não existe ainda aqui como traço pertencente à forma de ser humana em sua concretude – uma vez que as coisas não carregam, apenas são carregadas – e surge como meta da vida social de forma extrínseca ao sujeito individual. O indivíduo se acha posto em um ambiente, dele sofrendo, ainda que reativamente, a ação que o modela. A modelação social, que se dá, para Dewey, prioritária e primariamente pelo contato ideologicamente mediado, é efeito da interação com o ambiente que dispõem os sujeitos numa determinada forma adequada ao seu desenvolvimento e àquele da sociedade: “o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas consequências”. O que é por exemplificado com a questão da formatação/estímulo de determinadas capacidades, estéticas no que respeita o texto de Dewey em exame:

Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nessa arte alguma competência, será como um elemento estranho, inábil para participar da vida do grupo a que pertence. É, realmente, inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contacto; por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional. (Dewey, 1979, p.17-18).

Dessa necessária formação dos indivíduos pelo ambiente ou pelo meio social surge no pensamento de Dewey a indicação de uma espécie de determinação "histórica" do pensamento. A prevalência ou preponderância de certos conteúdos, valores e modos de comportamentos característicos de um dado momento ou tempo do meio social, condiciona os juízos ou formas de percepção de mundo:

De acordo com os interesses e as ocupações do grupo, algumas coisas tornam-se objeto de grande estima; outras, de aversão. A associação não cria os impulsos de predileção e desagrado, mas proporciona os objetos a que eles se aplicam. O modo por que nosso grupo ou classe faz as coisas tende a determinar quais os objetos que necessitam de atenção e a traçar assim as direções e limites da observação e da memória. Aquilo que é estranho ou exótico (isto é, alheio à atividade do grupo) propende a ser moralmente proibido e intelectualmente suspeito. (Dewey, 1979, p.20)

O que dá azo a uma verdadeira variedade no que concerne às possibilidades de intelecção de mundo e de organização de nossos conceitos acerca da experiência da realidade. Esse enquadramento fornece os parâmetros e a validade de modos de consideração em geral para os indivíduos que participam do grupo ou da comunidade social, a tal ponto que o conjunto de normas ou de conhecimentos pelos quais aqueles pautam sua existência e opções parecem tão "naturais". Daí, torna-se inconcebível um modo de pensar diverso daquele que vige em seu momento histórico-social atual. A diferença ou ausência de conceitos e conhecimentos acerca do real pode motivar, além de nossa perplexidade, a tentativa de explicá-la pela remissão a uma incapacidade inata das gerações anteriores. O que Dewey recusa em benefício do que lhe parece como a forma mais adequada de solução do problema:

seu modo de vida não lhes reclamava a atenção para tais fatos, conservando-lhes os espíritos acorrentados a outras coisas. Exatamente como os sentidos requerem objetos sensíveis para estimulá-los, nossas faculdades de observar, recordar e imaginar não funcionam espontaneamente, mas são movidas pelas exigências impostas pelas ocupações sociais habituais. A urdidura essencial de nossa disposição de espírito é formada, independentemente dos cursos escolares, pelas

referidas influências. O que o ensino consciente e deliberado pode fazer é, no máximo, libertar as aptidões assim formadas para um mais amplo desenvolvimento, purgá-las de algumas de suas rudezas e fornecer objetos que tornem sua atividade mais rica de significação (Dewey, 1979, p. 21).

Essa constatação, junto ao reforço da determinação pelo meio social, aponta para o cunho amplo da educação societária, a qual faz sentir seu peso específico e sua prioridade frente às mediações de tipo deliberado ou planejado. No curso da experiência social, os indivíduos “aprendem” e apreendem conteúdos e modos de agir muito antes de seu engajamento dentro de uma relação específica de ensino formal. Ao momento estruturado e regular da educação caberia o polimento ou direcionamento metódicos das aptidões e inclinações forjadas pelo meio social.

O que, se não é primário ou originário no que tange à formação propriamente dita de disposições ou aptidões, das potências, não é, evidentemente, de pouca monta. A escola ocupa um dado sítio na vida social, um patamar associativo particular, que determina o *télos* e escopo da educação formal. Dewey distingue a esse respeito três funções especiais para a escola. Funções que se delimitam pelas atribuições e limites da escolarização frente às formas de modelagem do indivíduo ao gênero. Seguindo a lógica fundante do seu discurso acerca da formação pela interação experiencial com o ambiente, Dewey busca delimitar a especificidade do *ambiente escolar*, o que faz dele uma instância diferenciada e especial no interior da vida social em geral. A determinação dessa distinção se dá, na comparação com as demais formas de relação ou *associação*, verificadas na sociabilidade. Nesse contexto, indica funções próprias à escola, sempre tendo por parâmetro a necessidade interna de manutenção renovada do nível social de experiência. A primeira função é a *simplificação* dos aspectos mais abrangentes e múltiplos da vida societária, das características e estruturas de interação contidas na multiplicidade de atividades, demandas e valores. Elementos os quais oferecidos na imediatidade e variedade em que existem, seriam impossíveis de serem adequadamente vivenciados, compreendidos, assimilados e reproduzidos ativamente pelos indivíduos mais jovens. Simplificar, nesse diapasão significa selecionar

os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas.” (Dewey, 1979, p.21).

Nesse sentido, a escola reduziria, por assim dizer, a série, o alcance e as implicações das experiências, ao menos num primeiro momento, a fim de introduzir as diversas dimensões da vida – humana e natural – em sua complexidade aos poucos, gradativa e crescente. Redução que implica e pressupõe a possibilidade, ao menos epistêmica, de fragmentar a complexidade existente em elementos mais simples, de romper, ainda que apenas mentalmente, a articulação que presidiria a estruturação da efetividade, da relação necessária observada entre as categorias no nível da realidade. Fragmentação a qual, de certo modo, parece corresponder à imagem da cientificidade dominante desde os primeiros momentos do mundo ocidental moderno. Divisão das coisas, processos e relações em momentos mais simples e constituintes, com o fito de torná-los assimiláveis e apropriáveis pelos sujeitos. O grande problema aqui é o de se haveria a obrigatoriedade, e mesmo a possibilidade, de recomposição da complexidade efetiva, não apenas de detalhamento ou aprofundamento de cada objeto, mas da articulação de determinações real que caracteriza e define a própria realidade concreta. Ponto de inflexão de natureza ontológica que permanece indecيدido.

Ainda na esteira da determinação pelo caráter ambiental da experiência, a segunda função da instituição social escolar se dirige explicitamente à formação deste meio particular em distinção ao meio geral. Dada a sua meta que é a de, deliberada e controladamente, intervir no processo de formação do indivíduo, de modo metódico e cuidadoso, a escola deve constituir-se ela mesmo num ambiente a parte, em separado e protegido dos “aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais” (Dewey, 1979, p. 22). Derivada de sua função, põe-se a exigência de que o meio escolar seja, pois, depurado de todos os elementos da prática social corrente que correspondam a valores que perderam sua vigência ou formas de comportamento que não se ajustam ao fim imanente de renovar a sociabilidade. A escola precisa operar uma seleção consciente e administrada dos elementos a

serem trabalhados, no sentido de reforçar ou fortalecer a existência ou o viger do que há de melhor na prática social comum, cuidando de evitar ou obstar a transmissão de aspectos ou modos de ser deletérios. O que não depende de uma eleição arbitrária ou casual, mas se desenrola como resultante orgânica do próprio desenvolvimento societário e do apuramento da experiência humana de mundo. Nesse sentido,

À proporção que uma sociedade se torna mais esclarecida, ela compreende que importa não transmitir e conservar todas as suas realizações, e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita. A escola é seu principal fator para a consecução deste fim. (Dewey, 1979, p. 22).

Aqui se revela como é imperioso, para o pensador norte-americano, a constituição efetiva de ambientes de experiência dentro e em relação complexa com o ambiente social geral. Como coroamento das duas funções anteriormente explicitadas, Dewey enumera como a terceira, e talvez a mais importante, proporcionar ao sujeito em formação o contato mediado com a totalidade de conteúdos e formas de ser da sociabilidade. Processo de aculturação no curso do qual os indivíduos podem, virtualmente, superar os estreitos limites do seu grupo social originário. A escola nesse sentido é a instância de posição da totalidade social, da articulação das diversas "sociedades" que compõem o *meio social geral*. Posição articulada do ambiente social que rompe com os horizontes limitados de cada esfera societária, apontando para a ampliação da moldura na qual se enquadra a experiência dos indivíduos. A escola põe a unidade, como instância de formação individual, para além dos vários extratos e ordens de interesse e demandas. A instituição escolar é *locus* da universalidade humana frente a cisão verificada no seio da sociedade moderna e das múltiplas relações aí existentes. Multiplicidade, essa é a característica essencial dos tempos modernos, no entender de Dewey:

No interior de uma cidade moderna, malgrado sua nominal unidade política, existem provavelmente mais comunidades e diversidades de costumes, tradições, aspirações e espécies de governo ou de influência do que existiram em todo um continente em uma era remota. (Dewey, 1979, p.22).

De certo modo, a escola desempenha o papel idêntico ao do *Estado* em Hegel, como momento de afirmação da universalidade frente ao multiverso de determinações postos pela particularidade das *sociedades*. Universalidade compreendida como superação mediada dos limites e circunscrições de cada um dos âmbitos daquilo que o pensador idealista alemão chamou de *sociedade civil*. Dinamicidade e variedade que marca, ao modo de uma diferença específica, a moderna forma social. A escola é o momento de unicidade e de superação das possíveis contradições entre interesses, demandas e valores particulares tendo em vista a realização da síntese social na figura individualizada do sujeito formado.

Como ambiente em segunda potência, constituído como uma instância deliberada de formação dos indivíduos para a vida social, a escola se destina a uma atividade específica. Esta se caracteriza, como vimos, pela fragmentação e simplificação da complexidade social, pela seleção de aspectos decisivos e mais importantes da prática e, como função mais central, pela promoção dos indivíduos ao nível da universalidade humana como ato refletido e consciente. Três funções que articuladamente compõem o quadro de destinação precípua da educação: a de *dirigir* e *orientar* a experiência dos membros mais jovens e, necessariamente, ainda imaturos da comunidade social. Indivíduos para os quais a existência da sociedade aparece como necessidade puramente exterior, na medida em que seus "impulsos naturais ou inatos" não se coadunam com os hábitos sociais, em que suas pulsões básicas e originárias não são adequadas às demandas do viver em comum. Imaturidade natural pressuposta como exigência da própria atividade educativa. Os homens, ao nascerem, portariam, desse modo, uma essência natural, composta de disposições ligadas e dependentes das pulsões, as quais devem ser moldadas e ter aquelas, senão alteradas, ao menos moduladas. O indivíduo é, para Dewey, uma forma singular de entificação natural humanizada através dos vários níveis e modalidades de vivência. Experiência pulsátil que deve ser (re)orientada na direção da sua realização no modo humano. Direcionamento que não precisa, evidentemente, tomar a forma de uma "coação física" para fazer convergir as energias e pulsões individuais no sentido da vida social, mas que, não obstante, se caracteriza sempre pela "intenção de influenciar diretamente a atividade alheia". O outro é, simultaneamente, objeto e meta da educação. No primeiro momento, a

entificação concreta é portadora de determinadas características e de certos impulsos naturalmente dados, cabendo à educação direcioná-los e modificá-los. Num segundo estágio, é o indivíduo propriamente social a meta a ser atingida, como singularidade humana.

Buscando a adaptação dos membros mais jovens ao meio social geral, a educação se propõe a produzir um novo conjunto de disposições, de modos interiores de ser e de reconhecer-se na realidade social. A introjeção de valores e formas comportamentais adequadas à vida societária é por isso o ponto de inflexão da educação, o momento no qual pode atingir-se uma irreversibilidade para o indivíduo objeto da educação. É a transformação do indivíduo imaturo em *co-participe* da prática social. Novamente, a posição da universalidade mediada e refletida é o ponto fundamental para a educação, seu caráter próprio: “A *significação* é a mesma para todos, malgrado executem atos diferentes. A essência da direção social é esta compreensão comum dos meios e dos fins. Ela é indireta, ou sentimental e intelectual, e não direta ou pessoal” (Dewey, 1979, p. 42-43).

A obtenção dessa compreensão, dessa internalização da vida social, a partir do reconhecimento pelo indivíduo desta como sua essência, é o tólos mesmo da educação, para o qual contribuem, ou devem contribuir, na forma do instrumento, todas as mediações objetivas ou procedimentais. Nesse sentido,

O fim da educação é conseguir esta direção interna por meio de identidade de interesse e compreensão. Os livros e a conversação podem fazer muito, mas o mal é contarmos excessivamente com esses fatores. Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados. (Dewey, 1979, p. 43).

A crítica de Dewey à educação na sua forma livresca não tem, então, o caráter de um modismo ou de uma recusa da erudição, mas pretende se arrimar na percepção teórica do papel cumprido pela mediação erudita no processo de formação. Mediações que devem comparecer e aparecer como tais, como meio da formatação dos indivíduos jovens para a prática social. Daí deriva, inclusive, a identificação da importância de renovar as próprias rotinas pedagógicas diárias.

Indo-se da atividade centrada unicamente na posição passiva, individual e isolada, para aquela na qual a interação social seja experienciada como forma por excelência da experiência. O educando aprende e apreende não somente valores, conhecimentos e práticas, mas a própria forma societária da experiência humana.

Partindo da definição da educação como processo diretivo de formação de indivíduos, com vistas à renovação da vida social, surge como consequência a posição de uma acumulação histórica, a qual fornece à sociedade condições de crescimento:

Dirigindo a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio. Uma vez que em dada época, mais tarde, esses jovens constituirão a sociedade de seu tempo, a natureza desta última dependerá em grande escala da direção dada anteriormente à atividade infantil. Esta marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior é o que se chama crescimento (growth). (Dewey, 1979, p. 45).

A educação se determina, assim, como essa atividade através da qual se dá o crescimento da vida social, por meio da sua repetição continuada através das gerações. Por analogia com os mecanismos imediatos de transmissão de caracteres existentes na Natureza, mas ausentes na vida social dos homens, a educação se encarrega da manutenção dos padrões dessa experiência no tempo. Crescimento que se verifica igualmente no nível do próprio indivíduo formado. Os futuros do gênero e da individualidade se entrelaçam como possibilidades co-determinadas pelo sucesso ou insucesso na formação dos membros imaturos da sociedade.

Como nível da experiência natural, e não como algo de absolutamente diverso dela, a sociabilidade, para Dewey, tem como arcabouço uma individualidade que possui um "equipamento social inato". Há a afirmação de uma *aptidão inata à sociabilidade*, um conjunto de "instintos sociais", os quais existem mesmo quando não dirigidos pela criança diretamente ao outro. Dewey é obrigado a supor a existência desses mecanismos naturalmente dados a fim de contrabalançar a ausência empírica, nos homens, de instintos animais:

/.../ os infantes humanos podem viver, apesar de sua incapacidade física, exatamente por causa de sua capacidade social. Falamos e pensamos, às vezes, como se simplesmente sucedesse acharem-se eles fisicamente em um ambiente social; como se as forças sociais existissem exclusivamente nos adultos que lhes dão seus cuidados, sendo os infantes meros seres de receptividade passiva. (Dewey, 1979, p. 46-47)

Estas habilidades inatas destinadas à socialização e ao reconhecimento do gênero são os pressupostos naturais da própria educação. Forças sociais internas ao indivíduo que modulam, ao menos inicialmente, a sua existência como pertencentes à generidade humana. A formação da individualidade não é produção dos indivíduos sociais, na medida em que a sociabilidade parece existir *mudamente* em cada indivíduo anteriormente à experiência social dele. A criança seria dotada de “um equipamento de primeira ordem para as relações sociais” (Dewey, 1979, p. 46), o qual a tornaria capaz de sociabilidade. Em defesa de sua tese, Dewey observa a existência de uma

plástica e sensível aptidão das crianças para vibrarem em harmonia com as atitudes e atos das pessoas entre as quais vivem. A desatenção para com as coisas materiais (associada à sua incapacidade para dominá-las) é acompanhada de uma proporcional intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas. (Dewey, 1979, p. 46).

A humanidade aparece assim como algo posto naturalmente aos indivíduos, pela necessidade que o autor norte-americano tem de se desvencilhar de uma concepção tradicional que opõe aquela à naturalidade. No afã de se afastar das formas de entendimento que cinde a realidade, Dewey se vê obrigado a duplicar a humanidade dos indivíduos, pondo-a, de um lado, como gênero mudo e inato e, de outro lado, como sociabilidade. O fato de as crianças demonstrarem as habilidades, por ele consideradas como inatas, apenas em sociedade parece não desempenhar nenhum papel heurístico na sua tematização. Não se nega aqui, evidentemente, a existência de determinadas formas reativas e de percepção devidas à organização objetiva do sistema nervoso central humano, mas isso não configuraria necessariamente a existência de uma “instintividade social”, visto que tais formas somente se afirmam como societárias na medida em que as relações sociais as ativam como

comportamento recíproco. Nesse sentido, não existem seres humanos fora, ou antes, das relações sociais. A humanização, como reconhecimento, assimilação e experiência da generidade, é uma virtualidade da sociabilidade. A imersão social na qual os indivíduos humanos já se encontram desde o nascimento, ao menos em situações normais, não permite mesmo a experimentação dessa hipótese. Além disso, a própria variabilidade da infância e do desenvolvimento educativamente mediado, nas diversas sociedades e épocas históricas, indica, ao contrário, a existência de uma produção social da individualidade. Produção da qual a educação faz parte, como processo particularizado e específico.

Na concepção de Dewey, a criança possui, como apanágio natural, uma espécie de plasticidade, diversa daquela dos materiais, que reagindo à pressão sobre eles aplicada, assumem formas variadas. No indivíduo humano a ser educado, existe certa elasticidade, possibilidade de amoldamento segundo relações e circunstâncias. Ou seja, uma aptidão específica à imaturidade para assimilar elementos e processos, para aprender com a experiência. Uma possibilidade de enfrentamento de situações, a partir de dados e problemas advindos de outras situações. Nos termos de Dewey, "Isto significa — poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos." (Dewey, 1979, p. 47). Os homens seriam assim portadores de uma dúplici tendência, naturalmente determinada. De um lado, são dispostos à sociabilidade, e, de outro lado, são igualmente abertos a experienciar o mundo. Uma duplicidade de natureza que se revela unidade de determinações, existente de maneira privilegiada nos momentos de formação, correspondentes à infância e à adolescência, épocas mais que apropriadas à formação, assimilação e fixação de hábitos. Sendo fiel com os pressupostos, Dewey vai sustentar a existência de dois tipos de hábitos: passivos e ativos. Os primeiros se constituem, por assim dizer, em pressupostos necessários aos segundos. Os passivos são aqueles relativos à manutenção do fino equilíbrio que caracteriza as formas da natureza orgânica, a reposição continuada de rotinas que garantem o funcionamento do sistema vivo. Já os ativos remetem diretamente à experienciação do mundo, à adaptação às circunstâncias, às respostas aos desafios, etc.; tais hábitos se dirigem ao desenvolvimento da própria forma viva, como crescimento e diferenciação, como aprendizado. Nesse sentido, ocorre a identidade entre

educação e desenvolvimento, determinação categorial que deve sustentar e nortear a atividade educativa realizada pela escola,

Uma vez que este é a característica da vida, educação e desenvolvimento constituem uma só coisa. O desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo. (Dewey, 1979, p. 56-57).

Por esse motivo, Dewey define educação como “um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento.” (Dewey, 1979, p. 58). O resultado do processo educativo deve ser a capacidade de posterior prosseguimento da educação, a abertura para o novo, para a experiência da realidade de modo sempre renovado, e não para a fixação interna de normas e/ou comportamentos repetitivos como pura necessidade exterior, provinda de uma coação. Consequência e meta, o evoluir do educando em direção à capacitação de experienciar é o parâmetro a orientar a prática educativa.

Arrimado na antropologia acima delineada, Dewey constrói, como desenvolvimento teórico necessário e consequente, uma tipologia na qual distingue os paradigmas de organização do processo educativo. A forma *conservadora*, baseada na concepção de que o processo educativo objetivaria “a formação do espírito pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada do exterior. A educação se efetua pela instrução tomada em sentido estritamente literal; é uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito” (Dewey, 1979, p. 75). Uma formação inculcadora, que visa apenas a introjetar noções, valores e conhecimento, como método assentado na centralidade formal do que se ensina. Habilidades, potências e saber são considerados como produtos de uma ação externa ao indivíduo em formação. Ao contrário disso, a educação renovada, mais adequada à experiência humana de mundo, que se assenta na existência de determinadas faculdades ou disposições, às quais cabe dar forma e condução por meio do processo educativo. Potencialidades essas que dão aos indivíduos a possibilidade de ter experiência no seu nível próprio. As referidas faculdades são: atenção,

memória, pensamento, percepção, sentimentos. A educação é um processo de desdobramento das qualidades internas e o aperfeiçoamento de faculdades existentes no espírito. A educação é formadora do espírito por meio das atividades inatas, das formas e dos modos de se dar a experiência tipicamente humana.

Concepção filosófico-antropológica a partir da qual enceta crítica ferrenha à posição que tem o espírito como algo formado a partir do exterior, como produto de uma ação ou de uma relação de mão única. Postura essa que não reconhece o caráter inato das disposições mobilizadas e das faculdades exercitadas no curso do processo educativo, a qual, por via de consequência, acentua demasiadamente um pólo da relação, aquele do educador, restando silenciosa sobre os atributos inerentes ao outro. Frente e contra a qual, o pensador norte-americano passa a esgrimir conceitualmente em busca da reformulação radical e cabal dos modos de educar, mais que uma pura alteração de métodos e procedimentos. Dewey justifica sua atitude e propositura a partir do que entende ser a *essência* mesma da educação:

/.../ é a energia vital buscando oportunidades para seu eficaz exercício. Toda educação forma o caráter, forma a personalidade mental e moral, mas a formação consiste na seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social. Mais ainda — a formação não é apenas a formação de atividades inatas — mas se efetua por meio dessas atividades. É um processo de reconstrução, de reorganização. (Dewey, 1979, p. 75).

Nesse contexto crítico, concebe a própria educação como um processo *prospectivo*, não repetitivo, mas constantemente renovador e renovado, no qual o passado é mobilizado presentemente como instrumento da construção do futuro, do desenvolvimento do educando. Sujeito tomado não como um receptáculo de conteúdos, mas como ente de experiência, ativo e portador de determinadas potências. Por isso, os indivíduos subsumidos no processo de formação devem ser considerados em sua integralidade, ou seja, como tendo um repertório de experiências antes mesmo da vida escolar. Por isso é decisivo,

/.../ encarecer o valor das primeiras experiências dos imaturos, precipuamente por causa da tendência de se considerarem como de pouca

monta. Mas estas experiências não consistem em um material exteriormente apresentado e sim na ação recíproca das atividades inatas e do meio, interação que progressivamente modifica tanto as atividades como o meio. O defeito da teoria herbartiana da formação por meio de apresentações está em ter desprezado esta contínua interação e mudança. (Dewey, 1979, p. 86).

Centrando o processo educativo na experiência já vivida pelo educando, a educação gravitaria, pois, em torno dessa entificação, o indivíduo humano, possuidora de certas tendências que a dispõe à experienciar o mundo no nível da vida social. O que não significa, evidentemente, a necessária dispensa ou mesmo diminuição do papel do educador, mas a reconfiguração do mesmo. Passando de centro único de um círculo de discípulos, mas como um dos focos de uma elipse, onde o indivíduo a ser formado se colocaria na posição do outro foco. O que se afasta, coerentemente, da afirmação de que o único material educativo seriam aqueles culturais herdados do passado, não resultando disso uma desvalorização do conhecimento e das produções da humanidade. Ao contrário, eles permanecem importantes na formação, mas tem sua finalidade e seu escopo redefinidos:

Seu valor reside em sua utilidade para aumentar a significação das coisas com que nos temos ativamente de haver nos tempos presentes. As idéias sobre a educação /.../ resumem-se formalmente na concepção da contínua reconstrução da experiência, concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto, como "desdobramento", como formação externa e como repetição do passado. (Dewey, 1979, p. 86).

Essa forma de entendimento da relação educativa não se apresenta como resultado de uma reflexão pontual, feita sobre um aspecto isolado da prática social e do agente real dessa prática. Diversamente, a posição assim configurada se arma tendo por eixo fundamental uma dada concepção de humano, a qual busca ser de todo diferente dos modos sob os quais o ser humano foi considerado predominantemente pela tradição filosófica ocidental. Não concebido como pura subjetividade isolada, como ente espiritual, o homem para Dewey é um "ser vivo" no qual existem "funções ativas e especiais que se desenvolvem

pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente". (Dewey, 1979, p. 77).

Nesse contexto teórico, referenciado por essa antropologia filosófica, é que se situa a crítica das formas de educar tradicionais. Partindo da concepção do humano como ser vivo, dotado de faculdades e, principalmente, plasticidade próprias, Dewey delineará os contornos daquela que entende ser o modo mais adequado de educação, o que corresponde à verdadeira natureza humana. Modo particularizado do processo educativo o qual, conquanto possua as características da formação dos jovens em qualquer sociedade, apresenta uma determinação que a distingue frente a esta mais geral:

Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo. É particularmente verdade o fato de que uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes. (Dewey, 1979, p. 87).

A forma pela qual as sociedades se articulam historicamente e se reconhecem modulará necessariamente a relação desta para com seus membros, bem como para seu futuro. Formações societárias que se *definem* pela manutenção ou reprodução constante de si mesmas no tempo, direcionarão a formação das futuras gerações por parâmetros que permitam a vigência de suas leis e costumes, quase sem contestação. São sociedades onde os ciclos históricos aparecem em sua diversidade como reatualização de valores considerados eternos, em que a educação se confunde praticamente com a ritualização de comportamentos e sentimentos. Diferente é o caso de sociedades que se *inclinam*, por assim dizer, à mudança, e fazem da transformação constante um valor. Métodos, procedimentos e ordenamentos da instituição escolar refletem ou espelham a seu modo tais "opções" da sociabilidade. Há aqui, inegavelmente um padrão de reflexão que substancializa a sociedade. O social aparece, ele mesmo, como *sujeito*. Dewey paga, de certo modo, um tributo ao fato de não tomar as relações recíprocas dos indivíduos como modos objetivos de ser. Como resultado,

precisa tomar a sociabilidade como uma entificação análoga aos indivíduos reais, como um sujeito em segunda potência. Dentro desse quadro conceitual, as alterações de monta da sociedade surgem como consequência de uma *vontade da sociedade*. Tentando escapar da visão que determina o social como produto de um contrato unindo vontades isoladas e dispersas, o pensamento de Dewey hipostasia a sociabilidade. Frente à antinomia tradicional entre a vontade dos sujeitos e o ordenamento social, acaba por conferir a este último o atributo da vontade livre. Apesar de tentar escapar da dicotomia, não o consegue, porquanto não se resolve a questão central da mediação entre *vontade* e *mundo* (natural ou social). Desse modo, não atina que a mudança social não se dá por meio de desejos, tampouco uma sociedade perpetua seus próprios costumes por desejo. Ademais, assim como não são tratadas as mediações humanas objetivas, a historicidade imanente e inerente às formas de sociabilidade mais próximas do arcaísmo não é tematizada. Não reconhece o fato de que a vida social não é estática, por mais lenta que seja a mudança.

Conquanto aborde a sociabilidade como uma subjetividade, Dewey não a entende como um monólito ou unidade indiferenciada; toma-a como totalidade constituída por *associação*. Em verdade, sempre *associações* de natureza e escopo diversos, cujo acento varia enormemente, tanto no que tange aos princípios que as norteiam, quanto no alcance e índole de suas consequências. Para além da aceitação da aparente simplicidade imediata com que os termos *sociedade* ou *comunidade* são tomados e pensados, Dewey aponta a complexidade inerente e desafiadora que o objeto por estes designados possui:

Concebe-se a sociedade como uma pela sua própria natureza. As qualidades que acompanham esta unidade, a louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, de fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia, são postas em relevo e encarecidas. Mas quando, em vez de fixar a atenção no significado intrínseco do termo, observamos os fatos que esse termo indica ou a que se refere, não encontramos a unidade e, sim, uma pluralidade de associações boas e más. Incluem-se nela homens reunidos em conluios criminosos, agremiações comerciais que mais saqueiam o público do que o servem e engrenagens políticas que se mantêm unidas pelo interesse da pilhagem. (Dewey, 1979, p. 88-89).

É importante salientar que o conceito de sociedade assim delineado se afasta de qualquer conteúdo que fixe um *ideal* ao qual o real deva tender. Ao contrário, uma categoria configurada como puro *dever-ser* “fica sendo inútil, por não se poder aplicar aos fatos” (Dewey, 1979, p. 88). Associação entende-se como um agrupamento de indivíduos cuja circunscrição é delimitada pela natureza de seus fins e, decisivo para Dewey, de suas *aspirações*. Toda associação humana, seja num sentido mais imediato e localizado, como uma particular comunhão de comportamentos e interesses diretos, seja num outro sentido, mais ampla, como conjunto da sociabilidade, subentende algum tipo de aspiração do grupo. Dessa maneira, “Toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo.” (Dewey, 1979, p. 89).

O conjunto da sociabilidade como um todo pode muito bem ser apresentada como a série de relações recíprocas e interações complexas entre os diversos grupos possivelmente existentes. O que, como é evidente em razão das premissas, põe necessariamente a comunidade ou o partilhar de certos interesses em comum. Isso não resulta em permanente clima de concerto e harmonia sociais. A dissonância se estabelece em determinados momentos e circunstâncias, como se evidencia num exame por mais superficial que seja das diversas formas de vida societária. Nessas ocorrências, manifesta-se um caráter anti-social de determinadas associações, ocasiões em que existe “algum grupo [com] ‘interesses próprios’, que o privam de plena interação com outros grupos, de modo que o objetivo predominante seja a defesa daquilo que já conseguiu, em vez de ser sua reorganização e progresso por meio de relações cada vez de maior latitude” (Dewey, 1979, p. 92). O que vale não apenas para as interações intra-societárias, que vigem na interseção dos grupos sociais, mas também para nações inteiras. A possibilidade de um grupamento ou de uma formação social inteira apresentar cunho anti-social é determinado pelo grau de isolamento em que tais associações se afirmem perante a totalidade. O isolamento surge como a categoria antitética à experiência social como tal, pois, “A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” (Dewey, 1979, p. 92). É partindo desse diagnóstico que Dewey investe contra instituições

que sancionam o isolamento vigente em certas dimensões da vida social como um princípio societário. Disso resulta a impugnação de uma escola que tome a divisão entre ricos e pobres como regra direcionadora de sua organização e de seus métodos.

Isolamento se identifica com limitação de horizontes e possibilidades de atuação organizada no mundo. A necessidade de romper com a estreiteza de relações circunscritas e simples, no sentido da ampliação e do refinamento das experiências, afirma-se como diretiva da formação num momento de alargamento da experiência social. A amplitude do mundo humano, posta pela expansão continuada e fortalecida dos contatos comerciais e políticos, os quais tornam ao menos maleáveis, quando não derrubam, fronteiras entre economias e nações. Essa alteração substancial precisa da contrapartida espiritual, da transformação no âmbito do processo educativo, uma vez que “É comum, entretanto, não se assegurarem plenamente as conseqüências intelectuais e sentimentos desta supressão material do espaço.” (Dewey, 1979, p. 93).

A partir da configuração histórica traçada a partir dos dois aspectos atinentes à nova experiência social moderna, Dewey irá determinar o ideal democrático como norma reguladora que mais se coaduna com as necessidades de formação dos indivíduos. De um lado, o reconhecimento da pertença a uma totalidade social, cuja marca fundamental é a comunidade de interesses e fins. Interesses recíprocos sobre os quais deve erigir-se a regulação do intercâmbio societário. De outro lado, e complementarmente, o desaparecimento, ao menos virtual, de instâncias, formas de vida e barreiras que isolam os homens e as sociedades. Nesse sentido, ter-se-ia a fundação de um espaço humano mais amplo de cooperação e interdependência. Duas determinações “que caracterizam a sociedade democraticamente constituída” (Dewey, 1979, p. 93). Sociabilidade democrática entendida então como o espaço por excelência de desenvolvimento livre dos indivíduos, de expansão das possibilidades de experiência de mundo. Mais que uma forma de poder, a democracia aparece aqui como modo de vida, fundado na autonomia conscientemente dirigida dos indivíduos para participar e partilhar de interesses e aspirações comuns. A democratização da vida social aparece como atribuição expandida de liberdade e potencializa como regra geral as duas determinações acima referidas:

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. (Dewey, 1979, p. 92).

A consolidação das instituições e normas típicas da vida democrática surge, para Dewey, como elemento de efetiva resolução dos antagonismos sociais, de modo que a abolição política das desigualdades sociais significa praticamente a anulação real das mesmas. Distanciando-se do contratualismo clássico, pontua que a vivência da democracia não foi obra da deliberação dos indivíduos;

suas causas foram o desenvolvimento das indústrias e do comércio, as viagens, migrações e intercomunicações que resultaram do domínio da ciência sobre as energias naturais. Mas depois que esses fatos fizeram surgir maiores possibilidades de formação individual, por um lado, e maior comunhão de interesses por outro, será obra do esforço voluntário o conservá-las e aumentá-las. (Dewey, 1979, p. 92-93).

A democratização da vida social faz, ao reconfigurá-la, com que ela apareça como um espaço de exercício em que a ampliação de horizontes e o rompimento de barreiras são potencializados *ad infinitum*. A abertura aos indivíduos de perspectivas de experiência compartilhada, tenderia a colocar em xeque a própria continuidade da separação posta pela divisão social do trabalho. Apesar de Dewey não referir explicitamente a origem das classes sociais, ainda que admita discursivamente sua existência, é plausível supor que a democracia seria um contrapeso societário à divisão vigente na esfera econômica. Necessidade advinda da própria dinamicidade social, característica da modernidade,

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel,

cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. (Dewey, 1979, p. 93).

Bem entendido, não se trata de advogar uma formação que tenha a abolição das classes como meta, mas sim a administração dos antagonismos pela via da constituição ou do reconhecimento de interesses sociais comuns e livremente partilhados. A mobilidade social moderna faz da universalidade da educação, como processo de formação dos indivíduos sociais, uma necessidade. O processo educativo se dirigiria explicitamente à formação dos sujeitos como co-participes da vida social, como *partners* da sociabilidade, da associação humana em seu sentido e escopo mais amplos. A educação de novo tipo entra no bojo da vida democrática, tanto como elemento determinado, quanto como constitutivo: “Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los” (Dewey, 1979, p. 92). A educação como processo de formação individual para a vida democrática não somente é um quesito fundamental, no sentido usual de requerer um entendimento mínimo daqueles que sufragam, mas também naquele de torná-los aptos a uma forma de viver cujo princípio reside na construção da reciprocidade conscientemente experimentável. Pois, “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979, p. 92).

Em que pese o alto grau de idealização e de extensão conferido ao conceito de democracia, Dewey admite a origem da vivência política tipicamente moderna na dinamicidade inerente e imanente à interatividade social capitalista. Sociabilidade que se constitui historicamente revogando antigos artigos de fé sociais, alguns antediluvianos inclusive, na medida em que suspende a vigência de pressupostos limitados assentados na dupla dependência natural da produção dos indivíduos. Duplicidade existente, por um lado, como subsunção da atividade produtiva e demais relações com o mundo à dinâmica da pura naturalidade, posta como pressuposto ineliminável; daí a divinização do natural nas várias mitologias, por exemplo. A extrema dependência da natureza como força

produtiva põe o mundo como um conjunto de potências incontornáveis e incontrolláveis. Por outro lado, a naturalização dos laços societários vividos e tidos como destino, o pertencimento essencial e irrevogável a uma família, comunidade ou etnia, a mediação comunitária da propriedade privada, etc. Certamente a ordem do capital, em sua vaga irresistível, alterou de modo cabal a forma da sociabilidade anterior, nos países centrais, ao mesmo tempo em que revolveu, e revolve continuamente, os modos de interação social tradicionais em sociedades menos desenvolvidas e ainda aferradas ao passado. Transformações que reconfiguram sem cessar a organização do poder e de suas mediações – das leis à fisionomia do Estado – impondo como norma geral a constituição objetiva do reconhecimento de direitos e deveres recíprocos. O movimento da indústria impulsiona no sentido da ampliação de espaços comuns de interação, quando pressupõe como necessidade interna a interdependência entre nichos da produção e mesmo entre nações e blocos econômicos. No entanto, esta ampliação não possibilitou a supressão da apropriação dos resultados da atividade de uns por poucos outros. A sociedade democrática garante que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos, mas não pode garantir que as condições para partilhar as oportunidades sejam acessíveis a todos. A declaração da igualdade formal no direito de depositar a vontade ao mundo – exercer-se como *persona* – não resulta obrigatoriamente na igualdade de poder para fazê-lo.

Não por acaso, Dewey buscará em Platão apoio à sua tese da conexão essencial entre a constituição de uma sociabilidade renovada e a educação como processo formativo. A esse respeito afirma que

Ninguém exprimiu melhor que ele o fato de que uma sociedade se acha organizada estavelmente, quando cada indivíduo faz aquilo para o que tem especial aptidão, de modo a ser útil aos outros (ou a contribuir em benefício do todo a que pertence) e que a tarefa da educação se limita a descobrir estas aptidões e a exercitá-las progressivamente para seu uso social. (Dewey, 1979, p. 94-95).

O pensamento platônico assume aqui o papel de referencial na medida em que, para o filósofo norte-americano, neste se reconhece a centralidade da identificação de aptidões e do oferecimento de estímulos adequados ao

florescimento das mesmas. Concepção essa que não alcançou plena efetividade em razão dos estreitos limites histórico-sociais da Antiguidade Grega. Horizonte societário que obstava a propositura de um processo educativo que tivesse o desabrochar das possibilidades individuais inatas porquanto a própria experiência prática do mundo estivesse contida dentro de um quadro de relações com a natureza deveras limitado. Além disso, há o desmerecimento social preponderante para com as atividades laborais e produtoras – *techné* e *poiesis* – em benefício da *praxis* - da atividade que tem em si mesma o seu fim.

No entanto, a existência desses óbices de natureza histórico-social não impede a identificação na filosofia de Platão de determinados conceitos e tematizações que se aproximam daqueles pretendidos por Dewey. De modo que

Impossível seria encontrar em qualquer sistema filosófico um reconhecimento mais adequado da importância educativa da organização social e, por outro lado, da dependência em que essa organização ficaria dos meios utilizados para educar seus jovens elementos. Seria impossível encontrar um sentido mais profundo da função da educação na descoberta e desenvolvimento das aptidões individuais e no exercitá-las e formá-las de modo tal, a articulá-las com a atividade dos outros. (Dewey, 1979, p. 96).

Não obstante esse mérito intrínseco, ainda que apenas potencial do filósofo da Academia, Dewey discute o caráter do limite social que o impedia de realizar de modo completo seu projeto pedagógico. O elemento que exercerá a função de verdadeira trava ao desenvolvimento de uma prática pedagógica efetivamente formativa se consubstancia no próprio estado de coisas da comunidade grega. Àquela dupla circunstância limitante acima aludida, acrescenta uma outra, que se revela ainda mais determinante: “/.../ a sociedade em que se defenderam estas idéias era tão pouco democrática que Platão não procurou praticamente a solução do problema cujos termos tão claramente via” (Dewey, 1979, p. 96). O projeto platônico soçobriria na exata medida em que seu tempo histórico não se caracterizava por ser o de uma sociedade de indivíduos livres. O déficit da reflexão de Platão reside no seu apego demasiado à própria comunidade, para a qual tentava encontrar um equacionamento e não a transformação de sua raiz pouco democrática. A aceitação da pressuposição do sistema de divisão social, no qual os indivíduos são imediatamente enquadrados

em função de sua origem, fará a propositura platônica permanecer como uma propositura praticamente estéril e inexecutável. Por não partir da crítica do pressuposto social grego, Platão tão-somente fornece um novo arranjo para a série de relações sociais nas quais os indivíduos se encontram completamente subsumidos aos subgrupos da sociabilidade. O individual seria, então, um caso de um particular que o engloba, domina e que existe além dele, que delimita as possibilidades e faculdades como oriundas deste mesmo particular - a casta social. As aptidões não seriam, então, aspectos dos indivíduos, mas apanágios de seu estrato societário. Nesse sentido,

Não se reconhecendo a verdade de que cada indivíduo constitui sua própria casta, não se poderia reconhecer a existência da infinita variedade de tendências ativas e de combinações dessas tendências que um indivíduo é capaz de apresentar. (Dewey, 1979, p. 96).

Nesse sentido, não nos cabe ser platônicos, mesmo admitindo o acerto do filósofo ateniense em situar a base da *eudaimonia* geral na educação formadora arrimada na identificação de aptidões e na produção de um ambiente propício ao desenvolvimento destas. O sentido do limite histórico de uma forma de sociabilidade é apreendido por Dewey como produto do conhecimento humano acerca de sua própria experiência no mundo e não tanto como resultado das transformações da experiência mesma. De certo modo, a um hegeliano - como Dewey ainda se mostra ser - nada mais natural que conceber os desenvolvimentos real e ideal numa unidade indiferenciada. Assim, a invalidade de tomar os indivíduos por sua origem social não é consequência de desdobramentos históricos concretos que tomaram corpo como a moderna divisão social do trabalho, mas do *progresso de conhecimentos*. Isso obriga, segundo Dewey, a "reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes." (Dewey, 1979, p. 97).

Tomando a aparência pela essência das relações sociais capitalistas, Dewey acaba por pressupor o que deve ser provado com relação ao modo de ser da sociedade moderna: que os indivíduos encontram nela as condições de seu livre desenvolvimento enquanto tais. Difícil meta essa, tendo em vista a real

estratificação social em classes, cuja dinâmica de funcionamento não mais se assenta certamente num destino de nascimento ou na pertença a este ou aquele grupo social ou étnico, mas que nem por isso pode ser simplesmente desconsiderada ou abolida teórico-politicamente. A estratificação que adstringe os indivíduos em suas classes, segundo o modo de produção-apropriação de riqueza, não é fortuito à ou uma anomalia da modernidade. Ao contrário, é a realização da forma da sociabilidade, da qual a democracia, e seu Estado, são expressões políticas. Desse modo, o livre desenvolvimento dos indivíduos é impossível no modo de produção capitalista. Assim como em todos que se fundaram ou se fundarem sobre a propriedade privada dos meios de produção, a qual engendra uma divisão social do trabalho unilateral e limitadora das várias aptidões individuais, que não são naturais, mas sim sociais. Dewey percebe a possibilidade aberta pela expansão das forças produtivas, mas não percebe o caráter contraditório dessa expansão.

Da posição neo-hegeliana de Dewey, há uma contradição entre a formação democrática do indivíduo, sob a coordenação do Estado, e a tendência à divisão em classes existente sob o empuxo exercido pela dinâmica econômica moderna. Contraditoriedade que é expressa como questão sobre a possibilidade mesma da educação como formação humana em sentido universal:

Será possível, para um sistema educativo, ser dirigido pelo estado nacional, e mesmo assim, conseguir-se que não seja restringida, constringida e deturpada a perfeita finalidade social da educação? Internamente, tem-se de arrostar a tendência, motivada pelas atuais condições econômicas, de se dividir a sociedade em classes, fazendo-se que algumas destas se convertam em meros instrumentos para a maior cultura de outras. Externamente, a questão se relaciona com a conciliação da fidelidade nacional, do patriotismo, com a superior dedicação a coisas que unem todos os homens para fins comuns, independentemente das fronteiras políticas nacionais. (Dewey, 1979, p. 105).

Em primeiro lugar, há que observar o fato de a divisão em classes ser mais que uma mera tendência das condições econômicas. É determinação particular imanente à existência da propriedade privada dos meios de produção a cisão da sociedade em grupos antagônicos. As classes são o modo particular, concreto e efetivo de existência dos indivíduos. A dominância de uma classe, ou

de frações desta, sobre as demais deriva da própria forma de organização geral da sociedade. A preponderância ideal ou ideológica nada mais faz que expressar a preponderância de natureza objetiva. Em segundo lugar, o que é interpretado como fidelidade nacional se enraíza na forma e nas condições em que se dão os entrelaçamentos das diversas economias capitalistas. Não se trata de fidelidade nacional, mas da competição entre capitais desiguais. Por outro lado, quais seriam essas coisas que unem todos os homens para fins comuns? A contradição explosiva entre conteúdo virtual e forma real do desenvolvimento universal de força produtiva sob a forma capital, é capturada como coexistência tensa de fatores ou elementos.

Frente ao problema da ordem imanente de classes na modernidade, Dewey propugna, para a organização do processo pedagógico, uma saída reformadora, que, não obstante altere determinados pontos e aspectos específicos, não tem como horizonte social a abolição real da separação:

Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. (Dewey, 1979, p. 105)

Nesse diapasão, a questão não é suprimir as desigualdades, mas simplesmente minorar seus efeitos. A mitigação das consequências inevitáveis da divisão social capitalista do trabalho é a linha que determina a circunscrição do agir pedagógico, ainda que em sentido amplo. Habilitar individualmente cada membro das classes em desvantagem, compensá-los, de modo a possibilitar a inserção destes no espaço escolar formal. Alterar o acesso à educação sem necessariamente pôr em questão as razões sociais da exclusão. Nesse sentido, cabe ao Estado garantir, via políticas públicas compensatórias, que a educação seja comum entre as classes, de modo que se efetive a igualdade de

oportunidades, para que todos possam se lançar à competição no âmbito econômico.

No mesmo espírito, Dewey supõe a possibilidade de aplicar semelhante princípio de realização às nações, tomadas então como entidades análogas aos indivíduos em sociedade, em suas relações múltiplas e recíprocas. Poderia haver então um processo educativo internacional, no qual os povos se conscientizariam da necessidade mútua uns dos outros, a partir do reconhecimento de um princípio de solidariedade geral, que concatenaria as economias em sua aparente pulverização e dissipação. As particularidades nacionais, a exemplo daquelas de classe, seriam subsumidas a esse princípio, de modo a promover a rede de relações que interdetermina as economias capitalistas em competição como um espaço de desenvolvimento livre do conjunto dos homens:

Deve-se ainda insistir em tudo aquilo que vincula os povos para os empreendimentos e os resultados coletivos que a todos beneficiam, sem nos preocuparmos com fronteiras geográficas. E para a consecução de mais eficiente atitude mental, deve-se incutir o caráter secundário e provisório da soberania nacional, relativamente à colaboração e mútuas relações mais ricas, mais livres e mais fecundas de todos os seres humanos. (Dewey, 1979, p. 106).

Solução de caráter moral, que evidentemente não parte da existência objetiva do mercado e da competição entre as economia nele vigente. Uma tal ideia de solidariedade internacional supõe a superação do princípio objetivo do modo de produção capitalista, que põe as nações em competição uma com as outras.

Da argumentação precedente, resulta uma redefinição do próprio conceito de educação, bem como das suas metas e de seu escopo. Tendo por *démarche* discursiva a comunidade democrática, Dewey delimita a função social do processo de formação como sendo a de “é habilitar os indivíduos a continuar sua educação — ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (Dewey, 1979, p. 108). Ou seja, educar tem como horizonte o preparo do sujeito para a experientiação do mundo, num processo contínuo de desenvolvimento, no qual cada momento pode e deve se constituir em pressuposto para os que se seguem. Pressuposição essa assentada

no preenchimento do requisito social: a existência da sociabilidade como espaço de liberdade para o conjunto dos indivíduos, independentemente das suas determinações particulares. Forma societária na qual as oportunidades de desenvolvimento estejam justamente distribuídas e onde não existam óbices de caráter extrínseco àquela que naturalmente delimita os indivíduos como tais. De modo que a definição mesma de educação como processo continuado de renovação do desenvolvimento somente teria sentido,

/.../ quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática. (Dewey, 1979, p. 108).

Na ausência ou incompletude dessa pressuposição essencial, a formação restaria sem parâmetro, o que redundaria numa prática inconsciente ou ineficaz como mola propulsora do desenvolvimento comunitário e individual. Entendida dessa maneira, a educação em muito se aproxima da ideia grega de *praxis*, porquanto “não nos preocupamos com encontrar um fim exterior ao mesmo, ao qual a educação ficasse subordinada”. Educar não é proceder a uma coação, a imposição de fins exteriores ao processo, mas é conduzir o livre desabrochar de possibilidades de experiências. Ao processo pedagógico assim delimitado não caberia a tarefa de extirpar ou compensar as debilidades que por ventura a sociabilidade apresente. Ao contrário, aquele tem como condição necessária situações sociais nas quais as relações de assimetria econômica sejam contrabalançadas, por meio da promoção da *equidade* social.

O processo de formação pode então definir-se como a produção nos indivíduos de uma dada disposição ao desenvolvimento, ao reconhecimento de suas próprias aptidões e à colocação autônoma de fins e objetivos. É importante observar que a noção mesma de processo como caracterização geral das atividades implicará, na reflexão de Dewey, na necessidade da seriação e da teleologia. Propriedades essas que existem como determinações imanentes e inerentes à natureza das coisas. Nesse sentido, a finalidade de um processo não depende da existência de uma instância que a ponha como intenção consciente.

O télos é um caráter determinativo da processualidade viva como tal, não é uma determinação de ordem humana. Por isso, o objetivo de uma ação ou ocorrência é algo inscrito no próprio decorrer processual, como nomos existente já nas mais variadas formas vivas. Teleologia que implica necessariamente a posição de uma sucessão de momentos ordenados, os quais se sucedem como etapas obrigatórias de posição de pressupostos. Coisa que é expressa no “modo pelo qual cada ato anterior orienta o ato posterior, e esse ato posterior toma o que lhe é fornecido e o aproveita para outra fase, até se chegar ao fim, o qual, por assim dizer, resume e remata toda a série de atos” (Dewey, 1979, p. 109).

Não obstante, viger como determinação geral de processos, o objetivo apenas ganha contornos completos na dimensão humana da experiência, na qual pode este ser reconhecido como tal. A identificação dos objetivos proporciona o domínio adequado da própria processualidade por meio de sua antecipação de resultados, bem como o estabelecimento de um planejamento condizente. Além disso, o fim do processo “dirige a atividade; não é uma coisa que um mero espectador contempla ociosamente; influencia os passos dados para se chegar ao termo” (Dewey, 1979, p. 110). A finalidade tem o papel central de orientar o processo, controlar o ritmo e de estatuir acerca da organização dos meios. Função essa que se desdobra em três modos interdependentes e obrigatórios:

.../ Primeiro, subentende cuidadosa observação das condições dadas, para ver quais os meios úteis para atingir-se o fim e descobrir os obstáculos existentes no caminho. Segundo, sugere a conveniente ordem ou seqüência na utilização dos meios. Facilita a seleção e os arranjos mais econômicos. Terceiro, torna possível a escolha entre as diversas alternativas. Se pudermos predizer o resultado de procedermos deste ou daquele modo, poderemos comparar o valor de dois modos de proceder e formar juízos sobre sua relativa desejabilidade. (Dewey, 1979, p. 110-111).

Modos que descrevem o procedimento teleológico e definem uma processualidade ativa. Posição essa que implica e abre caminho para o conhecimento qualificado de circunstâncias e possibilidades, de descortino das condições em que se age. Quanto maior o grau de domínio consciente das situações e, conseqüentemente, das alternativas de propositura e de ação tanto maior será a exequibilidade do fim. Por isso a abertura à virtual multiplicidade de opções é um quesito inerente à efetivação processual. Caráter que está presente

na plasticidade inata do indivíduo e que deve ser preservada no âmbito da ação. O enfrentamento concreto de um processo teleológico requer da parte do agente essa identificação de resultados possíveis, do leque de concretizações alternativas, o qual se amplia com o progressivo conhecimento das circunstâncias e dos variados aspectos da experiência. Não havendo essa abertura,

Quando se pensar só em um resultado, o espírito não terá que pensar em outra coisa; limita-se à significação ligada ao ato. A pessoa segue diretamente para a meta. Algumas vezes pode bastar esse trajeto fácil. Mas se surgirem, nesse trajeto, inesperados embaraços, não teremos à disposição os recursos que teríamos se houvéssimos escolhido o mesmo modo de proceder depois de detido exame das possibilidades do campo de ação. Não poderemos fazer de pronto as necessárias readaptações. (Dewey, 1979, p.111).

Tais determinações configuram em seu conjunto o que Dewey denomina de agir inteligentemente, no curso do qual se dá a aquisição cognitiva progressiva das condições e do escopo do processo em curso e de seus rumos possíveis. Condições, dificuldades, meios, pressupostos, tornam-se inteligíveis na medida em que se tenha da parte do agente essa disposição praxiológica. Dispor-se de uma maneira tal que a riqueza de determinações e possibilidades se descortine no transcurso do processo de consecução do fim. Para tanto, pressupõe-se uma dada aptidão, a de “relacionar as condições presentes a resultados futuros, e futuras consequências a condições presentes. E isso é exatamente a significação das palavras — ter um objetivo ou propósito.” (Dewey, 1979, p.111). O futuro emerge então como a determinação por excelência do processo teleológico, como orientação da ação, não somente pela ordem dos carecimentos e dos meios dados, mas por aqueles de natureza virtual. Temporalidade na qual a dimensão do porvir se afirma duplamente. De um lado, como projeção de um objetivo a ser alcançado. De outro lado, como antecipação do campo de possíveis, nas suas diferentes variáveis: meios, circunstâncias e resultados.

Essa conexão essencial entre agir e conhecer possibilita a Dewey propor a reconfiguração mesma da noção de consciência. Frente ao modo dominante de concebê-la, como uma entidade, substantivamente, apresenta-a na sua acepção

adjetiva, a qual define como a mais primeva. Dessa maneira, consciência remete antes não a uma faculdade ou forma objetual, a um ente, mas a ter consciência, ou seja, “é saber aquilo que temos de fazer; conscientes são os traços da atividade em que se delibera, observa e planeja” (Dewey, 1979, p. 112). É uma posição ativa ou um dado caráter da ação. A consciência se define assim como uma qualidade intencional presente na ação teleológica. A consciência, por isso, não é um ser, no sentido substancial, mas é um ser na acepção adjetiva, é um cunho possuído que qualifica e especifica um dado modo de agir e de experienciar. “Em outros termos, ter um objetivo é dar significação aos atos, e não proceder como máquina; é ter em mente, ter a intenção de fazer alguma coisa e compreender a significação das coisas à luz dessa intenção” (Dewey, 1979, p. 112).

Como conseqüência da articulação entre os níveis geral e particular da processualidade da experiência de mundo, Dewey reformula a própria noção de objetivo. Deslocando-o para fora do domínio exclusivo do humano, faz dele uma categoria cuja particularidade reside não tanto em sua natureza humano-societária, mas no grau de reconhecimento consciente dos resultados da ação. Ou seja, o objetivo não é uma determinante exclusiva da atividade humana de *per se*, mas um momento de qualquer processo, seu momento de acabamento, tornado consciente. Nesse sentido,

Ter-se um objetivo significa, pois, que uma determinada atividade se tornou inteligente. Especificamente significa a previsão das conseqüências alternativas resultantes de diferentes meios de ação em dadas circunstâncias, e a utilização daquelas previsões para orientar a observação e experimentação. (Dewey, 1979, p. 119).

A diferença que particulariza um resultado ou conseqüência da ação como objetivo é o fato de haver-se tornado algo mais que uma imposição naturalmente dada, como o são os *objetivos* da atividade animal em geral, na qual os resultados não são dominados pelos entes singulares que efetuam a ação, mas as finalidades são estatuídas *a priori* como programação biológica. No caso da experiência humana, o fato de os agentes *serem conscientes* no decorrer da ação, bem como o de reconhecerem como seus os fins da mesma, perfaz a

distinção essencial. A finalidade no decurso do processo humano de experienciar o mundo não é externo ao sujeito da relação.

A determinação do objetivo assim fixada torna complexa sua discussão, principalmente quando relacionada a certos procedimentos e alvos tradicionalmente reconhecidos como atinentes à educação. A concepção segundo a qual o processo de formação, tomado como praxis, tem em mira o desenvolvimento em consonância com o natural, estaria em conflito tanto com o princípio da eficiência social quanto aquele da cultura. Visto que a educação se entenda como um processo que tem a si mesmo como télos, tanto a posição da produção de um indivíduo que responda às demandas do social, quanto a posição da necessidade de aculturação seriam metas extrínsecas. Colocação heterônoma de fins que entrariam em contradição com o princípio geral. Esse conflito categorial Dewey pretende resolver redefinindo o próprio conceito de natural, buscando eliminar qualquer traço que oponha, de princípio, as acepções de inato e de produzido. Para tanto, propõe uma revisão semântica que pode ter alcance ontológico: “desaparecerá esse conflito se reconhecermos que atividades naturais significam atividades inatas que se desenvolvem unicamente por meio dos usos com os quais são aperfeiçoadas” (Dewey, 1979, p. 134). Desse modo, tenciona solucionar a contradição estabelecendo entre os dois complexos categoriais, o das atividades naturais e aquele descrito pelo conceito de aperfeiçoamento, uma relação de complementaridade. Inatismo tem aqui um significado bem diverso de funções preexistentes que simplesmente se atualizariam nas diversas circunstâncias. A noção de inato passa a se relacionar por meio desse expediente conceitual com aquela de desenvolvimento, passa a depender do exercício concreto e particular que cada disposição ou função inata tiver.

Nesse contexto, segundo Dewey, as demandas sociais e o propósito de aculturação perderiam seu caráter antagônico ao desenvolvimento natural do indivíduo como ente de experiência. A eficiência social da educação não teria o sentido de resposta a uma coação posta exteriormente ao processo de formação da individualidade, mas “como finalidade educativa, deve significar o cultivo da faculdade de participar-se livre e plenamente de atividades comuns” (Dewey, 1979, p. 134). Coerente com a doutrina que afirma a plasticidade inata para a sociabilidade, o humano é delimitado como algo que vige sob a forma de uma

destinação. Em consonância com esse modo de posicionar o problema, a aculturação produzida pela educação aparece como momento integrante e integralizador da socialização. Visto que obter eficiência social significa desenvolver a destinação social inata pelo exercício das relações, com o conjunto de determinações nelas incluídas e por elas implicadas, patenteia-se o fato de que

Isto é impossível sem cultura e, ao mesmo tempo, nos recompensa com mais cultura, porque não podemos colaborar com outrem sem aprendermos com isso alguma coisa — sem nos alçarmos a um ponto de mais largo descortino e perceber coisas que, se não fosse isso, ignoraríamos. Por essa causa não há talvez melhor definição de cultura do que dizer-se que é a capacidade de expansão contínua da quantidade, e profundidade de nossas percepções e ideias. (Dewey, 1979, p. 134).

Assimilação da cultura como exercício de uma disposição inata que se expande e se diversifica na medida em que os indivíduos vivenciam a experiência societária em um dos seus âmbitos particulares, como processo educativo. Ao lado disso, se reafirma a precedência e a prioridade da aprendizagem frente às situações de ensino. Aprender ocorre independentemente da posição ou não de uma relação específica de ensino. Aprender e apreender têm mais afinidades que a mera proximidade vocabular. A experiência mesma de desenvolver a plasticidade social natural nas relações intersubjetivas implica, em algum momento e em certo nível, a apreensão cognitiva de determinados aspectos e elementos do processo de realidade na qual se atua e interage. Processo que reverte sobre o ente que atua e conhece, modificando-o no sentido de ampliar seu horizonte referencial. Forçado naturalmente a agir e interagir, o indivíduo se desenvolve como forma singular de experiência humana.

A partir de sua antropologia ontologicamente assentada num naturalismo monista, Dewey analisa duas noções que estão normalmente implicadas na reflexão acerca da educação: *interesse* e *disciplina*. Em conformidade com seus pressupostos gerais, as duas categorias são entendidas como momentos da unidade da experiência humana. Experimentar que, como já foi visto, tem na relação do inato a ser desenvolvido com o ambiente o seu elemento mais determinante. Nesse contexto, afirma que interesse “significa que o eu e o

mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha.” (Dewey, 1979, p. 137). Como em toda sua argumentação, tece-se um conjunto de considerações que tendem a desembocar numa rede de conexões entre o indivíduo a se formar e o mundo, que buscam desvelar a unidade da natureza onde parece haver diversidade e espargimento. E isso a tal ponto, que estende por analogia o caráter relacional e recíproco da sociabilidade ao conjunto da realidade, abrangendo inclusive as “coisas”. Paixões, sentimentos, comportamentos, etc. humanos são respostas não apenas de uns indivíduos a outros, mas destes à natureza em sua diversidade. Interior e exterior perdem densidade ontológica para se converterem, cada qual, em capítulos ou casos da experiência da natureza. Uma curiosa versão naturalista da identidade sujeito-objeto. Em que pese a observação da necessária interatividade entre os sujeitos como base da ação e da cognição, Dewey expande desmesuradamente o raio de vigência de tais categorias, típicas do social, para o real como um todo. O que pode muito bem levar a afirmação de uma supra-conexão como ordem de mundo. A casualidade presente em determinados processos – naturais e sociais – fica praticamente excluída. A natureza passa a ser figura material do sistema e o mundo humano a funcionar, como subsistema, ao modo de uma totalidade orgânica em sentido forte:

Nem são as atividades em que uma pessoa se empenha, inteligentemente ou não, exclusiva propriedade sua; são alguma coisa em que a referida pessoa se empenha e toma parte. Colaboram com ela ou a embarçam outras coisas, os movimentos independentes de outras coisas e pessoas. O indivíduo pode iniciar uma série de atos, mas o resultado depende da interação de suas reações e das energias dos outros agentes. (Dewey, 1979, p. 144-145).

A interdependência adquire as feições de um sistema categorial, regido por uma reciprocidade onipresente.

Desse monismo naturalista surge uma crítica à separação no mundo humano entre cultura/teoria, de um lado, e produção, de outro. No bojo dessa discussão intervém o conceito de arte. O qual, em Dewey, ainda que se ligue explicitamente a seu conteúdo moderno, não deixa de ter suas raízes na noção antiga de *poiesis*. Desse modo, “A arte não é puramente interior, nem pu-

ramente exterior; nem meramente mental, nem simplesmente material. Como qualquer outra espécie de atividade, ela produz mudanças no mundo” (Dewey, 1979, p. 148). Concepção espelhada da atividade humana em sua plenitude, que embasa a tematização tanto das deletérias consequências da divisão do trabalho, quanto da questão do moderno estranhamento, vigente no mundo do capital. Contrapõe-na criticamente seja à realidade do trabalho produtivo, dominado pelas atividades “mecânicas”, que coagem os que dela se ocupam, seja à posição dos que se refugiam num idílico mundo poético, afastado e divorciado das candências do seu tempo. Trabalhadores e estetas vivem, cada um ao seu modo e em seus limites, a degradação da experiência. Os primeiros, dedicando-se a atividades que não são acompanhadas de “nenhuma recompensa espiritual, nem enriquecimento sentimental ou intelectual” (Dewey, 1979, p. 148). Já os segundos, “Refugiam-se em uma representação interior de sentimentos e de fantasias. São estetas, e não artistas, porquanto seus sentimentos e idéias se voltam para eles mesmos, em vez de serem meios para atividades que modifiquem as condições referidas.” (Dewey, 1979, p. 148). Estado de coisas que perverte e deturpa espírito e interesse, obrando por consagrar como natural o dilaceramento de uma experiência que, em essência, deve ser unitária. A modernidade, ao mesmo tempo em que eleva a experiência do mundo a princípio da riqueza social – como ciência e tecnologia, por exemplo –, fá-lo promovendo uma cisão na interação natural.

É nesse contorno que aborda a divisão social em classes. Nessa divisão “A inteligência daqueles que fabricam e produzem torna-se espessa em sua incessante luta com as coisas; e a dos que se emanciparam da disciplina do trabalho torna-se amante dos prazeres, ostentadora e afeminada” (Dewey, 1979, p. 149). Situação na qual o primeiro contingente não vive sua atividade como momento de desenvolvimento de aptidões, mas como adstrição casual ou quase natural posta pelo carecimento imediato. A redução à “condição servil” que aflige a esmagadora maioria dos homens revela a incompletude ou a contraditoriedade em que resta a sociabilidade da riqueza. Ao contrário de uma análise histórica da forma social do capital, tem-se uma abordagem abstrata, onde a cisão entre interesse e atividade ocupa o núcleo explicativo. A cisão mesma, em suas origens e pressupostos, permanece sem exame. O fato de o mundo moderno e da forma de mobilização da força produtiva ser a pressuposição mesma da

riqueza no mundo da propriedade privada, fica insuspeito. O capital e sua riqueza se assentam exatamente no apartamento dos agentes da produção com relação aos pressupostos objetivos de sua atividade, e na coação, necessária, da transformação de uma parte de si em coisa alienável, a força de trabalho. A posição de Dewey não permite chegar a tanto. De tal modo que o par alienação-estranhamento aqui aparece como posição imediatamente subjetiva, não obstante, reconheça-se, como reação apaixonada a uma situação efetiva.

Como parte integrante da experiência social, a instituição escolar não tem como permanecer à parte do ambiente cultural que caracteriza uma dada forma de sociabilidade. A escola não passa imune ao que tradicionalmente se fixou na esfera dos valores e dos comportamentos, frente àquilo sedimentado pelas condições sociais exteriores. No entanto, “/.../a escola pode contribuir para a melhoria dessas condições, por meio do tipo de mentalidade intelectual e sentimental que formar” (Dewey, 1979, p. 149-150). O ambiente escolar aparece aqui como instância de produção de mentalidades, das formas de consciência nas quais a experiência se representa e se assentam, para Dewey, as opções e o princípio da ação individual. Agir que parece poder se estabelecer em certa autonomia com relação às condições nas quais o agente opera, a tal ponto que a mudança das condições passa a depender do modo como se formam os tipos de consciência. É nesse contexto que se insere a escola, pois

Aquilo que mais precisa ser feito para melhorar as condições sociais é organizar a educação de modo que as tendências ativas naturais se empreguem plenamente na feitura de alguma coisa, alguma coisa que requeira observação, a aquisição de conhecimentos informativos e o uso de uma imaginação construtora. (Dewey, 1979, p. 150).

Em que pese o real papel das mediações conscientes na prática, como forma de reconhecimento e de propositura para a ação, tematizações desse talhe tendem a unilateralizar esse aspecto, superdimensionando o alcance objetivo da reforma ideológica. Remodelar as formas pelas quais se encara a existência não é, certamente, uma tarefa ociosa ou inútil, mas, tomada por si mesmo, possui um limite demasiadamente estreito. Porquanto não se a faça direcionada às condições como tais, ao princípio mesmo da sociabilidade, a produção de novos tipos de mentalidade corre o risco de rerepresentar, num outro registro, aquelas

mesmas condições sociais. É exatamente o fundamento da sociabilidade, que formata as relações sociais, que o pensamento de Dewey não põe sobre crítica. O que evidencia o caráter *reformista* da sua propositura.

Formação do sujeito humano que intenta a autonomia em suas interações com o mundo, nos diversos níveis da experiência que podem se interpenetrar, a educação é pensada como algo que reflui sobre o próprio meio social, o qual não apenas se apresenta como espaço prévio do experienciar, mas enquanto nicho simbólico permanentemente reconstruído por seus habitantes. Nesse diapasão, Dewey identifica a sociabilidade moderna como um habitat novo, pleno de desafios e possibilidades de experiência, frente ao qual caberia estender as potencialidades no sentido de realizá-las concretamente. O que divisa, como possibilidade e propositura, na categoria de *sociedade progressiva*. Forma societária a qual

/.../ considera preciosas as variações individuais desde que nelas encontre meios para seu próprio desenvolvimento. Por conseguinte, uma sociedade democrática deve, em sua interferência na educação e coerente com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e a manifestação das várias aptidões e interesses. (Dewey, 1979, p. 336-337).

Sociabilidade essa em que, nos cânones do filósofo, se efetiva propriamente a democracia, na qual as diferenças e separações advindas da estratificação de classe são compensadas ou suavizadas, administradas. A política aparece então como a gestão da tensão entre, por um lado, o condicionamento de classe, e por outro, o conjunto de *aptidões* e *interesses* dos indivíduos. Concepção que se arma e se arrima tendo por pressuposição básica uma reconfiguração da categoria de *liberdade*. Liberdade é “mais uma atitude mental do que a ausência de restrição exterior de movimentos, mas que esta qualidade espiritual não pode desenvolver-se sem grande produção de movimentos para os atos de explorar, experimentar, aplicar, etc.” (Dewey, 1979, p. 336-337).

Esse conceito de liberdade está em plena concordância com a pressuposição básica da argumentação, conquanto seja a sociabilidade definida como conjunto de relações e nexos simbólicos que unem reciprocamente os indivíduos. Os liames postos pelo intercâmbio material apenas se incluíam na

totalidade social se passassem em algum momento pela mediação do reconhecimento consciente de sua finalidade e do escopo. A princípio podemos admitir que para Dewey as coisas possam exercer a função de *medium* social, no entanto, apenas se estas forem conscientemente postas como tais. O naturalismo aqui, que parte de uma concepção monista de realidade onde tudo é um desenvolvimento da natureza, mas como princípio, opera, por conseguinte, no registro do idealismo. O que poderia parecer curioso ou até paradoxal. Entretanto o paradoxo se resolve na medida em que se percebe que a natureza é entendida e tematizada como *substância* e não como uma série de relações. O pensar aparece no desenrolar da totalidade natural como modo de existir específico da natureza como experiência humana. Em tal contexto conceitual, a categoria de liberdade é entendida como *atitude mental*, a qual cumpre por certo funções na prática do enfrentamento de desafios de ordem material, mas, se põe, como tal, primariamente no terreno do *estar consciente*.

Trata-se de uma filosofia que supõe uma continuidade do rumo da natureza como totalidade de experiências, mas que instaura neste mesmo curso um momento de irrupção de uma determinação divergente. A síntese entre identidade e diferença se processa por meio da pressuposição da unidade da natureza. A postulação desse princípio possibilita, para Dewey, fazer com que a reflexão escape igualmente tanto do naturalismo empirista, quanto do dualismo metafísico. Ponto de partida de um desenvolvimento categorial que deságua na concepção de espírito como interioridade da experiência, que tem sua origem e continuidade dependentes da existência do compartilhamento da própria experiência, como ocorrência em comum. Evolver de um princípio unitário a partir do qual o autor pretende articular a série de determinações duplas, não como identidades imediatas, nem como conceitos abstratamente contrapostos, mas enquanto desdobramento enriquecido da unidade da natureza. Assim, diversidade e identidade, diferença e comunidade, aparecem no âmbito do humano como determinações reflexivas. Delimitações categoriais as quais no jogo de sua relação torna possível o advento da inteligência, enquanto algo diverso de uma mera faculdade, inata ou não, passiva ou ativa. O novo conceito, correspondente à natureza verbal daquele de consciência é o que define inteligência como "a reorganização, com um fim, mediante a ação, do material da experiência" (Dewey, 1979, p. 356). A instauração da mediação da finalidade

consciente, tendo como material de realização o conteúdo da experiência, é a emergência do estar consciente humano. Não apenas ter finalidade, coisa que para Dewey caracteriza qualquer série comportamental, mas antes tê-la *para-si*, como posição autoconsciente delimita a alçada do humano.

Dentro do quadro categorial assim delineado aparece como desenlace também uma nova concepção para a própria reflexão filosófica. Uma vez que se parte da recusa do dualismo como método filosófico na apreensão da totalidade de determinações do mundo, uma reforma do entendimento acerca do que vem a ser filosofia se faz necessária. Articulando os sentidos de *compreender*, tomado na acepção de *reunir* ou *concatenar* aspectos particulares, e de *sintetizar*, como produção de uma visão de totalidade, Dewey vai, sob a égide da categoria de experiência, reler o rumo da tradição de pensamento ocidental. Tal interpretação vai direcioná-la no sentido de ancorar a articulação reflexiva de aspectos numa síntese na necessária resposta aos dilemas nascidos da experiência humana do mundo. Esse caráter define a filosofia como

/.../ amor à sabedoria. Sempre que a filosofia foi encarada a sério, presumiu-se que ela significava conseguir uma sabedoria que influenciasse o procedimento e a direção da vida. Testemunha isto a circunstância de que quase todas as antigas escolas filosóficas eram também modos de viver organizados, sendo requerido, daqueles que aceitavam seus dogmas, adotar certos modos distintivos de proceder; também o comprovam a íntima associação da filosofia com a teologia da Igreja Romana na Idade Média, sua frequente associação com interesses religiosos, e, nas crises nacionais, sua associação com as lutas políticas. (Dewey, 1979, p. 357).

Nesse sentido, o filosofar se define por seu cunho eminentemente ideológico, isto é como posição teórica dos fins humanos, reflexão dos meios e dos desafios por impostos por este conjunto. Construção de uma “visão de vida”, de uma imagem racional-racionalizante da experiência, a qual se distingue da cientificidade, porquanto seja para o filosofar o elemento vital e o tólos imamente. Uma distinção entre filosofia e ciência em geral que põe o acento não tanto no conteúdo ou no método, mas sim na função precípua cumprida por um e outro comportamento mental na totalidade da experiência humana. Às ciências cabem o desvendamento objetivo de relações particularmente postas, sob o modo do objeto específico. Exame que pode e tem efetivamente consequências

efetivas para o comportamento humano, porquanto opere a distinção entre a validade ou não de determinadas mediações e ações. Por esse lado, a cientificidade encaminha necessariamente algum tipo de posição reflexiva de fins e, portanto, “para com as considerações que dirigem a conduta.” (Dewey, 1979, p. 356-357).

Formações ideais que se diferenciam na medida em que uma põe o conhecimento propriamente dito e a outra a reflexão acerca das possibilidades inauguradas e fundamentadas pelo conhecer,

O conhecimento, isto é, o conhecimento fundamentado, é ciência; ele representa as coisas que foram estabelecidas, ordenadas, dispostas racionalmente. Quanto ao ato de pensar, aplica-se a coisas em perspectiva. É ocasionado por uma incerteza e visa dissipar uma perturbação. Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte — qual a atitude de correspondência que ele exige. (Dewey, 1979, p. 359).

Pensar e conhecer, nesse contexto, muito embora não sejam opostos, colocam-se em enquadramentos diversos. Conhecer é tomar os objetos e relações como problemas a serem explicados, fatos dados que ensejam necessidade e possibilidade de esclarecimentos. Pensar é pôr a possibilidade como tal. O pensamento se move sempre reflexivamente, como atitude ou movimento da consciência da experiência como identificação do poder-ser dos estados do mundo e do experienciar estes mesmos estados. Enquanto a ciência é apodíctica, ou seja, é da ordem do demonstrável e do que pode ser evidenciado, daquilo que está, de certo modo, estabelecido, o filosofar, para Dewey, remete ao terreno do a ser estabelecido:

É uma ideia do que é possível, e não um registro de fatos consumados. Por essa razão é hipotética, assim como todo o ato de pensar. Ela assinala alguma coisa a ser feita — alguma coisa a ser tentada. Seu valor não está em proporcionar soluções (o que só pode ser conseguido com a ação) e sim em analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avirmos com elas. Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo — que generalizou seu lugar, função e valor na experiência. (Dewey, 1979, p. 359).

Filosofar é, pois, colocar a experiência como hipótese, vir-a-ser que se delinea antecipadamente na medida em que progridem e se tornem mais complexos os fatos e as condições da própria experiência humana. É também uma determinada forma de atitude que tem a totalidade como pressuposição, objeto e meta.

A filosofia é a tomada de consciência deliberada e orientada da experiência que reconhece finalidades, compreende-as, sintetiza-as como totalidade pensada do experienciar e pode, inclusive, colocar sob crítica estas mesmas finalidades. O que aponta para a *utilidade* ou a *necessidade* mesma do filosofar. A filosofia responde a uma demanda humano-societária aguda – a definição acerca *do que fazer* – posta tanto no cotidiano quanto, e principalmente, em momentos de especial inflexão histórica,

/.../ quando, por exemplo, o interesse científico se contrapõe ao religioso, ou o econômico ao científico ou estético, ou quando o interesse conservador pela ordem existente entra em conflito com o progressivo interesse pela liberdade, ou quando o institucionalismo se embate com o individualismo, nasce um estímulo para se descobrir algum ponto de vista mais compreensivo, donde as divergências possam ser harmonizadas, e possa ser restaurada a compatibilidade ou continuidade da experiência. (Dewey, 1979, p. 359-360).

Nessas encruzilhadas histórico-sociais em que a dimensão prática humana se vê às voltas com alternativas que extravasam por sua natureza e alcance os limites do comezinho, a reflexão acerca dos entroncamentos e destinos se impõe como necessária. Não obstante a radicalidade potencial, o pôr em questão os fundamentos de valores, normas e comportamentos, a posição de Dewey não contempla entre as possibilidades, aquela do revolucionamento das próprias condições humanas. A angulação, em última instância, reformista, que se observa em vários pontos da arquitetura filosófica pragmática, explicita-se com particular nitidez. Trata-se antes de tudo de permitir a continuidade da experiência moderna, conquanto se a corrija em alguns aspectos, uma vez ser ela uma derivação necessária do curso da natureza. Decurso que instaura como forma de relação aquela que pretensamente corresponde à diversidade natural de aptidões e interesses. Nesse sentido, não cabe revolver de modo completo e severo a experiência humana, mas tão-somente torná-la o mais operativa

possível, resguardando sempre o pressuposto de fazê-lo no sentido de universalizá-la. O máximo ético ou social corresponde à extensão da vigência das oportunidades como apanágio universal do gênero. Daí sua oposição à concepção do gozo daquelas como um privilégio *a priori* de determinadas classes. Mas o télos da filosofia, mesmo lidando com o *poder-ser* humano, é harmonizar divergências e mediar conflitos a fim de restaurar ou retificar os rumos da experiência. Submeter à crítica os pressupostos da experiência humana extravasaria por definição toda e qualquer reflexão. Nesse contexto, Dewey percebe de modo bastante peculiar, ainda que o faça, as batalhas que arremetem umas contra as outras as proposituras filosóficas: Os sistemas filosóficos surgem “quando as exigências mutuamente discrepantes de diferentes ideais de conduta atingem a sociedade como um todo e torna-se geral a necessidade de reajustamento.” (Dewey, 1979, p. 360). Lutas ideológicas, deve ser assinalado, frente às quais, no entanto, o pensar deve ter como parâmetro o fim do reajustamento. O momento de clímax da filosofia consiste em encaminhar os confrontos para uma resolução que permita, em certos limites, a posição dos diversos interesses em coadunação.

A concepção de filosofia de Dewey se define então como o ato de coadunar, de permitir a coabitação ou coexistência de interesses conflitantes. Pugna deflagrada em determinados momentos-chave na vida social, que opõe projetos e necessidades contrapostos quando no horizonte social se divisa uma mudança de monta, que, virtualmente, atinge em cheio valores e normas. Duelo histórico real que engendra sua expressão filosófica, o qual “conserva-se dissimulado porque os filósofos se tornaram uma classe especializada que usa uma linguagem técnica, diferente daquela com que o comum do povo se refere a essas dificuldades” (Dewey, 1979, p. 361). O que, ademais, resulta ser um modo *sui generis* de reconhecimento da divisão social do trabalho como determinante para a construção do pensar e do conhecer. Modo de dar-se o conflito no pensar que, entretanto, não impede seu reconhecimento em algum momento. O confronto de interesses antagônicos sempre se faz ouvir ou perceber porquanto uma dada perspectiva alcance um predomínio ou uma prevalência.

É no terreno extremamente acidentado da conscientização dos conflitos que Dewey identifica a possibilidade de articulação entre educar e filosofar:

A este ponto aparece a íntima relação entre a filosofia e a educação. O fato é que a educação oferece um terreno vantajoso para se penetrar na significação humana (para diferenciar-se da significação técnica) das discussões filosóficas. (Dewey, 1979, p. 361).

Uma vez que educar é formar os indivíduos no sentido de comportamentos e atitudes, inclusive de pensamento, adequados à maximização da experiência, e o filosofar o pensar das possibilidades do experienciar, o encadeamento entre esses dois atos parece mais que natural a Dewey.

A determinação da atividade educativa, com o escopo, ao mesmo tempo geral e decisivo, que a delimita, engendra não apenas uma dada relação específica com o pensar, mas uma nova concepção da própria reflexão filosófica. A filosofia quando não for ocupação ociosa de poucos privilegiados ou um mero conjunto de assertivas de caráter dogmático, explicitará sua natureza ideológica e projetiva, que faz dela um pensar urgente e pertinente. Uma filosofia plenamente adequada ao seu tempo é aquela que reflete no campo da idealidade e da universalidade as contendas em torno dos valores em que se baseia o agir. O filosofar tem como meta expressar os dilemas candentes com o máximo de rigor e precisão, tornando-os conscientes a sua época. Nesse contexto,

Se quisermos conceber a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se até definir a filosofia como a teoria geral da educação. (Dewey, 1979, p. 362).

Educação e filosofia fazem parte desse modo de uma mesma totalidade de atitudes e posicionamentos referenciados e demandados pela experiência humana. Na medida em que têm por télos, não obstante em níveis diversos, a continuidade progressiva da experiência societária, o pensar e o formar partilham de determinações próximas que fornecem sua razão de ser e perspectiva. O campo da experiência social compreende tanto ações de cunho mantenedor, como aquelas típicas da politicidade cotidiana - administração do Estado -, quanto as que visam alterar determinados pontos do *status quo* - o enfrentamento dos interesses. No entanto, em virtude de os seus agentes estarem já formados, e formatados, tais atividades correm o risco de perderem sua dinâmica, porquanto os hábitos de pensamento e de ação estão para aqueles

fixados como um dado ofício. A educação dos membros jovens apresenta, para Dewey, a potencialidade de emergência e reconhecimento do efetivo novo e progressivo. Para tanto os métodos e objetivos inerentes ao processo de educar devem ser “animados por uma visão ampla e generosa de seu papel na vida contemporânea, visão que é proporcionada pela filosofia.” (Dewey, 1979, p. 362).

Ao pôr a filosofia como expressão de necessidades ideológicas de primeira grandeza, em referência à totalidade da experiência humana, Dewey se volta ao problema da relação desta com as demais formas de expressão ideal da vida societária. O filosofar guarda conexões, travejadas por formas particulares de diferenças e aproximações, com as ciências e as artes (em sentido bastante amplo). Dewey pretende nesse sentido identificar esses liames que concatenam, e ao mesmo tempo, distinguem o campo da cientificidade e aquele das artes ao terreno da reflexão filosófica.

A caracterização desses âmbitos feita por Dewey pressupõe uma dada concepção dos mesmos, a qual a diferencia, em certos aspectos, do que comumente se verificou na tradição filosófica. As ciências teriam, por exemplo, como uma das suas determinações mais essenciais a potência de mobilização prática. É sempre dirigida, por uma série de mediações, mais ou menos amplas, pelas demandas e fins que a comunidade que sustenta sua efetivação reconhece como imperiosos. Relação de subsunção da ciência à vida social, que nem sempre alcança figura consciente, nem para os cientistas, nem para os demais membros da sociedade. Nessa inconsciência dos fins, ou realizada como ofício particular, a cientificidade pode muito bem vir a carecer de um norte ou horizonte que oriente os rumos a seguir. Por isso, as ciências sempre se encarregam de modo necessariamente acrítico – sem a interveniência de nenhum juízo de valor social – de efetivar as necessidades e interesses condizentes com uma determinada forma de sociabilidade. Produção geral do objeto do carecimento social que não tem condições de, por si mesma, propor e levar a efeito a posição de problemas a respeito de si. A filosofia toma parte do jogo social praticado pela pretensão de conhecer o real como fim, por um lado, e dos modos de apropriação societário do conhecimento, por outro, como a instância de reflexão dos seus conteúdos e regras. Por esse motivo,

A filosofia tem, assim, dupla tarefa: a de criticar os objetivos existentes com relação ao estado atual da ciência, indicando os valores que se tornaram obsoletos em vista dos novos recursos disponíveis e quais os que são meramente sentimentais por não constituírem meios para a realização daqueles objetivos; e também a de interpretar os resultados da ciência especializada, em seu alcance sobre os futuros empreendimentos sociais. (Dewey, 1979, p. 362).

Filosofar se identifica aqui a *criticar*, no sentido da emissão de um juízo reflexivo que articula conhecimento e mundo, para fazê-los reciprocamente adequados. Criticar é então o esforço de suplantar a ordem da imediatidade num e noutro campo. A sociabilidade seria confrontada pelo pensamento em seus limites frente às novas capacidades e oportunidades trazidas pelo progresso nos métodos e conhecimentos das ciências. A cientificidade, por seu turno, seria defrontada com a explicitação das implicações sociais de seu desenvolvimento. O encontro desses dois vetores se dá na intersecção promovida pelas *artes*, entendidas como conjunto complexo de *techné* e *poiesis*, abrangendo tanto a produção das coisas e efeitos, quando dos próprios agentes. Nesse contexto,

Nas artes mecânicas, as ciências tornam-se meios de tratar as coisas de modo a utilizar suas energias para objetivos determinados. Por meio das artes educativas a filosofia pode engendrar métodos para utilizar as energias dos seres humanos de acordo com as concepções sérias e profundas sobre a vida. (Dewey, 1979, p. 362-363).

Artes como operacionalização de meios e efetivação de fins característicos e reconhecidos na experiência social, as quais ganham proeminência social distintiva na modernidade. No mundo antigo, o máximo da racionalidade consubstanciada pelo conjunto da reflexão científico-filosófico tem o mundo prático por objeto distanciado de exame. Na época moderna, a razão passa a incorporar-se como uma das forças motrizes da própria efetivação da vida social concreta. O progresso científico, a revolução industrial e o desenvolvimento da democracia operaram uma completa mudança social, razão pela qual se torna urgente a reconstrução da filosofia e da educação em consonância com essas mudanças. A educação como posição direta dos sujeitos da prática surge então

como "laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova." (Dewey, 1979, p. 362-363).

A relação entre filosofia e educação assim colocada as define como instâncias interdependentes dentro da totalidade da vida social. Educação como algo está num contexto mais originário e que, por isso, supera a sua forma institucionalizada. A filosofia como reflexão universal e radical dos caminhos pelos quais a experiência humana transcorre. Unidade entretecida pelo experienciar humano que se expressa na reciprocidade essencial dos elementos:

A "filosofia da educação" não é a aplicação exterior de ideias já feitas a um sistema de prática escolar que tivesse origem e meta radicalmente diversas: é apenas uma formulação explícita dos problemas da formação de uma mentalidade reta e de bons hábitos morais, tendo-se em vista as dificuldades da vida social contemporânea. A mais profunda definição de filosofia que se possa dar é a de ser a teoria da educação em seus aspectos mais gerais. (Dewey, 1979, p. 364).

A filosofia frente ao processo educativo não aparece como uma forma ideal a este exteriormente construída e que visa constringir ou ampliar o modo de ser deste. Ao contrário, a *filosofia da educação* aparece como uma determinada forma reflexiva emergente da própria atividade formativa, dos seus pressupostos, de suas demandas e finalidades. É a posição da educação como prática ou arte que se conscientiza, passa a ter-se a si como objeto. Enquanto campo da experiência humana, a educação é o horizonte mais amplo, onde a filosofia é o contorno que a torna mais nítida em suas determinações. Uma vez que educar-se é experienciar-se como devindo homem, a própria filosofia se redefine no sentido de uma *teoria de ser do ser humano em suas categorias mais abrangentes*. Nesse contexto, "A reconstrução da filosofia, a da educação e dos ideais e métodos sociais, caminham, assim, de mãos dadas" (Dewey, 1979, p. 364-365). Demandas urgentes e decisivas em seu caráter de essenciais na medida em que correspondem à emergência de um novo conjunto de determinações da vida social. Tais determinações condicionam não apenas o carecimento das reformas em curso na vida humana, mas igualmente o próprio talhe destas. O que caracteriza essas novas relações e formas de experienciar da natureza como sociabilidade é o fato de desabrocharem

variados modos de mobilização prática de energias e conexões. Novidades essas que não necessariamente encontram eco ou ressonância adequada no reconhecimento e entendimento sociais. Situação que resulta na virtual, quando não efetiva, contraposição de classes e/ou interesses sociais. O que pede como inevitável a posição de uma nova *filosofia*, de um pensar que compreenda as inéditas questões em jogo e promova o acerto das posições antagônicas. A filosofia aparece nesse contexto como um modo de pensar que reflete a vida social e sobre ela inflete. Daí a também indispensabilidade de uma reformulação cabal nos modos de formar e habilitar os indivíduos à vida societária; de educá-los no sentido de uma coadjução social de perspectivas:

Como o único meio de conseguir-se uma readaptação harmônica das tendências opostas é a modificação da atitude emocional e intelectual, consiste a filosofia em uma formulação explícita dos vários interesses da vida e na proposta de pontos de vista e métodos mediante os quais possa efetuar-se um melhor equilíbrio dos interesses. E uma vez que a educação é o processo por intermédio do qual se podem operar as transformações necessárias, não permanecendo estas como mera hipótese do que é desejável, conseguimos justificar a afirmação de que a filosofia é a teoria da educação e esta a sua prática deliberadamente empreendida. (Dewey, 1979, p. 365).

A conexão assim assumida entre pensar e agir – entre filosofar e educar – requer, como já foi notado, o repensar da própria filosofia, tanto como postura quanto conhecimento. A reforma dos modos pelos quais se pensa a experiência humana é uma necessidade colocada em âmbitos pré e pós-acadêmicos, por quanto seja uma tarefa exigida pela vida social. Nesse sentido, a posição de um novo filosofar faz parte da prática social e responde, ou deve responder, aos desafios e dilemas trazidos pela vivência concreta dos indivíduos. O filosofar como réplica ideal efetiva e produtiva frente aos problemas da sociabilidade deve, então para Dewey, ultrapassar a sua pretensão, que é também seu limite, de ser forma de saber autoposta e voltada a si mesma. O pensar com rigor precisa pôr-se no horizonte como reflexão da experiência social que a retoma nos parâmetros da efetividade. Tais norteamentos derivam da unidade da experiência, os quais requerem o abandono dos modos tradicionais de pensar atravessados pelo que o pensador norte-americano denomina de *dualismos*.

Nesse passo da posição do problema por Dewey encontra-se uma curiosa junção, típica do século XX, entre idealismo filosófico e propositura reformista. Articulação entre pensar e propor que parte de um diagnóstico ao mesmo tempo perspicaz – comparado com as posturas tradicionais em história da filosofia – e ingênuo – na medida em que não é levado à radicalidade. Em primeiro lugar, posição filosófica dos dualismos tem sua matriz na própria vida social:

Encontramos a origem destas divisões nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobre e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados.”
(Dewey, 1979, p. 366).

O que imediatamente se distancia, com méritos, da usual maneira acadêmica e autônoma com que se criticam os modos do pensar. Longe da postulação de uma historicidade exclusiva do ideal, Dewey aponta para o enraizamento dos movimentos erráticos da razão nos ziguezagues *acidentais* ou *anacrônicos* da vida social. O que tem por consequência o fato de não se poder abolir o dualismo somente pelos movimentos da própria razão; pela propositura de um princípio unificador arrimado apenas logicamente, uma forma transcendental qualquer, por exemplo.

A experiência social travejada por barreiras que separam as classes dão azo a proposituras filosóficas as quais, seguindo essa matriz, cindem aquilo que na experiência vem, ou precisa vir, obrigatoriamente unido: o pensar e o agir. A oposição abstrata entre as duas determinações da vida social devém na reflexão como contraposição entre o empírico e o racional:

As separações que embaraçam o livre e pleno intercâmbio social reagem tornando unilateral a compreensão e o ato de conhecer dos membros das classes separadas. Aqueles cuja experiência se refere a utilidades que não se relacionam com a finalidade mais ampla que eles servem, são virtualmente empiristas; e os que gozam a contemplação de um cabedal de significações para cuja produção eles não cooperam ativamente, são virtualmente racionalistas. (Dewey, 1979, p. 378).

Cisão tomada como fato imediato, de modo acrítico pelo pensar filosófico, a qual se desenvolve pelo conjunto da história da reflexão. Assim surgem e se contradizem as variadas correntes que de um lado e de outro tendem a tornar ainda mais unilateral a aproximação da razão à experiência. Não apenas a unidade da experiência como saber se apresenta cindida, mas também todas as demais categorias, nos diversos níveis e nichos, são tomadas e pensadas na separação quase absolutas; como formas antitéticas. Dessa maneira,

Os sistemas filosóficos com suas teorias opostas sobre o conhecimento apresentam uma formulação expressa dos traços característicos desses isolados e unilaterais segmentos da experiência — unilaterais porque os obstáculos ao intercâmbio social impedem que a experiência de um indivíduo se enriqueça e complete com a de outros em situações diferentes. (Dewey, 1979, p. 378).

As criações do pensar que partem da dualidade, aceitando-a acriticamente, na medida em que não têm para si, conscientemente, a origem societária daquela, não fazem mais que expressá-la como dualismo de princípios. A nova filosofia, a qual deve partir da compreensão da experiência, tem como perspectiva e prospectiva a unidade diferenciada da experiência. Além disso, não apenas advoga a recomposição como momento do pensar, mas enquanto uma necessidade social. Conhecimento teórico e ideologia, proposição racional e propositura prática, encontram-se sob o mando das demandas sociais.

2.2- Dewey e a construção da vida democrática

Como a tarefa de reformulação da filosofia não pode ser mais encarada como algo meramente teórico, o enfrentamento desse repto coloca-se na correspondência do desafio político, da posição da sociabilidade em termos progressivos; nas antípodas da mera manutenção do estado de coisas. A urgência teórica se desvela como momento de um posicionamento prático de ordem política. O surgimento da forma moderna de experiência humana não somente se exprime como mobilização inaudita das forças da natureza, que põe a serviço da *arte* o dinamismo da naturalidade, mas também põe o dinamismo societário como sua exigência natural. A democracia emerge no quadro de

determinações do pensamento de Dewey como expressão necessária da dinamicidade da experiência. E assim se arma a articulação pela qual se conectam como fios num emaranhado de urdiduras tanto as determinações tradicionalmente reconhecidas como *naturais* e *culturais* pela trama da *vida democrática*:

/.../ uma vez que a democracia é, em princípio, partidária do livre intercâmbio, da continuidade social, ela deve adotar uma teoria do conhecimento que veja neste o meio pelo qual uma experiência é proveitosa para dar direção e significação a outra. Os progressos recentes em fisiologia, em biologia e na lógica das ciências experimentais fornecem os instrumentos intelectuais específicos exigidos para o desenvolvimento e a formulação de uma tal teoria. Seu equivalente pedagógico é associar a aquisição de conhecimentos nas escolas com atividades ou ocupações exercidas num ambiente de vida social. (Dewey, 1979, p. 379).

Dewey elabora teoricamente as conexões entre cientificidade, reflexão e politicidade por meio de uma série de correspondências e determinações recíprocas, apresentando as categorias atinentes aos diversos momentos do real como totalidade da experiência. Assim do viver em comum ao educar, passando pelas delimitações de ordem biofísica, o humano se recompõe e deve expressar sua necessária unicidade no modo de formar os indivíduos.

O limite da propositura do filósofo norte-americano se patenteia na medida em que uma modalidade de poder político, por certo típica da modernidade, aparece, ela mesma, desvinculada do princípio da vida social. A idealização da vida social do capital, como junção prática na produção entre pensar e fazer, não permite a posição da crítica da divisão social – e não apenas técnica – do trabalho. A democracia emerge duplamente como fundamento político e ideal societário; não se apresenta, assim, como o que é de fato: expressão do dilaceramento essencial e necessário da sociedade civil; forma política de dar-se o confronto e a vigência dos interesses contrapostos. A revisão da própria democracia é um desafio não enfrentado pela propositura de Dewey. Esse modo de poder é tematizado, ao contrário, como algo ao qual a realidade tende, ou deve tender, mas que é constantemente sabotado por pretensas sobrevivências pré-modernas. A cisão societária, posta em qualquer forma de vigência da

propriedade privada, não é percebida como fundamento da democracia. E essa última não é, portanto, apreendida como forma estranhada de realização da generidade humana: a realização política. A conexão recíproca aparece como *ideia reguladora, princípio legislativo* ou *ideal político*, porquanto não possa traduzir-se em efetividade vivida. Igualdade e liberdade que existem então apenas no terreno da idealidade como força meramente legiferante que não pode retroagir em contradição efetiva com seu princípio vital: a propriedade privada como fundamento da liberdade. A democracia como posição ideal requer, como seu fundamento real, a vigência da separação e da contraposição, ainda que declaradas como variáveis apolíticas. A proclamação da apoliticidade da propriedade privada dos meios de produção da vida humana, e do séquito de relações que acompanha essa forma social, tem como correspondência o resguardo político do viger dos interesses separados e contrapostos na esfera da vida social objetiva. As abordagens que têm como fundamento a centralidade das formas ideais – valores, conceitos, etc. – acabam por soçobrar, independente de sua teleologia declarada, em soluções nas quais as formas de mediação política tomam o lugar de determinantes, e não de determinadas. Sejam aquelas formas políticas consideradas de modo amplo – *vida democrática* – ou restrito – *aperfeiçoamento de instituições democráticas* –, sejam socialmente pragmáticas ou de caráter reformista.

Dewey reflete sobre a questão da política a partir de problemas inerentes ao desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro, tais como a corrida imperialista, o capitalismo livre-concorrencial, a concentração da produção com a formação de trustes, a Primeira Guerra Mundial, os problemas sociais e as reivindicações dos trabalhadores, a emergência do Nazi-fascismo, a Crise de 1929, o New Deal, a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria. Tendo esses problemas como vetores concretos que impulsionam sua análise, os quais estão historicamente relacionados, elabora sua crítica ao liberalismo, aponta os limites da democracia política e enfatiza o valor da democracia como pensamento social. Crítica ao status do problema do equacionamento do poder que pedirá do filósofo uma redefinição de alguns conceitos fundamentais como o de Estado, por exemplo.

Como opera no discurso o princípio pragmático, Dewey vai buscar arrimo para a sua empreitada na forma que assumem na vida social ordinária, o

parâmetro para examinar a teoria acerca do político. Os movimentos imanentes à politicidade imediata de seu tempo que ultrapassam em muito a tematização produzida pela reflexão sobre a natureza da política e do Estado, fazem com que considere haver uma lacuna entre o real e o teórico. No nível da politicidade direta, onde os antagonismos e desafios exigem ser solucionados com eficiência, *certamente não é difícil chegar a um consenso razoável*. O que se altera completamente com relação ao estado da arte da reflexão sobre os pressupostos fundamentais da política: "Se for requerida não uma enumeração dos fatos, mas uma definição do Estado, mergulha-se em controvérsia, em uma mistura de clamores contraditórios" (Dewey, 1954, p. 4-5). Nesse sentido, enumera pelo menos quatro grandes tradições de pensamento a respeito do tema, chamando a atenção para a diversidade e contraposição existente entre estas. Há a primeira, cuja origem localiza em Aristóteles, que define o Estado como idêntica à realização plena do conjunto da sociabilidade. Uma segunda corrente, não nomeada, mas que pelas características apontadas pode ser identificada como a tradição liberal moderna. Nos quadros do liberalismo clássico, o Estado não se confunde com a sociedade, tendo sua definição estabelecida pela função a ele reconhecida como essencial. Caberia ao Estado promover a articulação concertada dos interesses, de modo a garantir a cada qual a vigência de seus próprios fins, impedindo que isto resultasse em danos à ordem social. A determinação do Estado é de caráter eminentemente *formal*. A terceira posição define o Estado como aparelho de opressão social, sem função propriamente dita em relação ao todo da sociabilidade, mas uma permanência impertinente e inadequada. Também não designada explicitamente, no entanto, remete a certa linha de argumentação *de esquerda*, em especial, os anarquistas e a posição de Marx. E a quarta tendência é aquela fundada na necessidade que o Estado controle as ações dos indivíduos a fim de evitar a destruição recíproca dos mesmos, é do tipo *hobbesiana*. A razão apontada para tal situação reside no fato mesmo de que se busca um *princípio formador* ou uma *causalidade* para explicar a existência e a necessidade do Estado e da vida política. Esse tópos, definir conceitual e categoricamente a origem do Estado, redundaria obrigatoriamente na dispersão cognitiva e na série de equívocos ou aporias que abundam na teorização tradicional acerca do político.

Em oposição a essa *hybris* filosófica, que objetiva buscar causas para os fenômenos da vida social e obtém, quando muito, a descrição dos mesmos no registros de pretensos princípios, Dewey propugna partir de um outro pressuposto. Não primeiramente conceitual, mas factual. A existência da sociabilidade como fato inegável, bem como das condições e implicações dessa concretude imediata:

A confirmação direta da hipótese é encontrada na exposição das séries de fatos observáveis e verificáveis. Estes constituem condições que são suficientes para explicar, acredita-se, os fenômenos característicos da vida política ou da atividade do Estado. Se explicam, é desnecessário procurar outra explicação. (Dewey, 1954, p. 36).

O ponto de partida da reflexão se localiza num âmbito anterior a qualquer consideração conceitual ou elaboração teórica. Tem-se a afirmação do nível da vivência social direta como pressuposição e baliza do pensamento. O Estado deveria então sua existência, não a pretensão princípio de uma natureza humana a ser filosoficamente definida ou a uma dada causa, mas à exigência prática de controlar determinadas consequências de ações recíprocas:

Tomamos então nosso ponto de partida do fato objetivo que as ações humanas têm consequências sobre os outros, que algumas dessas consequências são percebidas e que a percepção delas leva a um esforço posterior para controlar a ação a fim de garantir algumas consequências e evitar outras. (Dewey, 1954, p. 12-13).

Definição que, de certo modo, se aproximaria daquela de talhe liberal, mas que, como se verá à frente, dela se distanciará criticamente.

Seguindo de perto o preceito pragmático fundamental, Dewey passará a analisar a necessidade da existência da figura estatal a partir da distinção específica entre as consequências. A especificidade que permite pensar as consequências se relaciona à amplitude destas com relação ao conjunto dos indivíduos. De um lado, tem-se consequências que afetam apenas diretamente os sujeitos que contraem as relações, de outro, existem aquelas que extravasam o âmbito circunscrito pelas transações particulares. É nesse contexto analítico

que o pensador norte-americano identifica residir efetivamente a distinção, essencial para a politicidade, entre *público* e *privado*. Nesse sentido,

Quando conseqüências indiretas são reconhecidas e há um esforço para regulá-las, algo que se assemelha a um Estado ganha existência. Quando as conseqüências de uma ação são restringidas, ou quando se acredita que sejam restringidas, principalmente às pessoas diretamente envolvidas nela, a transação é privada. (Dewey, 1954, p. 12-13).

As duas principais categorias do político deve necessariamente aparecer se o discurso pretende dar conta do ser do Estado e da lei. No entanto, no caso de Dewey, estas não surgem no registro habitual e dominante da tradição. Observa-se uma operação de amplificação de sentido, abarcando, cada uma em seu nicho próprio, um conjunto de fenômenos antes não tematizados na esfera da teoria política. Em primeiro lugar, o público não remete direta e obrigatoriamente ao Estado. Há uma espécie de politicidade inerente às interações societárias que se põe antes mesmo da entrada em cena das instituições. Em segundo lugar, o privado passa a não ser mais referenciado principalmente pela sua relação com a propriedade privada das condições de produção da vida da sociabilidade. Não obstante, utilize o termo *transação* na discussão da esfera privada, este perde sua determinação específica – de transação econômica – para denominar qualquer acordo ou interação concertado na vida social. Essa maleabilidade categorial pode ser verificada operando nos dois âmbitos conceituais, no interior da argumentação acerca da definição de público em distinção da dimensão privada da vida social. O que modula a publicização ou não da ação – que não engloba, ao menos imediatamente, a atividade produtiva – é o contingente de indivíduos e a totalidade de relações que abarca para além do contexto originário. No caso da interação envolver relações restritas entre indivíduos apenas no bojo e no escopo específicos desta, tendo o raio de conseqüências igualmente delimitado pela ação em sua finalidade, trata-se do âmbito privado. No entanto,

/.../ se for constatado que as conseqüências da conversa se estendem além dos dois diretamente envolvidos, que elas afetam o bem-estar de muitos outros, a ação adquire uma condição pública, quer a conversa seja realizada por um rei e seu primeiro-ministro ou por Catilina e um

companheiro conspirador ou por comerciantes planejando monopolizar um mercado. (Dewey, 1954, p. 12-13).

Essa dúplice reconfiguração de limite semântico-conceitual, além da ampliação de alcance categorial acima referida, também dá azo a um traspasse da esfera das relações típicas da sociedade por aquela da politicidade. O político se torna a forma primacial da própria interatividade social. Na comparação que faz das ações levadas a efeito nas duas dimensões, sócio-econômica e política, colocando-as num mesmo conjunto de fenômenos indica já como as entende. Na medida em que a diferença específica entre público e privado concerne à amplitude das consequências advindas das interações entre os sujeitos – indivíduos ou grupos – Dewey acaba por deslocar o acento determinativo. A lógica pragmática da reflexão produz como resultado, em última instância, a indistinção de âmbitos da realidade. A efetividade do mundo, que permaneceu na história do empirismo como um fato não fundamentado, recebe resolução nesse contexto pelo recurso às noções de natureza e experiência como sinônimas. No caso do tratamento teórico da sociabilidade, redundando na afirmação metodológica, derivada da sua ontologia *sui generis*, de que apenas caiba referenciar o discurso pela série de determinidades – as consequências – sem a pretensão de remeter a nenhum tipo de determinação propriamente essencial – a diferença entre as relações da sociedade civil e aquelas atinentes à administração do poder, por exemplo – que pudessem explicar a forma da vida social. Desse modo, “o público é um estado político.” (Dewey, 1954, p. 35).

O pensamento político de Dewey, em consonância com a arquitetônica geral de sua reflexão, tem sua delimitação analítica dada pelo remetimento à ordem da vida social imediata tomada como concretude. Daí a consideração das formas de aparecer do capital como a efetividade em si, observação procedida mais acima, o que no contexto do exame da politicidade resulta no tratamento desta a partir da lógica imediata da transação entre indivíduos ou grupos. O que estabelecerá a diferença a ser teorizada é um dado *quantum* de amplitude ou restrição de implicações em relação ao contexto transacional original. Por essa razão, a distinção entre público e privado não se refere à diferenciação do social e do individual. Assim, as “ações privadas são sociais; suas consequências contribuem para o bem-estar da comunidade ou afetam sua situação e

expectativas” (Dewey, 1954, p. 13-14). O mesmo se passa também em sentido contrário, visto que “Um homem pode ajudar outros, mesmo na comunidade em geral, a fazer um negócio privado” (Dewey, 1954, p. 13-14). Público e privado não apresentam no diapasão em que a reflexão se exercita a referência para com o caráter econômico, ou não, das conexões entre os indivíduos. De outra parte, como consequência categorial, essa argumentação “nos desaconselhou a identificar a comunidade e seus interesses com o Estado ou com a comunidade politicamente organizada” (Dewey, 1954, p. 15-16).

As noções de público e estatal, diferentemente da tradição da politologia em geral, não se identificam. O Estado não é concebido como a existência universal das relações sociais, não é, portanto, o corolário da sociabilidade. Disso não resulta, entretanto, que não haja relações entre a esfera do público e do estatal. Pelo contrário, o Estado, por meio de seus agentes devem zelar pela garantia e resguardo dos interesses afetados indiretamente pelas transações inicialmente privadas cujas realizações trazem implicações para um âmbito maior da sociabilidade:

O público consiste em todos aqueles que são afetados pelas conseqüências indiretas das transações a tal ponto que se considera necessário ter essas conseqüências tratadas sistematicamente. Os agentes públicos são aqueles que cuidam dos interesses assim afetados e os protegem. Como aqueles que são indiretamente afetados não são participantes diretos das transações em questão, é necessário que certas pessoas sejam reservadas para representá-los e para providenciar para que seus interesses sejam conservados e protegidos. (Dewey, 1954, p.15-16).

Por conseguinte, tem-se aqui, ao menos formalmente, uma primeira definição de Estado de tipo *funcionalista*, ou seja, determinada pelas funções que o aparelho estatal, e suas instâncias, têm frente ao conjunto da sociabilidade. No entanto, essa concepção não é idêntica àquela postulada pelo liberalismo tradicional, porquanto estabeleça uma mediação essencial a qual é inexistente nas proposituras anteriores sobre o político; ainda que esta não tome uma forma independente, o domínio do *público* como determinada extensão das implicações

dos interesses, os quais se tornam assuntos gerais. A configuração de um interesse geral emerge quando, na operação dos negócios privados,

A transação deixou de envolver apenas as partes imediatas dela. Aqueles indiretamente afetados formaram um público que tomou providências para conservar os interesses instituindo um acordo e outros meios de pacificação para localizar o problema.” (Dewey, 1954, p. 16-17).

A posição do Estado como instância de efetivamente existente frente ao conjunto da sociabilidade é uma das formas de objetivação da esfera pública, a qual se conforma como organização concreta das tarefas a serem realizadas em nome do resguardo dos interesses afetados pelas transações privadas. Essa formatação objetiva do público vem substituir a lógica imediata da proteção privada e, conseqüentemente, de justiça como retribuição direta aos prejuízos sofridos. Nesse sentido,

O reconhecimento das conseqüências más trouxe à tona um interesse comum que exigia, para sua manutenção, certas medidas e regras, assim como a seleção de certas pessoas como seus guardiões, intérpretes e, se necessário, seus executores. (Dewey, 1954, p. 17).

Tem-se, como o constata Dewey poucas linhas acima daquelas citadas, a emergência de uma figuração embrionária de Estado, a qual aponta para o modo de seu funcionamento, a repartição de suas atribuições, bem como para as agências e instrumentos concretos.

É a partir dessa concepção do público que o Estado encontra sua fundamentação no pensamento político de Dewey. A esfera estatal, ainda que não seja determinado imediatamente como universalidade humana, não existe, pois, como uma instância em separado da sociabilidade e acima dela. Como um teórico, cuja elaboração é produzida dentro da *démarche* pragmática, define o Estado não o pensando nos moldes de uma propositura arrimada em algum princípio, mas que se pretende sempre remetida e orientada pela concretude imediatamente dada. Nesse sentido, recusa qualquer forma de procedimento puramente categorial, na qual se deduz o Estado de um *a priori*; propõe, ao contrário, formatar uma teoria que o reconheça na diversidade de formas e funções por este assumida. O fundamento é o imediatamente dado da vida

social, com suas demandas e problemas urgentes. Por esse motivo, encontra como única definição realmente válida aquela puramente formal, vazia de conteúdo e especificidade: "o Estado é a organização do público realizada através de agentes públicos para a proteção dos interesses compartilhados por seus membros" (Dewey, 1954, p. 33). As determinações mais particularizadoras apenas o recurso à compreensão da história poderia fornecer. O Estado é posto pelo público, este último uma mediação dinâmica não objetivada, mas possuidor de força para fazer-se valer. O público se põe no horizonte político como a resultante da confluência de percepções acerca das consequências amplas de determinadas ações e interações privadas:

A ação conjunta, combinada e associada é uma característica universal do comportamento das coisas. Tal ação tem resultados. Alguns dos resultados da ação coletiva humana são percebidos, isto é, são observados de algumas formas que são levadas em consideração. Então surgem propósitos, planos, medidas e meios para garantir as consequências que são apreciadas e eliminar aquelas que são consideradas ruins. Assim, a percepção gera um interesse comum; isto é, aqueles afetados pelas consequências estão necessariamente envolvidos na conduta de todos aqueles que com eles compartilham a produção dos resultados. (Dewey, 1954, p. 34-35).

Esse modo de colocar a questão afasta igualmente a pergunta acerca de qual seria a melhor forma de Estado, tão comum nas elaborações tradicionais em teoria política. Aqui, como acontece na sua ontologia, a noção de experiência como idêntica à de experimentação desempenha o papel de categoria central e de parâmetro. A construção dos Estados em sua efetividade se dá necessariamente como um processo experimental:

A formação dos Estados deve ser um processo experimental. O processo experimental deve continuar com diversos graus de cegueira e acidente, e ao custo dos procedimentos desregulamentados de tentativa e erro, de tatear e tentear, sem clareza quanto ao que os homens estão em busca e sem conhecimento claro do que seja um bom Estado mesmo quando ele for alcançado. Ou ele pode continuar mais inteligentemente, orientado pelo

conhecimento das condições que devem ser atendidas. Mas ainda é experimental. (Dewey, 1954, p.33-34).

Procedimento experimental que pode ser feito com ou sem o pleno domínio cognitivo das circunstâncias em que é realizado, porquanto que se trata sempre de pôr o público como figura real em consonância com o Estado mesmo e obedecendo a suas indicações. Na contingência das mudanças das condições e do caráter da esfera pública, o modo como o Estado é organizado varia, e deve variar, continuamente. Nesse sentido, "o experimento deve ser sempre reexperimentado; o Estado deve ser sempre redescoberto" (Dewey, 1954, p.33-34). A lógica experimental é exercitada a tal ponto, como pressuposição da argumentação, que não é possível teorizar *a priori* acerca dos rumos que o Estado deva seguir. O máximo a que se chega é à posição formal do caráter das condições nas quais os agentes públicos devem trabalhar e frente às quais caiba encontrar as melhores propostas. A experimentação política defronta de modo antitético a tradição, na medida em que não aceita as formas estabelecidas como algo que precisa ser protegido *in abstracto*. Não há, por conseguinte, um único modo de proceder a política e de organizar o Estado. O que não significa obrigatoriamente que o filósofo norte-americano propugne algum tipo de perspectiva revolucionária:

A crença na fixidez política, na santidade de alguma forma de Estado consagrado pelos esforços de nossos antepassados e santificado pela tradição, é um dos obstáculos no caminho da mudança ordenada e direcionada; é um convite à revolta e à revolução. (Dewey, 1954, p.33-34).

Muito ao contrário, depreende-se da posição de Dewey que o télos imanente de sua propositura é, de certo modo, a promoção do concerto social dos interesses. Finalidade essa que não é alcançável de maneira nenhuma pela manutenção cega de formas de organização e de poder que não atendam às transformações verificadas na vida social, que é essencialmente dinâmica. A conservação a todo custo do modo do Estado, forma por definição *não inteligente* de fazer política, termina por colocar como sua contraparte a possibilidade da insurgência e impedir ou atrasar a consecução do acordo societário. Não é, portanto, por uma visada revolucionária que Dewey advoga a necessidade de alteração progressiva na organização da vida política, mas pelo seu oposto.

O fato de não ter ou compartilhar uma perspectiva de transformação radical da sociabilidade, entretanto, não retira da propositura de Dewey uma relação qualquer com algum tipo de perspectiva social. A referência a uma ordem societária, senão diferente da atual, ao menos mais razoável, permanece no horizonte reflexivo. Essa posição teórica não é preenchida por qualquer divisa revolucionária, mas por sua referência à democracia como *ideia* ou *valor* social. Mais acima se aludiu ao fato de que para o pensador pragmático a democracia não resume seu significado à de uma forma de exercício do poder, mas remete mesmo a um tipo de comunidade entre os homens. Na sequência buscar-se-á determinar melhor esse sentido.

Segundo Dewey democracia é um vocábulo polissêmico, o qual pode enviar a vários contextos discursivos ou a possibilidades de sentido diversas. Em termos políticos, é uma forma de governo; mas encerra também, o significado de uma ideia social que deve se encarnar em todas as relações humanas. Como tal a democracia é também um valor ao qual a vivência humana deve tender, como um conteúdo e reconhecimento que precisa mediar as diversas conexões entre indivíduos. Assim, para ser percebida, a ideia de democracia deve afetar todas as associações humanas, a família, a escola, as relações de trabalho, as associações religiosas. Até mesmo as organizações políticas e instituições governamentais devem ser mecanismos que garantam a vigência pública da ideia de democracia, como canais de operação efetiva desse valor. Dewey atenta, entretanto que não foi a ideia de democracia que produziu as práticas governamentais que existem nos Estados democráticos, tais como sufrágio universal, representantes eleitos, regra da maioria e outras:

A idéia influenciou o movimento político concreto, mas ela não o causou. A transição do governo familiar e dinástico apoiado pela lealdade da tradição para o governo popular foi principalmente resultado das descobertas e invenções tecnológicas que efetuaram uma mudança nos costumes por meio dos quais os homens se juntaram uns aos outros. Não foi devido às doutrinas dos doutrinários. As formas às quais estamos acostumados nos governos democráticos representam o efeito cumulativo de uma multitude de eventos, não-premeditados no que dizia respeito aos efeitos políticos, e tendo conseqüências imprevisíveis. Não há nenhuma santidade no

sufrágio universal, nas eleições periódicas, na regra da maioria, no governo de gabinete ou congressional. (Dewey, p. 144-145).

A existência da democracia, como esta é confrontada pelos homens em sua vida social cotidiana, não pode ser então tomada como realização inteligente da *idéia de democracia* ou do *valor democrático*, não ao menos como resultado de uma ação posta conscientemente pelo domínio das condições em que o homem se efetiva. Diversamente, a democracia *realmente existente* é o produto do amoldamento, mais ou menos generoso, mais ou menos canhestro, de mediações de poder anteriormente vigentes às novas necessidades, pressões e demandas oriundas do desenvolvimento histórico do ocidente. O que não lhe tira o mérito enquanto forma de exercitamento do poder político, mas indica a sua limitação inerente frente à democracia enquanto tal, a qual pode, e deve, ser buscada como efetivação concreta.

Não somente o valor democrático é uma ideia ao qual a realidade deva tender, mas ao qual, como espírito da modernidade, acaba por, virtualmente, tender, conquanto sua realização não seja automática. O desenrolar histórico da sociabilidade ocidental conforme plasmado por seu roteiro efetivo põe um conjunto de elementos que a tornam perceptível como valor social geral e como possibilidade de vida comum. Assim a vida democrática não é uma utopia, mas um princípio axiológico de caráter prático que aponta para

uma sociedade na qual as conseqüências sempre em expansão e intrincadamente ramificadoras das atividades associadas devem ser conhecidas no sentido pleno dessa palavra, de modo que um Público organizado e articulado passe a existir. O mais elevado e mais difícil tipo de investigação e uma arte de comunicação sutil, delicada, vívida e responsiva devem tomar posse do mecanismo físico da transmissão e circulação e soprar vida para dentro dele. Quando a era da máquina tiver assim aperfeiçoado a sua maquinaria ela será um meio de vida e não o seu mestre despótico. (Dewey, 1954, p. 184).

A série de modos novos de interação e de mediação recíprocos entre os indivíduos em sua vivência social surgidos no correr da modernidade dá emergência à esfera de um público efetivo e potente. Nesse contexto, a democracia seria a forma de ser plena dessa esfera ou dimensão da vida social,

como realização da experiência humana para os indivíduos. Potencialidade de certo modo dada por meio da movimentação histórica que pode ser liberada dos óbices praxiológicos assentados na prevalência de formas de proceder e de relacionar inadequadas, mas mantidas pelo costume. Como projeto ainda não realizado a modernidade recebe, pois, o nome de democracia. Uma vez modificados os hábitos sociais que movem os homens em contradição com as suas aspirações e possibilidades,

A democracia se tornará ela mesma, pois democracia é um nome para uma vida de comunhão livre e enriquecedora. /.../. Ela terá a sua consumação quando a investigação social livre estiver indissolúvelmente unida à arte da comunicação plena e móbil. (Dewey, 1954, p. 184).

Animado por essa propositura, Dewey põe sob exame a corrente de pensamento que se entendeu como portadora ideológica da forma societária moderna: o *liberalismo*. No transcurso de sua análise pretende trazer o que há de meritório, bem como os limites dos autores liberais. Dewey intenta descortinar quais valores lhe são permanentes e qual a missão do liberalismo, e desse modo resgatá-lo como *filosofia da democracia*.

Em sua fase constitutiva, o liberalismo do século XVII, assentado na noção de direitos naturais inerentes aos indivíduos, tinha uma visada eminentemente política. O que evidencia um primeiro limite do entendimento predominante do liberalismo:

Toda a índole dessa filosofia é individualista no sentido em que o individualismo opõe-se à ação social organizada. Sustentava o primado do indivíduo sobre o Estado, não somente no tempo como na autoridade moral. Definia o indivíduo em termos de liberdade de ação e de pensamento já misteriosamente possuída por ele, sendo a única função do Estado, a de salvaguardá-la. (Dewey, 1970, p.19).

Ou seja, a fraqueza conceitual do pensamento liberal residia entre outras coisas no acento demasiado no indivíduo singular e singularizado, tomado à parte de sua experiência – tanto com o mundo em geral, quanto com seus semelhantes – e tornado alvo privilegiado da ação protetora da política. O individualismo apresenta, frente à definição de experiência como interação, o

defeito primacial de definir o sujeito humano num fictício isolamento, e até em alguns casos em contraposição, em relação ao ambiente social. A importância do ambiente social não era tematizada, o que fez o liberalismo, em seus momentos iniciais, soçobrar numa filosofia do egoísmo e da solidão, e pensar o Estado como instrumento de proteção ao apartamento recíproco dos indivíduos.

No decurso da história do desenvolvimento da corrente liberal tem-se um movimento de diversificação com relação ao pressuposto individualista, não obstante mantendo-o como princípio da discussão. No século XVIII, o pensamento liberal herdou “essa concepção de um natural antagonismo entre governante e governado, interpretado como a oposição natural entre o indivíduo e sociedade organizada” (Dewey, 1970, p.19). A posição do problema da soberania e de seu exercício é aqui interpretado por Dewey como prevalência do individualismo como norma do pensar. Na medida em que o poder político e sua instância objetiva, o Estado, são pensados prioritariamente sob a lógica da coação e da adstrinção dos indivíduos, a teoria política clássica aparece como sobrevivência discursiva de um pressuposto inadequado. No entanto, Dewey aponta o deslocamento que se dá no interior da doutrina liberal, ressaltando a transformação que se opera quando o político cede lugar à economia:

O interesse por liberdade e pelo indivíduo, que era a base do liberalismo de Locke, persistiu; do contrário a nova teoria não teria sido liberal. Mas liberdade adquiriu um significado prático muito diferente. O efeito final foi o de subordinar a atividade política à econômica: ligar as leis naturais às leis da produção e da troca /.../(Dewey, 1970, p.20).

A categoria de liberdade tem seu referencial profundamente alterado no sentido de levar à arena o tema que, nos períodos anteriores da história do pensamento, esteve sempre confinada à esfera estritamente privada. O mundo do *oikos* e do *feudo* permanecia à margem do exercício efetivo da liberdade, do dar a si da comunidade as suas leis e diretrizes, as quais submetiam as duas referidas instâncias do privado. Com o advento da modernidade, a vida remetida ao *nomos* da produção passa a ocupar progressivamente mais espaço frente à politicidade, até se tornar momento de consolidação do capital, o núcleo explícito de determinação do social. Explicitação histórica de determinação que grande parte dos autores da tradição de pensamento ocidental, incluindo Dewey,

interpreta como emergência do econômico na arena pública. No mundo moderno, as relações que tecem e entretecem a lógica da produção da vida humana assumem explicitamente seu caráter de determinante, sem passar mais pela mediação da comunidade politicamente estatuída – pense-se na figura clássica da *polis* frente ao proprietário do *oikos* – e assim se põem como momento predominante da sociabilidade. Nada mais natural, portanto, que sejam igualmente assumidas nas formas ideais de expressão da sociabilidade, tendo inclusive destinada àquelas relações uma ciência para explicá-las. Dewey refere a esse respeito o elaborador primevo dessa cientificidade particular, como um dos expoentes dessa mutação discursiva:

O nome de Adam Smith está indissolúvelmente associado com a introdução dessa transformação. Embora esteja longe de ser um incondicional aderente à ideia do laissez-faire, sustentou que a atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte do bem-estar social e a fonte última do progresso social. (Dewey, 1970, p.20).

A ênfase passa a incidir, assim, no aspecto econômico. O que, não obstante a admissão científica das interações recíprocas entre os indivíduos, significa para Dewey ainda a existência de um elemento redutor e limitante. Porquanto não sejam as relações mesmas o fundamento da teoria, mas o alvo destas, a produção e a reprodução da vida humana, a elaboração conceitual padece da não percepção do propriamente social. Em relação a esse aspecto particular, vale chamar a atenção para uma cisão ocorrida na reflexão do filósofo norte-americano, entre, de um lado, as relações objetivamente mediadas, econômicas, por exemplo, de outro lado, aquelas de caráter efetivamente social, operadas por meio do reconhecimento simbólico. A equação social = simbólico se mostra aqui em toda sua força de pressuposição categorial. Nesse sentido, a centralidade ontológica do simbólico exclui da sociabilidade como tal as relações objetivamente postas, ou ao menos as submete conceitualmente. Segundo Dewey, somente no século XX a sociabilidade encontrou uma formulação no pensamento de rigor.

Todavia, porquanto tenha atinado para a esfera propriamente social, a doutrina liberal não conseguiu equacionar a questão da sua social. O conjunto de

problemas e demandas não apenas aumentou em grandeza, mas aprofundou-se passando a incorporar relações antes marginais: “Deixou de se apresentar como um conflito entre governo e liberdade individual, para se fazer um problema de se estabelecer toda uma ordem social, possuída de autoridade espiritual para nutrir e dirigir tanto a vida exterior, quanto a vida interior dos indivíduos” (Dewey, 1970, p.39-40). Nesse sentido, indo além da mera adequação de princípios e forças técnicas à satisfação imediata pela elevação de produtividade, impôs-se também a articulação das mediações ideais da vida social em novas bases. Esse novo requisito não teria sido, segundo Dewey, senão tocado somente de modo superficial pelas reformas democráticas formais. Por essa razão,

O problema da democracia faz-se o problema de uma organização social, estendida a todas as áreas e modos de vida, em que as potencialidades dos indivíduos não somente estejam livres de constrangimento mecânico externo, mas sejam estimuladas, sustentadas e dirigidas. (Dewey, 1970, p.39-40).

Questão frente a qual a formação dos indivíduos, a educação, surge como um dos elementos centrais da democratização efetiva da vida social. A resposta às novas variáveis de um ambiente social requer uma cabal reorientação de todos os fatores presentes na vida societária, aí compreendidos, além das instituições, também a educação e a ciência. Uma tarefa essa que significa em verdade mais que a simples adequação de formas de poder político. Dewey a determina como exigência de nova fundamentação para a sociabilidade:

A descoberta daquela forma de organização social que compreenda as atividades econômicas mas, ao mesmo tempo, as converta em servas do desenvolvimento das capacidades superiores dos indivíduos, é uma das que o liberalismo dos primeiros tempos não soube fazer. (Dewey, 1970, p.39-40).

Dewey diagnostica que a doutrina liberal não foi capaz de lidar com os problemas dos novos tempos. Incapacidade teórica que radica na falta de senso e interesse históricos. Nesse contexto, a concepção da liberdade, em primeiro lugar, como naturalmente dada, e, em segundo lugar, tendo um caráter

imediatamente econômico. Nessa dupla operação conceitual, os autores liberais acabaram por tornar absoluta uma forma de liberdade que era historicamente constituída. Categorias e posições ao consolidarem-se contra as elaborações espirituais anteriores apresentaram-se como naturais e eternas, fora da temporalidade. Combateram os absolutos anteriores contrapondo-lhes conteúdos novos de forma absolutizada. Dessa maneira, "Lançavam suas idéias como verdades imutáveis válidas para todos os tempos e, lugares; não tinham nenhuma idéia da relatividade histórica, fosse em geral, fosse em sua aplicação a eles próprios." (Dewey, 1970, p.40-41).

A lacuna teórica que a inexistência de percepção da historicidade causou um congelamento epistêmico com largo espectro de consequências para a prospectivação de caminhos da sociabilidade moderna. O encaminhamento efetivo da democracia como forma de viver, e não somente de poder, não pôde realizar-se, em parte, devido a ausência da compreensão necessária para o caráter histórico das figurações da liberdade. Tivessem procedido dessa forma poderiam perceber teoricamente que

assim que as relações econômicas se tornassem as forças predominantemente controladoras dos padrões das relações humanas, a necessidade de liberdade dos indivíduos, que proclamavam, dependeria do controle social das forças econômicas, no interesse da grande massa dos indivíduos. (Dewey, 1970, p.42-43).

O entendimento da liberdade assim fundado não teria redundado na afirmação abstrata da simples liberdade de movimento nas condições econômicas, mas, acima de tudo, frente às mesmas. O indivíduo isolado não continuaria ser a pressuposição da teoria e da prática, mas os indivíduos em experiência social, imediatamente em interação. A falta de senso histórico dos primeiros liberais concorreu para que posteriormente se fortalecesse um regime que se tornou o principal óbice para a consecução dos fins que professavam. Entretanto, o liberalismo possui três valores eternos, pelos quais lutou e venceu. "São eles o da liberdade, o do desenvolvimento das capacidades inerentes dos indivíduos, tornado possível pela liberdade, e o da função central da inteligência livre no estudo, discussão e expressão." (Dewey, 1970, p.40). Dewey tenta aqui articular a noção de liberdade social, que não pressuporia necessariamente a

contraposição de vontades isoladas na pugna de fazer dominante o *seu interesse*, o que democraticamente resulta na lógica da maioria.

Como parte essencial da crítica aos limites do liberalismo, Dewey indica as ideias que têm valor permanente, as quais continuariam a ser o arrimo axiológico e conceitual necessário à fundação da democracia em sua plenitude: *liberdade, individualidade e inteligência livre*. Valores que na sua atemporalidade se afirmam como balizas à proposição de rumos frente aos novos tempos. O que não resulta em pôr uma determinada forma histórica dos mesmos como universal. O que era considerado, em tempos idos, aceitável pode muito bem aparecer, em novas circunstâncias como impróprio ou repugnante. Nesse sentido, procede Dewey a uma historicização da categoria da liberdade, demonstrando ademais como esta possui um determinado conteúdo diferente nos vários momentos históricos. A liberdade é, pois, *forma* – ou *eidos* – da atuação humana frente às condições e obstáculos efetivamente existentes. Como forma, o pensador norte-americano a define desse modo:

O impacto direto de liberdade sempre se refere a alguma classe ou grupo que está a sofrer, de um modo especial, de alguma forma de constrangimento resultante da distribuição de forças vigente na sociedade contemporânea. Se uma sociedade sem classes chegar alguma vez a existir, o conceito formal de liberdade perderá o seu sentido, porque o fato em que ele se apoia passaria a ser uma parte integrante das relações estabelecidas dos seres humanos um com o outro. (Dewey, 1970, p.51-52).

A crítica do liberalismo não encaminha Dewey à superação desta doutrina, tida por ele como a que mais se aproximou do problema da modernidade, mas o leva a reformulá-la, tanto no que tange a alguns de seus elementos conceituais quanto, e principalmente, com relação a seu escopo. Assim,

O liberalismo tem de se erguer de novo para formular os fins a que sempre se devotou em termos dos meios que são relevantes na situação contemporânea. 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. (Dewey, 1970, p.59).

Desse modo, o liberalismo continua, e deve continuar, sendo reconhecido como legítimo guardião ideológico da liberdade. Mas, no entanto, para perseverar como tal precisa ser capaz de articular teoricamente os elementos novos que determinam a emancipação dos indivíduos. A liberdade social é a efetivação da democracia como forma da comunidade humana. A única saída frente às pressões que encaminham, potencialmente, a sociabilidade na direção de uma restrição da autonomia individual, seria a extensão das condições desta à sociedade como um todo. O que requer um novo entendimento e uma nova prática no que respeita à organização da vida social:

O planejamento social organizado, a ser posto em execução para a criação de uma ordem em que a indústria e as finanças sejam socialmente dirigidas em defesa das instituições que deem provimento à base material para a liberação cultural e o desenvolvimento dos indivíduos, constitui o único método de ação social pelo qual o liberalismo pode realizar seus professados fins. (Dewey, 1970, p.59).

O Estado se coloca aqui como o elemento organicamente destinado à promoção da vida democrática, não como seu demiurgo, mas como seu organizador. Porquanto porte o ponto de vista do público, o Estado pode e deve encaminhar as ações no sentido de atender à demanda da democratização das condições de realização dos indivíduos. O núcleo resolutivo do problema social é o equacionamento econômico da discrepância com relação às condições. Porém, tal se fará sem revolução, sem a ruptura radical para com a forma social da produção. Por isso, trata-se antes de tudo de um problema concernente aos procedimentos políticos, às ações estatais e de regulação das práticas econômicas; enfim, da afirmação de uma política social de contrapesos.

O talhe anti-revolucionário de sua propositura se torna ainda mais explícito no modo como argumenta contra a concepção da *luta de classes*. Atribuindo aos autores do Manifesto Comunista uma visão substancialista, Dewey afirma que neste escrito as forças que impulsionam o movimento histórico – os métodos da nova cientificidade, de um lado, e, os velhos hábitos que se formaram em torno dela, de outro – são apresentados como classes. Ou seja, o erro fundamental

seria o de “não discriminar entre as duas forças, uma ativa, a outra de resistência e desviadora, que produziram a cena social em que vivemos” (Dewey, 1970, p.78), transformando-as em sujeitos coletivos em contraposição essencial e mortal seguindo os contornos da dialética hegeliana. Além disso, Dewey entende que essas duas forças, ativa e reativa, estariam sendo apresentadas indistintamente no conceito de *burguesia*. Não por acaso, no contexto de sua recusa da concepção marxista, como esta é tradicionalmente exposta, surge, no contrapelo da própria crítica, um elemento esclarecedor. Porquanto leia as classes como subjetivação metafísica de forças, identifica o lugar social das forças em conflito exatamente na classe social que detém efetivamente o mando sobre as condições de ser da sociabilidade. O confronto é interno, não incluiria, portanto, um elemento efetivamente antagonista. O que significa, no fim das contas, que a situação não opõe realmente grupos de indivíduos que contraem relações sociais contraditórias, mas sim forças antitéticas de impulsão e de reação. Nesse sentido, não se trata de *transferir o poder de uma classe para outra*, mas de fortalecer e afirmar o movimento da força afirmativa dos novos tempos caracterizados pela ciência e pela tecnologia. A divisão de classes pode continuar a vigor, desde que os benefícios da utilização prática do método científico sejam distribuídos o mais socialmente possível. Essa asserção resulta imediatamente não, ao menos não apenas, de algum interesse de classe, difuso ou não, que se expresse no discurso, mas igualmente dos pressupostos ontológicos anteriormente discutidos. Porquanto o mundo como totalidade seja entendido como, em última instância, *natureza* e *experiência*, todos os âmbitos de realidade passam a ser entendidos como figurações ou níveis de experiência da natureza. Como o natural é o reino de forças que comandam o seu próprio processo, estas são os elementos efetivamente atuantes e dinâmicos. No caso da sociabilidade, tem-se a presença, particularizada, dessas forças agindo no curso do processo histórico, cabendo aos indivíduos que o experimentam proceder de modo adequado frente às mesmas.

Do conjunto argumentativo acima descrito, no bojo do qual se afasta do horizonte social a perspectiva de transformação pela raiz da vida social, resulta a reafirmação do ponto de vista liberal. Essa posição se deve à identificação do liberalismo como a doutrina que melhor exprime o télos da realização plena da experiência social: o livre desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, por

razões históricas, estaria o liberalismo visceralmente imbricado com o progresso do conhecimento e das técnicas. Por essa dupla determinação, "O espírito liberal tem sua idéia própria do plano que se requer: uma organização social que torne possível a liberdade efetiva e a oportunidade do crescimento individual da mente e do espírito de todos os indivíduos" (Dewey, 1970, p.60-61). Apanágio de princípio que exige, em função dos novos desafios dos tempos contemporâneos a Dewey, a adição do reconhecimento de um aspecto diverso normalmente descurado pelos autores liberais:

Sua necessidade presente é a de reconhecer que o estabelecimento da segurança material é o pré-requisito para os fins que lhe são caros. Assegurada a base material da vida, os indivíduos podem partilhar ativamente da riqueza de recursos culturais que hoje existem e contribuir, cada um a seu modo, ao seu progressivo enriquecimento. (Dewey, 1970, p.60-61).

A segurança material dos membros da sociedade, e não somente a de sua propriedade, deve ser incorporada ao ideário liberal como forma de aperfeiçoamento continuado da experiência social moderna.

É exatamente nesse contexto discursivo e ideológico que a educação se situa na reflexão de Dewey. Educação, repita-se, não entendida como apenas um ofício ou uma atividade que teria em si mesma sua justificativa, mas como mediação do progresso continuado da sociabilidade. Fazendo parte do projeto de melhoria social no contexto da posição de um autêntico liberalismo, o processo educativo teria como télos "ajudar a formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos" (Dewey, 1970, p.64). Transformação no nível da lógica da vivência social, transpassada essencialmente pelos valores e pelo reconhecimento recíproco da individualidade dos sujeitos, que, por sua própria natureza, afasta a posição de qualquer forma de utopia. Pois, "É, repito, a ruptura entre estes acontecimentos ocorridos exteriormente e os modos de desejar, de pensar, de pôr em execução a emoção e o propósito, que constitui a causa básica da presente confusão de espírito e paralisia da ação" (Dewey, 1970, p.64-65). Não se trata da construção das mediações do desejo, e sim da alçada da liberação de possibilidades sabotadas pela perseverança de hábitos e valores

já inadequados às circunstâncias novas. Nesse contexto, se repõe no debate em torno da politicidade aquilo explicitado quando da discussão da concepção de educação que anima a elaboração do pensador norte-americano. Educar extravasa a ordem de coisas referente à educação institucional para pôr-se como *formação dos indivíduos com vista à experiência social*. A educação se entende nesse sentido como formação de uma moralidade adequada aos novos tempos e aos seus desafios, não somente no que concerne aos valores como interiormente reconhecidos e guardados, mas como remetidos diretamente à ação e às implicações públicas destas. Com o fito de sustentar essa posição, arma uma articulação em que se concatenam o pensar, o agir e as circunstâncias:

Pensamento, desejo e propósito resultam de uma interação entre a pessoa e as condições ambientes, num permanente dar e receber. Mas pensamento resoluto é o primeiro passo na mudança de ação, que, por sua vez, conduzirá a novas mudanças necessárias nos moldes da mente e do caráter. (Dewey, 1970, p.64-65).

Em sentido profundo, essa posição central da moralidade ativa remete à significação moral da conexão entre natureza humana e democracia:

a democracia pressupõe a crença de que as instituições políticas e a lei possam ser tais que consubstanciem de modo fundamental a natureza humana. Devem permitir e promover uma atuação mais livre da natureza humana do que quaisquer outras instituições não-democráticas. (Dewey, 1970, p.211).

Donde se segue que a sua concepção de *natureza humana* não tem parentesco com uma definição dela como uma substância imutável, dada de uma vez por todas, boa ou ruim. Como consequência, também não partilha da visão de uma essência intrinsecamente boa ou potente que uma vez livre de constrangimentos externos seguiria sua destinação. A expressão natureza humana remete antes a um conjunto de disposições moldáveis, que podem ser conduzidas pela formação metódica e cuidadosa de hábitos. Por isso, "Sua forma é determinada pela interação das condições culturais" (Dewey, 1970, p.121). Assim, é necessário atentar para "a variedade de culturas que existem e para a variedade de elementos constitutivos da natureza humana, inclusive as

diferenças inatas entre um e outro ser humano – diferenças que não são apenas diferenças em quantidade.” (Dewey, 1970, p.125).

Desse modo, a função moral do educar não se identifica com a mera transmissão de valores julgados como os mais pertinentes, mas, ao contrário, tem em mira a intervenção ativa, e não apenas reativa, dos indivíduos frente às suas condições sociais. Para tanto, a proposta assim delineada advoga não somente o reconhecimento epistêmico do método experimental, em sua superioridade, mas o uso desse conjunto de procedimentos como guia a orientar a atividade de reposicionar o humano:

O método experimental significa experimentos e a questão somente será resolvida por experimentação, por esforço organizado. As razões para fazer a experiência não são abstratas nem recônditas. Elas aí estão na confusão, na incerteza, no conflito que marcam o mundo moderno. As razões de julgar que o esforço, se feito, será bem sucedido, também não são nem remotas, nem abstratas. Estão no que o método experimental e a inteligência cooperativa organizada já realizaram no domínio da natureza física para o uso potencial do homem. (Dewey, 1970, p.90-91).

Aqui se pode observar mais uma vez a atuação do princípio da experiência como experimentação e das implicações deste para a propositura de rearticulação da organização societária moderna; há que experimentar o Estado em consonância com as circunstâncias enfrentadas. Metodologia que impõe como sua regra fundamental o encontro da resolução mais apropriada às condições do experimento e que deve valer como *nomos* da ação social pública:

O método da democracia — na medida em que for o da inteligência organizada — é o de trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem 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. Há, por exemplo, um conflito de interesses entre os fabricantes de armas e a maioria da população. Quanto mais os respectivos interesses forem publicamente e cientificamente pesados, mais provável será que o interesse público venha a ser revelado e tornado efetivo. (Dewey, 1970, p.79-80).

A crença na lógica do consenso, a vitória da argumentação mais pertinente, se deduz como corolário da equação na qual se identificam experiência, experimentação científica e confronto de posições, cujo termo médio é a pública.

A proposta do pensador norte-americano porquanto se coloque criticamente com relação à radicalização das transformações na organização atual da sociedade, tem como fim e finalidade a reposição do liberalismo. Em suma, o liberalismo deve agora fazer-se radical, significando pelo termo "radical" "a percepção da necessidade de mudanças cabais nas instituições e nas atividades correspondentes destinadas a operar as alterações necessárias." (Dewey, 1970, p.64-65).

PARTE II

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Capítulo 1

O debate educacional brasileiro no interior dos confrontos político-ideológicos de 1930 a 1964

Com o único fito de localizar o pensamento de Anísio Teixeira, segue-se um pequeno excursão descritivo do desenvolvimento da contenda em torno das questões referentes à organização do sistema educacional brasileiro no momento em que ele produzia seu pensamento e obra sobre o problema.

A quadra histórica compreendida entre 1930 e 1937 foi de intensa efervescência político-social no Brasil, devida aos becos sem saída econômicos e sociais originados pelo desenvolvimento da República Velha e sua economia agro-exportadora cafeeira. Nesse ambiente de enorme movimentação em torno dos horizontes possíveis de um “novo Brasil”, podemos indicar quatro projetos intelectuais que pugnaram acerca da pedagogia e da organização de um sistema educacional.

O primeiro daqueles é de cunho liberal. Os defensores dessa perspectiva expressavam a perspectiva social de um país de bases urbano-industriais, alinhando-se com as teses da Escola Nova. No campo propriamente pedagógico, merece destaque o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, durante a IV Conferência Nacional da Educação. Há que ressaltar, entretanto, com relação a este documento, a grande diversidade de posições político-ideológicas de seus principais signatários, as quais iam desde concepções estritamente liberais àquelas que se aproximavam, de certa maneira, de posturas “socialistas”, passando por aquelas onde se entendia a escolarização como verdadeiro contrapeso aos males sociais. Conquanto essa heterogeneidade, há, evidentemente, a preponderância de teses estritamente *escolanovistas*, com a dominância do tom elitista dado por Fernando de Azevedo.

O segundo ponto de vista é o que se põe em consonância com a linha dominante da escolarização em grande parte da história do Brasil e remete ao viés católico. Em oposição direta aos liberais, defendia o modelo de escola tradicional de cunho religioso, definido pela própria pena do Papa Pio XI. Contrapunha-o ao que denominava de “liberdade sem limites da criança” e a virtual perda da liberdade de ensino e educação pelas famílias, na medida em que o *Manifesto* consagrava a fórmula *escola pública, obrigatória, gratuita e*

laica, solapando os valores fundamentais da vida cristã. Os pensadores participantes do movimento dos pioneiros chegaram mesmo a ser “acusados” de comunistas, materialistas ou mesmo de “educadores pró-soviéticos”. Ações como a fundação da Liga Eleitoral Católica, cuidavam de exprimir o ponto de vista conservador, como alternativa de poder e de meio de influência no interior das contendas políticas.

O terceiro protagonista em cena no debate em torno da organização da educação é governo da época. Oriundo da Revolução de 1930, pretendendo um verdadeiro rearranjo da sociedade brasileira, deu impulso ao ciclo de modernização industrial propriamente dito. Ao fazê-lo, acabou elevando categorias sociais ao estatuto de pessoas de direito, com a gama de contradições do processo de tornar o país contemporâneo, ao mesmo tempo em que pretendia tutelar as diversas variáveis do processo (pense-se na questão dos direitos trabalhistas). Representado, na área da educação, pela figura do ministro Francisco Campos, tentando equilibrar-se entre as duas posições políticas acima descritas, buscava configurar uma alternativa ao conservadorismo, sem, no entanto, postular a articulação de um sistema de ensino propriamente universalizante. O representante do poder colocou-se como aliado dos autodenominados “profissionais da educação”, pretendeu articular uma reforma de inspiração escolanovista, sem, por isso, romper o frágil equilíbrio em que se movia entre liberais e conservadores. Como expressão do arranjo dentro do qual a o Estado tomou figura concreta, no ambiente de capitalismo atrofico que caracteriza o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, seus dignitários se comportavam a partir de uma lógica da conciliação de interesses antagônicos. A esse respeito, a forma como o capital efetivou sua posição e consolidação nos marcos de uma economia de extração colonial, a qual necessitará ser corretamente entendida para a compreensão do pensamento brasileiro, será mais à frente discutida. A quarta tendência é aquela oriunda dos movimentos de inspiração operária. Essa perspectiva O Debate educacional brasileiro operacionalizou-se pelas iniciativas da Aliança Nacional Libertadora, aglutinando as camadas populares e parcelas das classes médias, de cunho anti-imperialista e antifascista, tendo por representante político o recém-fundado Partido Comunista do Brasil.

A posição ideológica que prevalecerá na peleja acerca do sistema educacional será aquela apresentada pela articulação possível de forças políticas que tomou corpo na sequência da movimentação de 30. Nesse particular vale delinear sumariamente o perfil da propositura vencedora: "A Reforma Francisco Campos preocupou-se bastante com o ensino secundário, sendo o mesmo subdivido em dois ciclos: 'um fundamental, de cinco anos de duração, e outro complementar, de dois anos, visando à preparação para o ingresso no ensino superior'" (OTAÍZA ROMANELLI, 2007, p. 246). Embora tenha havido algum progresso no que tange ao ensino secundário, Francisco Campos não se comprometeu com o ensino primário e muito menos ainda com o profissionalizante industrial. Em sua base, o ensino secundário do país continuou elitista e como se não bastasse, aprofundou o processo seletivo numa proporção até então desconhecida, fruto da rigidez das avaliações e exames impostos. Cabe ressaltar, só para não perder de vista o propósito primeiro desse artigo, a facilidade que Francisco Campos tinha para transitar entre os grupos conservadores e liberais, tal "salvo-conduto" fez com que ele procurasse atender a ambos os anseios em sua Reforma. Assim, os "avanços" conseguidos foram: a criação do Conselho Nacional de Educação, reorganização da Faculdade do Rio de Janeiro, organização do Ensino Secundário, Regulamentação da Profissão de Contador e estruturação do Ensino Comercial.

De certo modo, entretanto, a educação passava a ser vista como um direito de todos, o que trazia a contrapartida da obrigação de ser ministrada pelo Estado e pela família. Nesse sentido, ao Estado competia delinear, com exclusividade, as diretrizes da educação nacional. Esta foi a primeira tentativa na história constitucional brasileira de se estabelecer bases concretas para a criação de um projeto educacional de longo prazo que contemplasse todo o território nacional. Assim, os estados e o Distrito Federal deveriam organizar os seus próprios sistemas de ensino, observando os princípios e as diretrizes estabelecidas pela União. Além disso, deveriam ser criados e estruturados os conselhos estaduais de educação com funções semelhantes às aquelas atribuídas ao Conselho Nacional. A liberdade de cátedra foi uma das maiores conquistas atribuídas ao magistério no texto constitucional. A Constituição de 1934 se preocupou também com a qualificação dos professores. Nesse sentido, estabeleceu a realização de concurso de títulos e provas para o provimento em

cargos do magistério que, a partir de então, passavam a contar com a garantia de vitaliciedade e inamovibilidade. Somente poderiam ser contratados professores sem concurso por prazo determinado.

No período que se segue aos primeiros anos da década de 1930, com a instauração da autocracia de Vargas, assiste-se a uma rápida mudança com relação à constituição imediatamente anterior. Inúmeras mediações de ordem político-institucional sofrem mudanças de monta, entre estas se incluem, evidentemente, os mecanismos e instrumentos jurídicos e marcos legais que disciplinam a educação no Brasil. Uma das alterações essenciais foi fato de que “Durante o Estado Novo, o estado se desincumbiu da educação pública, assumindo um papel apenas subsidiário” (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 81). Conforme o texto da Constituição de 1937, o estado se desobriga de manter expandir o ensino público. Nesse sentido, sequer o equilíbrio débil se manteve entre as posições liberais e conservadoras. A Constituição outorgada em 1937 apresenta um retrocesso em matéria educacional. Parte das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foi descaracterizada pela Constituição do “Estado Novo”. O que não significou, entretanto, a pura vitória de um dos lados, mas um capítulo, ainda que em versão bonapartista, do talhe conciliador das resoluções políticas do capital atrofico acima referido. Nesse sentido, o Estado ao eximir-se de seu papel anterior, no entanto, não abandona o terreno. Muito ao contrário. A política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. Suprimido o Parlamento, o chefe de Estado legislou, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias. Concedeu-se grande privilégio ao ensino particular. Exemplo disso é a subsidiariedade do ensino público em relação ao ensino privado. A preferência pelo ensino particular demonstrava a intenção do governo getulista em se eximir da responsabilidade no que tange à matéria educacional. A educação tornara-se, deste modo, responsabilidade exclusiva das famílias e da sociedade civil. No texto constitucional não havia nenhuma indicação de recursos a serem utilizados pela União e pelos Estados na criação e manutenção dos sistemas de ensino.

Para que os objetivos político-econômicos da gestão de Getúlio Vargas fossem plenamente realizáveis, deu-se preferência ao ensino profissionalizante das classes até então não contempladas com a educação formal. Opção que expressava a necessidade real de promover a existência de uma força de

trabalho minimamente qualificada à produção capitalista industrial. O modo em que essa “preferência” se efetivou teve como uma das suas consequências o surgimento de uma característica que até o momento atual se apresenta na organização da educação brasileira. Gerava-se uma política educacional totalmente que se mostrou altamente discriminatória: aos pobres era oferecido ensino profissionalizante e aos ricos cabia o privilégio de freqüentar uma escola secundária voltada à formação intelectual da elite. O que se depreende da leitura do artigo 129 da Constituição de 1937, onde se enuncia que à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes trabalhadoras não é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprindo-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Às indústrias e sindicatos econômicos era destinado o dever de criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Disposição legal essa que uma lei deveria regular, estabelecendo os parâmetros de seu o cumprimento, bem como a forma pela qual os poderes do Estado se exerceriam sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

No bojo do acabamento do Estado Novo, e já no contexto de um efetivo impulso à industrialização de base, realizou-se, com o fito de dar consistência legal efetiva uma nova reforma dos sistemas de ensino conhecida como *Reforma Capanema*. Este é o nome genérico que recebeu o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Ao mesmo tempo em que sistematizo o ensino nacional, tal reforma oficializou o dualismo educacional: ensino secundário dirigido às elites e o ensino profissionalizante dirigido às classes populares. Dentre esses mecanismos legais destacam-se os decretos-lei elaborados nos três últimos anos do Estado Novo pelo Ministro Gustavo Capanema. Sendo esses, o Decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Decreto-lei

4.048 de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei de 4.244 de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do ensino secundário, o qual estatua em seu artigo 22 a reestruturação do ensino da seguinte forma: 1º Ciclo – Ginásial (4 séries) e 2º Ciclo – Clássico e científico (3 séries); e o Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943: Lei orgânica do Ensino Comercial. Além dessa reformulação, cabe chamar a atenção a uma outra, procedida pelo então Ministro Raul Leitão da Cunha, quando o poder getulista preparava sua saída de cena. Essa reforma se efetivou, também, por meio de decretos-lei que se voltaram à articulação do ensino primário, bem como ao disciplinamento legal da formação de educadores: Decreto-lei 8.529 de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário, subdividindo-o em duas categorias Primário Fundamental, dividido em Primário elementar em 4 anos; Primário complementar em 1 ano para crianças de 7 a 12 anos, como admissão ao ginásio; estabelecia a criação de um Primário Supletivo em 2 anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada; Decreto-lei 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946, os quais criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Decreto-lei 9.613 – de 20 de agosto de 1946, que definia a Lei Orgânica do Ensino Agrícola; e o Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, o qual fixou a Lei Orgânica do Ensino normal, descrevendo suas finalidades como sendo as de prover a formação do pessoal docente, necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Nas leis assim determinadas, o ensino primário se orientou pedagogicamente pelas idéias defendidas pelos escolanovistas brasileiros. No que tange à reforma do ensino secundário, reforçou-se o caráter elitista, dado que este nível de ensino se destinava à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas e que é preciso tornar habituais entre o povo. Quanto ao ensino profissionalizante, a criação do SENAI e SENAC atraiu maior número de alunos que o sistema público, dado sua maior proximidade com o setor produtivo. Assim, delineou-se um sistema que buscava, no espírito do processo capitalista brasileiro, aliar as demandas da emergente

industrialização estimulada de modo estatal com a permanência de formas de educação que satisfizessem os setores ainda não vinculados à nova perspectiva econômica. Nesse sentido, a modernização do sistema de ensino seguiu o modelo dual de conciliação entre o novo requerido pela dinâmica do capital – avanço geral das forças produtivas – com a prevalência do velho. Uma tal articulação sócio-política evidentemente, porquanto tente equilibrar interesses de frações dos estratos dominantes que, ao fim e ao cabo, são contrapostas, conheceu uma série de reveses e de contramarchas. O que explica, em parte, os constantes movimentos de retomada e de reconfiguração da estrutura de poder, alternando períodos de democracia formal com momentos de vigência de formas políticas centralizadoras e ditatoriais.

É nesse ambiente de instabilidade político-estatal que se deu o encerramento da ditadura do Estado Novo. Momento de reinserção da economia e da política brasileiras no mercado mundial, no qual emergia como forças incontrastáveis as potências vencedoras da II Guerra Mundial. No contexto interno, camadas socialmente preponderantes emergiam junto ao esforço industrial brasileiro, e com estas também surgiam, de modo economicamente mais orgânico, o seu contraponto. Desse conjunto de determinações complexas e conflituosas, aliado ao próprio esgotamento da resolução de Vargas, surgem impulsos e demandas no sentido de uma democratização da vida política brasileira. No entanto, o fim do *Estado Novo*, obviamente, não se deu motivado pelo puro restabelecimento da democracia, mas sim como reação da aproximação de Getúlio Vargas com as teses, consideradas, *esquerdistas*. As forças que depuseram Vargas o fizeram na perspectiva do fortalecimento e manutenção do viés mais conservador do próprio regime ditatorial. Sendo esse momento o primeiro de dois episódios de *transição transada*, que se assistiu no Brasil durante o século XX. As posições vinculadas àquelas forças somente não se cristalizaram num processo de puro retrocesso político-social porque não encontraram um clima histórico-social mundial, marcado pela vitória dos Aliados, aí inclusa a URSS, sobre o Nazi-facismo. O que colaborava para a afirmação da liberdade, em suas várias facetas, daquela de expressão até as de natureza eminentemente sociais. Além disso, há que ressaltar também a emergência como ator político mais encorpado e organicamente articulado do Partido Comunista. Pretendo-se representante político das demandas da parcela

trabalhadora da população brasileira, o Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, acabou por tornar-se, no processo que culminou na Revolução de 1930 e no período na ditadura Vargas, a principal figura política de transformação na cena pública brasileira, não obstante seus equívocos e insuficiências genéticas.

O PC se apresenta como a agremiação portadora de novas perspectivas não apenas no campo mais geral, de combate pelos interesses de grande parte da população alijada do processo de decisão da produção de riqueza e de sua distribuição, mas também no que respeita às questões educacionais. Mas o fez ao menos a princípio sem ser capaz de propor o aprofundamento do debate em torno de problemas mais específicos que se referem às práticas pedagógicas, tomadas na sua concretude, tais como a concepção de ensino, a metodologia, etc. Durante os anos 30, conquanto se posicionasse veemente e combativamente a favor da escola pública e da melhoria das condições de trabalho e de ensino, não logrou fundamentar esta mesma posição com sólida base teórica. Uma das razões para tal se encontra na própria forma como o partido concebia a relação entre teoria e prática na luta social. Valorizando de forma unilateral e estreita a prática, tomando-a num sentido muito imediato, produziu uma dicotomia entre as duas esferas, acabou por centralizar-se na ação direta em detrimento da produção teórica. Tal modo de entender a articulação entre teoria e prática se consubstancializou na organização da própria agremiação, com o afastamento dos quadros intelectuais da direção em benefício da participação em larga escala da base operária. O caráter diretivo da participação do partido no movimento da Aliança Nacional Libertadora e a derrota de 1935 da tentativa de sublevação contra Vargas fizeram refluir a participação mais ostensiva da reflexão teórica no seu interior, soterrando sob a necessidade de resistência ao regime qualquer tipo de discussão de princípios.

Situação que se alteraria rápida e agudamente ao fim do Estado Novo, na medida em que o contexto histórico internacional impulsionava na direção da reconstrução de perspectivas mais consolidadas e menos reativas de ação. Nesse quadro marcado pelo renascimento das posições mais progressistas, o PC se coloca como depositário das teses nacionalistas e populares. Propostas como a instituição de *comitês populares e democráticos* com função organizativa das massas em função das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte são aprovadas e tornadas formas de atuação características do partido.

É no contexto desses encaminhamentos políticos que as questões relativas à organização da educação e ao caráter desta aparecem no seio do partido. Principalmente empuxadas pela própria dinâmica dos comitês progressistas que, gradativamente, porquanto alcançam uma penetração maior nos centros urbanos, passam a incorporar conteúdos que superam a luta geral pela convocação de uma assembléia constituinte. Transformando-se em fóruns de debate e estruturação concreta da reivindicação de bairros e regiões por melhores condições de vida, os comitês populares terminam por encampar as demandas de cunho educacional. Atraindo além de parte considerável dos trabalhadores, a ação dos comitês envolve também parcelas das camadas médias da população e representantes da academia que se identificam com suas proposições e seus horizontes. A implantação de *cursos técnicos populares*, abarcando as diversas áreas de ofício, das ligadas à produção às compreendidas entre as humanidades, oferecidos de forma gratuita, é um dos exemplos da irradiação da influência dos comitês junto à vida social. Acresce-se a isso, cabe destacar também a existência de ações de cunho social complementar como a dotação de serviços e infra-estrutura cultural para diversas comunidades urbanas, como a criação de bibliotecas, exposições de arte, atividades esportivas, além de iniciativas de caráter diretamente assistencial, como a instalação de postos de atendimento médico, pro exemplo.

Essa ampla penetração no seio da sociedade fez com o partido abrisse suas portas para os temas educacionais em seus veículos de mídia, como os jornais *Hoje* e *Tribuna Popular*, trazendo para a arena pública, como item de pauta, a necessária democratização da educação. Indicando esta última como um dos efetivos pilares sobre os quais poderia se erigir a construção de uma democracia real no país. Dois lemas passam a ter destaque entre os comunistas: *erradicação do analfabetismo* e *elevação cultural do povo*. Durante o seu curto período de vida legal, entre 1945 e 1947, o PC viu aumentar sua base de atuação política, bem como a representatividade de seus quadros na vida política brasileira. Das câmaras municipais à Constituinte, os políticos de perspectiva comunistas se destacaram por fornecer um conteúdo efetivo aos debates formais em torno de problemas da esfera do Estado. Empreendendo ações que buscavam diagnosticar a situação real da educação junto ao *lócus* de sua realização mais abrangente, o sistema de ensino público, parlamentares comunistas acabaram

por esboçar o quadro extremamente preocupante da educação brasileira; a começar pelo que ocorria no próprio Distrito Federal. No que tange especificamente ao Rio de Janeiro, pro exemplo, das condições objetivas, como a situação física e econômica de escolas, às diretrizes propriamente curriculares, todos os aspectos do problema foram sendo levantados e mapeados. Tais iniciativas diferenciadas concorreram para a conquista progressiva do intelectual para a ideologia comunista, o que fez surgir uma figura social nova no quadro brasileiro, o *intelectual engajado*, o teórico que passa a exercer seu ofício na função de servir de fonte de reflexão dos grandes desafios populares e da organização para o enfrentamento dos mesmos. A realização dos dois lemas comunistas acima referidos passa a ser entendidos no âmbito da *reestruturação da educação do país em bases democráticas*, a qual inclui como diretivas inegociáveis de ação *a gratuidade do ensino em todos os graus* e *a maior participação das massas na cultura*.

Não obstante a destacada atuação nos meios políticos em geral, e na Constituinte de 1946 em particular – ou talvez antes, em razão dela mesma –, o partido será colocado na ilegalidade quando da subida ao poder do primeiro governo democraticamente eleito depois de década e meia. Apesar disso, a imolação institucional, com a cassação de mandatos, por exemplo, não significou o término de influência da perspectiva de esquerda nos círculos intelectuais, e especificamente na reflexão sobre a educação. Muito ao contrário, o que se assistiu foi a continuação do irradiamento de idéias, posições e valores, que auxiliaram na alteração de modos de pensar demasiadamente presos ao tradicionalismo na área pedagógica, como pode ser observado na quadra histórica aberta com a volta, agora democraticamente configurada, de Vargas ao poder e na sua sucessão de dois governos que, ao menos, não abriram mão de determinados compromissos políticos de caráter mais popular.

Na nova realidade político-institucional brasileira, entre os diversos partidos existentes legalmente, três se destacaram como representações mais articuladas e orgânicas dos grupos de interesse sócio-econômico dominantes na sociedade: o Partido Social Democrático, o Partido Trabalhista e a União Democrática Nacional. Os dois primeiros de raízes getulistas, ainda que representando duas posições distintas: o primeiro, PSD, dava voz política às bases oligárquicas e da propriedade da terra, antigos aliados do Estado Novo,

que não almejava alterar o *status quo*; já o segundo, o PTB, fincava seus pés em lideranças oriundas do movimento trabalhista surgido à sombra dos dispositivos legais que normatizaram as relações de trabalho e as formas de representação classista dos trabalhadores brasileiros. Quanto à UDN, possuindo um caráter mais conservador, exprimia as demandas de parte considerável de camadas médias e de interesses da elite urbana do capital em consolidação nos centros urbanos. Esses setores percebiam na continuidade dos compromissos de 1930 e na aproximação cada vez mais acentuada com as forças que demandavam uma reforma da vida civil brasileira, um perigo para as suas posições sócio-econômicas.

Tal enquadramento das agremiações políticas, e das parcelas da sociedade brasileira por elas representadas, se refletiu no andamento dado à legislação acerca da educação no país durante os quase vinte anos de vida democrática. Regime democrático que se viu sempre às voltas com o risco de sua interrupção pela via do golpe, em função da forma como os elementos conservadores liam o andamento das coisas e se manifestavam politicamente por meio da UDN. Em vários momentos, esses setores tentaram alinhar os militares à sua perspectiva e lograr o rompimento com a ordem democrática, como o ensaio quando da posse de Juscelino Kubitschek e o impedimento de Jango quando da renúncia de Jânio Quadros; até que vieram a conseguir seu intento em 1964.

A quadra histórica inaugurada com o golpe de 64 impulsionou o processo de produção em direção a um plano novo de articulação da acumulação capitalista industrial no Brasil fortemente imbricado ao movimento do capital financeiro internacional como economia subordinada. Algo que se dará no sentido exatamente oposto àquele característico aos quase vinte anos que se seguiram ao final do Estado Novo. Período de tremenda movimentação sócio-política, como acima se descreveu, teve como ponto comum o esforço de forja de um capitalismo industrial de caráter nacional relativamente autônomo. Por esse motivo, a palavra de ordem se tornou cada vez mais *educação para o desenvolvimento*, com especial ênfase, principalmente com JK, no ensino *técnico-profissionalizante*. O que fornecia uma nova delimitação para os diversos níveis de ensino, assim como uma articulação própria entre estes, na medida em que se entendia o processo todo nucleado pela *educação para o trabalho*. Preceito esse que se efetivou na abertura de novas áreas, nos sentido tanto

literal quanto conotativo da palavra, para a economia e para a educação. O que significou um aumento de demanda de recursos humanos qualificados para o magistério, mas nem a satisfação desta e, muito menos ainda, a alteração nos padrões de distribuição de docentes pelos vários níveis de ensino, com alta concentração de professores não qualificados no ensino primário. Somando-se a isso, nos *anos JK* prevaleceu uma oscilação entre dois princípios de organização do sistema escolar conflitantes, a expansão deste pela iniciativa diretiva do Estado, incluindo aí a dotação de recursos, e a conclamação à inversão direta de capital privado na montagem de um sistema de ensino eficiente. De certa maneira, Juscelino deixou a situação do sistema de ensino com as mesmas mazelas não enfrentadas que existiam em governos que o precederam: elitismo, ausência de uma concepção sistêmica, prevalência de altas taxas de evasão, descontinuidade e analfabetismo. Isso, não obstante, a tendência a uma qualificação maior nos níveis intermediários, ao menos sob uma perspectiva técnica e o início da expansão de um ensino superior público. Problemas e perspectivas que apenas seriam abordados no governo de João Goulart.

Contrapondo-se ao período, curto, mas extremamente conturbado de Jânio Quadros, no qual se elabora o exercício de um horizonte conservador também no que fere à educação – com a tentativa de deter a expansão do ensino superior federal e das escolas técnicas – e absolutamente confuso, o período de Jango se caracterizou pela diagnose corajosa dos problemas e de ensaios de propostas. Conjunto de posições que foram violentamente abortadas pelo golpe de 1964

Com relação à educação, merecem especial referência os embates em torno da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual deveria suceder as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema, que ainda regiam a estrutura da educação nacional. O debate do assunto se revelou uma arena de luta feroz e encarniçada. Pugna essa que contrapôs os interesses privados na área de ensino, os quais tinham por porta-voz mais importante e competente Carlos Lacerda, as perspectivas mais conservadoras, oriundas das posições sustentadas pela Igreja e pelos elementos defensores do tradicionalismo, àqueles que pretendiam certa racionalização e modernização do ensino a partir de um horizonte nacionalista, dentre os quais se destacou Anísio Teixeira. A importância dos interesses em jogo era tão grande e decisiva que, em

determinados momentos, reinou a mais pura confusão ideológica, na qual vicejavam situações curiosas. Os defensores da escola pública frequentemente eram taxados de comunistas, a filosofia de Dewey, pragmática, base da reflexão de Anísio Teixeira, era aproximada inadequadamente das correntes do marxismo. O que, de certa maneira, expressa também o grau de atraso da própria sociedade, e do capitalismo que a animava, encimada por elites que não podiam se defrontar o menor movimento que fosse de reformulação de relações e composição social de forças. Tais frações das classes dominantes normalmente faziam recurso da identificação entre *liberdade de empreendimento e liberdade de educação*, o que tornava a defesa da escola pública, gratuita, laica e universal, uma posição de negação da liberdade. Os argumentos mobilizados por essa ala na contenda em torno da LDBEN tinham suas raízes na *liberdade de ensino* e no *direito da família na educação de seus filhos*. Nesse sentido, houve uma união tática entre a Igreja Católica, para a qual importava manter determinados privilégios e “direitos” frente ao Estado – como o reconhecimento do pretense caráter especial das escolas confessionais –, e os proprietários das empresas de ensino. Principalmente quando ficou explícita a indeterminação quanto à cor político-ideológica dos defensores da escola pública, bem como por via de consequência, se viam se desnudados os reais interesses dos proprietários de estabelecimentos de ensino, assegurar nichos de futuros mercados. O tempo de tramitação da lei, bem como o processo em que os trâmites se deram, revela a extensa e intensa pugna em que se transformou. Do ano de 1947, em que se instalou uma comissão de educadores para formulá-la até o de 1961, em que foi promulgado sob a forma da *lei 4024/61*, transcorreu quase uma década e meia. Nesse período, o projeto foi arquivado, em 1948, sofreu uma tentativa de completa reformulação a partir de 1951, tendo em 1958 saído à luz o *substitutivo Lacerda*, que encampava teses vinculadas às demandas privatistas em torno da educação. Reagindo ao perigo efetivo para o ensino público, trazido no bojo de tal substitutivo, aparece um documento em defesa da escola pública intitulado *Manifesto dos Educadores mais uma Vez Convocados*. Assinados por intelectuais remanescentes de 1932, mas adensando e modificando seu perfil pela participação de pensadores da vida brasileira de perspectivas socialista e comunista. Em função disso, e também do próprio contexto em que é elaborado, uma das características distintivas o fato de não se debruçar tanto em questões

pedagógicas (uma vez que aceitava tacitamente diversas das principais premissas escolanovistas), mas de propor e levar a efeito uma reflexão profunda acerca de aspectos gerais de política educacional. Entre as mais destacadas dessas novas figuras, signatárias desse novo manifesto, há que pôr em relevo, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes, os quais representavam uma nova ala de pensadores que se voltaram à questão da educação; agora pelo prisma das perspectivas de esquerda. Florestan Fernandes inclusive desempenhou um papel diretamente político.

Espelhando o complexo, imbricado e irresolutivo jogo de forças político, a lei aprovada em 1961 acabou sendo uma tentativa de conciliação, o que pode ser considerado um elemento-chave no entendimento de como se travam as lutas políticas no Brasil. O projeto, na forma como aprovado, fazia enormes concessões aos interesses privados na área da educação, a tal ponto tensionado internamente que, de um lado Anísio Teixeira o reconheceu como uma *meia-vitória, mas uma vitória*, de outro lado, Carlos Lacerda afirmava que *era a Lei a que pudemos chegar*.

Na esteira de toda movimentação efervescente em torno da LDBEN e da decepção com o resultado final, os primeiros anos da década de 1960 viram crescer um conjunto grande de organizações cujo trabalho tinha como meta a promoção da cultura popular e a conscientização da população acerca dos dilemas nacionais. Tais metas se traduziam em ações que almejavam a educação popular e a urgente alfabetização de vastos contingentes de brasileiros. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MPCs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) tornaram-se protagonistas centrais desse processo. Oriundos de iniciativas cuja gênese era bem variada, esses movimentos organizados tinham por escopo intervir, cada um a seu modo e segundo uma perspectiva própria, nos rumos da educação brasileira. Os dois primeiros possuíam desde o início um caráter mais à esquerda no espectro ideológico brasileiro. Os CPCs nasceram em 1961 através da União Nacional dos Estudantes e tinham como objetivo a aculturação da população, por meio de ações que buscavam tornar acessíveis e assimiláveis as diversas manifestações culturais e artísticas, tais como o cinema, a música, artes plásticas, literatura, etc. Os MPCs, diversamente, nasceram juntos às iniciativas do poder público, como as das cidades de Recife e Natal, os quais demandavam recursos estatais,

se voltavam principalmente à alfabetização. O caso do MEB é ainda mais complexo, na medida em que, em seus inícios, refletia uma relação da Igreja com o governo federal, o qual o mantinha economicamente. O intuito do MEB era promover um esforço coordenado de alfabetização a partir da perspectiva ideológica cristã. Porquanto o pensamento cristão tenha sofrido, no decorrer da década, profundas mudanças no sentido de incluir uma menção crescente aos desvalidos, o próprio perfil do movimento também se alterou. Nesse contexto redefiniu-se como um movimento que objetivava a transformação das mentalidades com vistas a efetivas alterações sociais efetivadas pelo próprio povo. Movimentação social essa que seria rompida de modo violento quando da instauração do novo bonapartismo, posto em marcha com o golpe de 31 de março.

É nesse ambiente histórico profundamente marcado e determinado pelo caráter inerentemente atrofico e internamente contraditório em que se estabeleceu entre nós o capital, e frente a ele, é que se situa a reflexão e a produção dos grandes educadores brasileiros. Dentre esses, a presente pesquisa destaca a figura de Anísio Teixeira que, na confluência – específica e nada linear – dos seus pressupostos doutrinários, principalmente o pensamento de Dewey, e as determinantes sócio-históricas brasileiras, elaborou suas concepções com relação à organização da educação no Brasil.

Capítulo 2

A Filosofia e a Filosofia da Educação em Anísio Teixeira

Anísio Teixeira se ocupa em explicitar os lineamentos filosóficos gerais e específicos à educação principalmente no livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação – Escola Progressiva ou A transformação da Escola*. Nesta obra, escrita em 1934, sob o título de *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, o autor apresenta uma síntese dos principais fundamentos do pensamento de John Dewey, contidos nas obras produzidas pelo filósofo norte-americano até o final da década de 1920. O próprio Anísio Teixeira adverte, em nota adicionada a este texto em 1967, que “o pensamento do autor não tem preocupações de originalidade. Filia-se ao dos educadores e, mais diretamente, ao do grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey” (Teixeira, 2000, p. 11). Apresentando “os fundamentos da educação baseada na experiência” (Teixeira, 2000, p. 11), mostra os aspectos teóricos e as diretrizes da educação progressiva e os elementos de sua técnica. Enfatiza a relação intrínseca entre educação e sociedade, analisando a ação da educação sobre o indivíduo e sobre a organização social como um todo. Ressalta também a necessidade de fundamentação filosófica da prática educacional.

Anísio Teixeira assume integralmente o *corpus* conceitual de Dewey, tanto no que se refere aos princípios filosóficos mais gerais quanto na mobilização destes na abordagem de questões mais particulares. Conquanto frequentemente remeta o conteúdo ao autor norte-americano, há trechos que Teixeira integra *ipsis litteris* ao seu texto. Entretanto, julgamos que esse modo de apresentar sua reflexão é determinado por dois motivos básicos. Em primeiro lugar, Anísio Teixeira jamais foi propriamente um filósofo, de formação ou de ofício. Nesse sentido, necessitou buscar amparo categorial e teórico mais geral para a sua reflexão acerca das questões e dos desafios enfrentados na realidade educacional brasileira. Em segundo lugar, e em relação ao ponto anterior, o pensamento do filósofo norte-americano lhe apareceu como o mais adequado a fundamentar suas proposituras. Certos conceitos e formas de procedimentos teóricos, como o acento no papel ativo dos indivíduos e a crítica da tradição, respectivamente, seduziram-lhe o coração e a mente. Além disso, há o caráter eminentemente

operativo, no sentido prático-político, que o influenciou fortemente. Possibilitou-lhe o vislumbre de uma reforma social que pudesse ser travejada por um posicionamento teórico racionalmente rigoroso, mas exercitado em nome e em dependência da vida social efetivamente vivida.

Todavia, o fato a não originalidade ao tratar das questões de princípio pertinentes à filosofia e à educação não tira, absolutamente, o mérito de Anísio Teixeira. Em verdade, ele produziu uma organização e sistematização de concepções e categorias que se encontram distribuídas em vários escritos do pensador pragmático, oferecendo ao leitor uma compilação valiosa. De modo que consideramos adequado qualificá-lo como um grande e íntegro intérprete de Dewey.

Tratando-se de um autor de mérito no interior do pensamento e da política educacional brasileira, buscamos a melhor explicitação possível de suas posições. Por esse motivo, assumindo o risco da repetição do que foi mostrado quando se tratou de Dewey, optamos pela exposição do discurso de Anísio Teixeira.

O entendimento da concepção de *filosofia da educação* na obra de Anísio Teixeira pressupõe compreender a forma pela qual o autor brasileiro pensa a reflexão filosófica. A filosofia voltada às questões pedagógicas está intimamente ligada ao modo pelo qual os problemas relativos aos princípios, aos valores e à imagem de mundo são resolvidos no interior de um discurso que pretende articular as várias dimensões da experiência humana. Considerando o tipo de produção teórica em tela, porque filiada explicitamente ao pragmatismo, é essencial focalizar a relação das produções intelectuais com a prática social efetiva e imediata, o qual é mais que um elemento meramente retórico.

Seguindo o pensamento de Dewey, Anísio Teixeira ao refletir sobre o surgimento da filosofia, afirma que o filosofar não se apresenta – ao menos num primeiro momento – como uma especialização profissional ou teórica, mas como um refletir sobre os temas e as inquietações que movem os indivíduos na positividade de sua existência. A filosofia nasce em um mundo cindido entre a vida prática e simbólica.

Por motivo de distinção social histórica, os dois grupos de produtos mentais - chamemo-los assim - o dos conhecimentos práticos e empíricos e o dos sonhos, tradições e ritos não se misturavam, como não se

misturavam os homens que os serviam e que deles se serviam. (Teixeira, 2000, p. 156).

A proeminência da tradição, preservada pela classe dominante, fez com que a mitologia se transformasse em política (Cf. Teixeira, 2000, p. 156). A separação entre “os conhecimentos artísticos da humanidade, isto é, os conhecimentos decorrentes da prática e da experiência, os conhecimentos que lhe deram as indústrias primitivas” (Teixeira, 2000, p. 157), em constante desenvolvimento, e os conhecimentos advindos da tradição, gerou um conflito inevitável, dado que “Aqueles promoviam as modificações, a ação e o progresso. Estes promoviam a conservação das crenças, dos costumes e dos modos de viver” (Teixeira, 2000, p. 158). Da tensão entre os dois padrões de cognição nasce a filosofia. “O filósofo surgiu para reconciliar os dois mundos distintos, o do conhecimento empírico e positivo e o do conhecimento tradicional e religioso - em essência, poético - da humanidade” (Teixeira, 2000, p. 158). Infelizmente, “não surgiram da filosofia as regras luminosas do legítimo exercício da inteligência” (Teixeira, 2000, p. 158).

De modo que,

Em primeiro lugar, dada essa origem da filosofia, verifica-se que lhe faltou, de princípio, uma orientação desinteressada, sem preconceitos e sem parti pris. A filosofia não se iniciou para a busca pura e simples da verdade, fosse ela qual fosse. A filosofia se iniciou para reconciliar produtos mentais já existentes. A sua tarefa, a sua missão era a de revelar os valores existentes nos dois mundos - o dos conhecimentos positivos e o das tradições, morais e religiosas. Nessa pesquisa dos valores mentais e reais da humanidade, a filosofia precisaria ser heróica para erguer-se contra as instituições sociais do tempo. A filosofia preferiu justificar, a mudar. Nem mudar era possível. Assim a filosofia podia ser definida, historicamente, como a “justificação em fundamentos racionais, do espírito, embora não da forma, das crenças e costumes tradicionais” (John Dewey). (Teixeira, 2000, p. 158).

A filosofia é um conjunto de formações ideais que buscou, desde seus inícios na Grécia Antiga, o encontro e a posse de nada menos que a decifração do íntimo da realidade, para além das experiências efetivas que dela temos. A

visada do *Ser* foi sempre a propositura mestra, o que afastou a filosofia, cada vez mais, de seu solo real e de sua função apropriada. Junto a isso, também intentou ser a exposição da *verdade* última e definitiva, o estabelecimento do conhecimento do mundo como ele é em-si, abraçando tanto suas esferas particulares e dadas na experiência, quanto aquela de caráter absoluto e impalpável na vida comum. Quanto mais progredia a construção de tal forma discursiva, mais o segundo aspecto se sobrepunha ao primeiro, mais a universalidade se afirmou como único objeto de real dignidade, afastando da alça de mira da reflexão filosófica aquele outro que poderia se oferecer de maneira apropriada. A mirada universal, empreendida e ostentada como ciência do mundo, dirigiu o pensamento para a transcendência de seus limites intrínsecos. Limites esses obedecidos pelas ciências, na história plena de reviravoltas de sua constituição, ao contrário do que ocorreu com a filosofia.

Decorre dessa afirmação anisiana que, em primeiro lugar, o discurso filosófico deixa de ser considerado como uma teoria de algo ou de um ente ou processo em particular, para tornar-se *método*; isto é, mais um proceder especial frente aos objetos que a tematização acerca de um objeto que lhe seja próprio. A pretensão de possuir esse objeto, a *coisa*, que lhe definiria como ciência ou padrão teórico, é qualificado explicitamente de *ilusão*, de auto-engano, proveniente de uma desmedida que a fez distanciar-se de sua finalidade adequada. Em segundo lugar, se houver qualquer coisa próxima a objeto do filosofar, esta só poderia ser o enfrentamento de conflitos, a busca de um equilíbrio de tensões sociais intensamente vividas, um *télos* eminentemente ideológico, diverso daquele que orienta e anima necessariamente as proposituras de caráter propriamente científico, pois, como afirma Anísio Teixeira, a reconstrução da filosofia, nos tempos modernos, fez com que

A velha atitude do filósofo /.../ deu lugar à atitude muito mais razoável e modesta do filósofo moderno que busca auxiliar a estabelecer o mais compreensivo método de julgar, com integridade e coerência, os valores reais da vida atual, para o efeito de dirigi-la para uma vida cada vez melhor e mais rica.

/.../

Hoje, como nas suas origens, é a filosofia uma tentativa de "compreender" os aspectos da vida e do mundo em um todo único, para dar sobre a experiência humana, em sua totalidade, uma visão tão completa e coerente quanto possível. Nesse sentido a filosofia se distingue da ciência, que é a série de conhecimentos verificados e sistematizados, não importando em nenhuma atitude geral sobre as coisas. (Teixeira, 2000, p. 166).

A filosofia, assim, defronta-se com problemas que, por certo, não exclui a demanda do conhecimento, mas, ao contrário, exigem-na. Contudo, nem por isso, pode-se fazer da atitude e do discurso filosóficos similares em poder e escopo àqueles das ciências.

No interior da exposição da crítica pragmática da filosofia, esta perde espessura acadêmica ou teórica propriamente dita, para tornar-se um tipo de indagação existencial, que não pertence ao mesmo campo de produção ideal ao qual pertencem as ciências, como acontecia ademais já com Dewey. O próprio termo filosofia se lhe aparece, então, remetido a um contexto extremamente mais amplo, porquanto abraça virtualmente todas as idealidades voltadas ao problema do sentido das ações humanas. Nesse sentido, "Filosofia é, assim, na frase de DEWEY, 'a investigação e a inquirição sobre o que exige de nós o conjunto de conhecimentos atualmente existente ou o conjunto dos conhecimentos que temos'" (Teixeira, 2000, p. 168).

Esse modo de entender a questão não exclui, entretanto, a relação do discurso filosófico com os desenvolvimentos científicos. Muito ao contrário, tal relação é exigida em razão do pensar visar à totalidade dos campos da vida humana, dentre os quais se conta o que o conhecimento científico produz. A posição do sentido das nossas ações e do próprio mundo requer de algum modo, para o autor, uma presciência com relação aos conteúdos trazidos pela tradição científica. Isso, contudo, não anula a determinação do filosofar como saber, que continua como algo bem diverso da ciência. A filosofia, em uma perspectiva pragmática, possui uma natureza eminentemente *interpretativa*, radicalmente diferente, e até oposta, da postura científica, a qual se fundamenta na *verificabilidade* dos enunciados teóricos. Apoiando-se nos enunciados de William James, Teixeira procura determinar o caráter específico do filosófico em relação ao científico: "Essa noção nos leva ao conceito de WILLIAM JAMES, quando

afirma que todos possuímos uma filosofia, que é o sentido mais ou menos obscuro ou lúcido que temos do que a vida, honesta e profundamente, significa para cada um de nós” (Teixeira, 2000, p. 168).

Distinguindo a filosofia da esfera de ação intelectual própria das ciências, Teixeira assumindo como sua a propositura de Dewey, afirma que a primeira pode ser entendida como uma postura literariamente elaborada, arrimada nas posições que todos os indivíduos, em sua singularidade, guardam acerca das questões de sentido da existência. Nesse contexto, a atitude intelectual crítica da filosofia frente à mundaneidade e aos valores não funda nenhum tipo de propositura teórica, mas apenas a expressão, altamente elaborada, em alguns casos, é verdade, de uma determinada *perspectiva*. Trata-se de uma diferença essencial para compreender a argumentação aqui discutida entre *verdade* e *sentido*, entre a objetividade da teorização e a relatividade do ajuizamento. É uma delimitação de fronteiras que será determinante para a *démarche* precisa de jurisdição própria a cada um dos produtos ideais. Posição essa que se filia à pretensão de reconstrução da filosofia, conforme estabelecida na filosofia de John Dewey.

Nesse espírito, como era forçoso, “a reconstrução da filosofia, nos tempos modernos, acompanhou a mesma história da reconstrução do pensamento científico ou artístico” (Teixeira, 2000, p. 166). Os filósofos foram impelidos a reconstruir seu fazer e a redimensionar seus objetos e suas ambições. Tornaram-se, talvez, menos *dogmáticos*: a filosofia, na modernidade, é, para o autor, “um processo em marcha transformando-se, modificando-se, reconstruindo-se na medida em que o homem opera, nas outras províncias de suas pesquisas, transformações, modificações e reconstruções” (Teixeira, 2000, p. 166). Aqui cabe uma observação crítica: característica da reflexão moderna que Anísio Teixeira destaca como particular – a sua adaptação constante aos movimentos do mundo, apesar da manutenção da sua visada universal – parece-nos ser um elemento constante na história da filosofia como um todo. De certa maneira, apesar do dogmatismo dos sistemas, a filosofia não procedeu sempre assim? A integralidade dos sistemas e produções filosóficas, variando em grau e amplitude, de um modo ou de outro, não teve que incorporar as tramas urdidas pelo particular, como parte do tecido do universal, mesmo que às vezes falseando-as, às vezes retendo-as como elementos de uma lógica absoluta?

No entanto, segundo o educador brasileiro, a face inovadora da filosofia moderna provém do fato de que, ao confrontar-se com o novo que representa a experimentação, o vislumbre universal se configura não mais no terreno do objeto, mas na direção e no método com que faz a recepção da modernidade. A sabedoria dos modernos busca não o estabelecimento de um conhecimento do universal em si, mas a tentativa de *harmonizar* os vários campos e ramos em que as ciências vão se desenvolvendo.

Por conseguinte, o caráter de generalidade e universalidade da filosofia não o é com relação ao objeto do seu conhecimento, mas em relação à direção e atitude em que se busca esse conhecimento. Procura-se, aí, com efeito, mais um ponto de vista coerente e harmônico em relação à pluralidade de acontecimentos que ocorrem e os conhecimentos que possuímos, do que um novo conhecimento geral e universal.

Em relação às últimas causas, também se faz sentir o ponto de vista moderno. Não é que se busquem realmente hoje causas últimas. É que, se em relação à ciência o que se busca é a verdade, no sentido da sua objetividade verificável, em relação à filosofia o que se busca é penetrar no sentido íntimo e profundo das coisas. O sentido das coisas não se confunde com a verdade, como nos habituamos a considerá-la em ciência. (Teixeira, 2000, p. 166).

Assim, ao lado da modéstia de seu status no panteão dos saberes, a filosofia não tem mais objeto. Há, por via de consequência, uma mutação também na ordem de seus respectivos escopos. A filosofia não se dedica mais à posição da verdade das coisas, mas apenas do *sentido* que estas possam ter na vida humana. O *íntimo* dos objetos e dos processos não deve mais ser identificado a uma essência verdadeira oculta, e sim remetido ao quanto estes se referem à, e ferem a, subjetividade. Anísio Teixeira é, nesse particular, bem explícito:

A verdade diz respeito a fatos e existências. No mais, não há verdades, mas interpretações, sentidos, valores. Ao ouvirmos uma sinfonia de Beethoven, não há uma verdade a verificar, há um sentido a perceber que pode ser menos ou mais profundo. (Teixeira, 2000, pp. 167-68).

Por isso, ainda que parta do mundo real e dos conhecimentos produzidos sobre este mesmo mundo pelas ciências, o discurso filosófico não deve pretender o alcance do verdadeiro e a enunciação de legalidades objetivas, uma vez que “A filosofia não busca verdades no sentido estritamente científico do termo, mas valores, sentido, interpretações mais ou menos ricas da vida” (Teixeira, 2000, p. 168). Portanto, respeitando seus limites, deve exercitar-se como aquilo que é: *uma forma literária*.

Filosofia tem assim tanto de literário quanto de científico. Científicas devem ser as suas bases, os seus postulados, as suas premissas, literárias ou artísticas as suas conclusões, a sua projeção, as suas profecias, a sua visão. E nesse sentido filosofia se confunde com a atividade de pensar, no que ela encerra de perplexidade, de dúvida, de imaginação e de hipotético. Quando o conhecimento é suscetível de verificação, transforma-se em ciência, e enquanto permanece como visão, como simples hipótese de valor, sujeito aos vaivens da apreciação atual dos homens e do estado presente das suas instituições, diremos, é filosofia. (Teixeira, 2000, p. 168).

Com essa argumentação sobre a filosofia e a ciência, o autor estabelece uma espécie de divisão reflexiva de trabalho: à ciência cabe a verificação formal e objetiva da verdade das coisas; já à filosofia compete a apreciação dos sentidos do mundo e daquilo que ele pode ser. As ciências são realistas, a filosofia visionária.

Ao abordar o emergir histórico da filosofia, Anísio Teixeira desenha um tipo de enquadramento dos saberes e dos seus lugares sociais, tentando levar em conta a divisão social do trabalho, a qual cindia, segundo ele, o conjunto social em dois grupos de atividade bem delimitados: de um lado, os empíricos, de outro, os que se dedicavam à contemplação do sagrado. Os saberes ou, na terminologia de filosofia pragmática de Dewey, os “produtos mentais”, não se misturavam, assim como permaneciam perfeitamente discerníveis e separados os contingentes que deles se ocupavam, bem como os espaços sociais a eles destinados. A divisão dessa forma existente se cristalizava como domínio sócio-político e econômico. Constituíam um modo de distinção e de separação sociais que perduraram e perduram mesmo em períodos bem posteriores àqueles da primitividade ou do Mundo Antigo, o que dá azo à persistência na imaginação popular dos mitos, das histórias fantásticas e da religião. Provavelmente seria

outra a marcha histórica, diz Anísio Teixeira, se os saberes efetivadores, práticos, responsáveis reais pela construção do humano, tivessem tido a oportunidade de fecundar o discurso oriundo da memória social.

Na argumentação de Teixeira, a *arte* ganha um sentido próximo ao de *techné* e de *poiesis*; do saber-fazer e do criar. É uma situação arcaica, somente rompida na exata medida em que são rompidos ou transcendidos os limites da experiência humana na natureza. O progresso das artes, o desenvolvimento do comércio, a geração de um mundo de riquezas viriam a confrontar a ordem estabelecida sobre o arrimo dos deuses e sob o resguardo dos sacerdotes. O conflito entre os costumes, as crenças e as normas sociais, de um lado, e as resultantes do desenvolvimento das artes práticas, de outro, afirma-se como real. Confrontação que em muito guarda semelhança com o processo sócio-evolutivo, porquanto o próprio incremento de poder e de amplitude da vida dos homens passa-lhes a exigir um maior grau de adaptabilidade ao real, à natureza, ao mundo objetivo. Seguindo de perto as idéias John Dewey em *Reconstrução da Filosofia*, Anísio Teixeira verá naquele confronto radical a razão principal para a emergência do discurso filosófico na Grécia Antiga. Um hiato efetivo e intransponível se instala entre a palavra dos poetas e a vida efetiva da comunidade. Um abismo que não poderia ser coberto pelos esforços isolados dos dois lados. No parecer de Anísio Teixeira, a filosofia e o seu agente – o filósofo – virão para cerrar essa fenda e tentar promover uma reconciliação dos dois reinos da comunidade antiga.

Nesse momento, o educador brasileiro apresenta uma tese sobre a história da filosofia desenvolvida na obra de Dewey acima referida. O discurso filosófico, ao contrário do que reza a tradição historiográfica, não se iniciou com os pensadores jônios, mas com os sofistas (Cf. Teixeira, 2000, p.158). O que permite inferir que Anísio Teixeira, acompanhando de perto seu mestre, localiza a tematização primeva do filosofar no enfrentamento do problema da lei fundamentada na deliberação da assembléia de cidadãos. No prosseguimento da sua argumentação vai deslocar o centro da posição socrático-platônica - a busca pela sustentação teórica da pretendida relação entre lei e verdade -, para o reino da discussão acerca do estatuto da lei democrática. A prática corrente passa a ser uma fundamentação mais poderosa e apropriada que o vislumbre da inteligibilidade pura. A nova vida da comunidade, centrada na discussão e no

confronto de posições, na resolução prático-pragmática dos conflitos é o metro da verdade, ou melhor, das verdades. A vida civil ganha status de arrimo gnosio-epistêmico. É claríssimo nesse passo como Teixeira faz do pragmatismo o discurso filosófico por excelência e o transforma em paradigma do discurso teórico sobre o real. Nesse sentido, estende a validade histórica das categorias que perfazem o conjunto de sua posição teórica, dotando-as de uma força ilimitada e atemporal. Posto assim o critério, tal posição não se sente obrigada a seguir, nem se subsume a validação da historiografia filosófica, aos achados particulares que venham a ratificar ou retificar qualquer periodização. Teixeira afirma sem receios que “pouco importa que, historicamente, a tese de Dewey não esteja sempre com todo o apoio. O seu ponto de vista não é, por isso, menos interessante para nos esclarecer certos caracteres reais encontrados na filosofia ocidental.” (Teixeira, 2000, p. 160). Como pragmático consequente, dirige-se pela observação de William James de que a verdade, ou antes, a validade do pensamento se situa não em uma pretensa correspondência com o real, mas em sua capacidade operativa (Cf. James, 1985, p. 22). O pragmatismo revela-se claramente como *um certo relaxamento do pensamento e do discurso*. No caso, o apoio à tese de Dewey, caso esta sofra objeções de ordem documental ou historiográfica, é o fato de ela se mostrar *interessante*.

A racionalidade possível desse modo teria ficado confinada ao reino das formas e das fórmulas puras de organização do pensar e do discurso, não podendo estabelecer-se como instrumento e lugar dos novos conteúdos. A aporia da filosofia ateniense, o intento de encontrar uma essência racional para a lei que emana da Polis, reduz-se, na visão pragmática, a um conformismo teórico. A vida democrática parece que se impunha, na visão do pragmatismo, desde a sua mais tenra idade. A democracia é aqui também um paradigma e não uma forma particular de poder. Parece escapar ao modo de assim colocar a questão o problema da particularidade histórica das formas de poder político e social. A democracia possuía o mesmo sentido para os gregos dos séculos VI-IV AC que para nós?

A filosofia, como acima entendida, adquire o estatuto de uma necessidade, em função dos desafios e das transformações postos pelas consequências existenciais dos desenvolvimentos da ciência e do uso desta no cotidiano. Nesse sentido, embora o discurso filosófico não possa pretender para si o título de

científico, de maneira alguma é ele um produto supérfluo. Longe de tarefa ociosa, a reflexão é uma demanda colocada objetivamente aos indivíduos na era moderna, talvez mais que em qualquer outra, pois

Nos dias de hoje, quando a ciência vai refazendo o mundo e a onda de transformação alcança as peças mais delicadas da existência humana, só quem vive à margem da vida, sem interesses e sem paixões, sem amores e sem ódios, pode julgar que dispensa uma filosofia.

Só com uma vida profundamente superficial podemos não sentir as solicitações diversas e antagônicas das diferentes fases do conhecimento humano, e os conflitos e perplexidades atordoantes da hora presente. (Teixeira, 2000, p.169).

Entretanto, sempre bem entendido, uma filosofia de todo diversa das elaborações meramente acadêmicas ou centradas numa erudição ostensiva e vazia. A filosofia a qual se refere Anísio Teixeira está bastante distante das versões sistematizantes, surtidas das escolas no decorrer da história do pensamento, *criações pedantes de gabinete*. O discurso filosófico ganha em eficácia expressiva e ideológica quanto mais ele exprimir os valores, preocupações, dilemas e questões cruciais da época de um povo. A filosofia assume pertinência na exata medida em que consiga se colocar como elaboração ideal do seu próprio tempo histórico, espelho da vida de uma civilização particular. Ou seja,

Na medida de nossas forças, construímos, então, uma filosofia e a ela nos acomodamos, tão bem como tão mal, em nossa ânsia e inquietação de compreender e de pacificar o espírito. Tais filosofias Individuais não se articulam, porém, em sistemas filosóficos. Esses, quando não são criações pedantes de gabinete, mas expressões reais de filosofia, representam e caracterizam uma época, um povo ou uma classe de pessoas. Porque, no sentido realístico de que falamos de filosofia, tal seja a vida, tal seja a civilização, tal será a filosofia. A filosofia de um grupo que luta corajosamente para viver, não é a mesma de outro cujas facilidades transcorrem em uma tranqüila e rica abundância. (Teixeira, 2000, p. 170).

Nesse passo reaparece a *experiência*, categoria fundamental de Dewey, como critério ôntico do discurso. A experiência enfrentada por uma determinada comunidade em um dado período de sua história condiciona a expressão filosófica deste grupo. O experienciar o mundo e as situações arrimam a construção das formas ideais, nas quais se exprime um modo particular de existência e se podem dar as perspectivas de ações futuras: "a filosofia deve procurar definir os problemas mais palpitantes dessa nova ordem de coisas e armá-los para as soluções mais prováveis" (Teixeira, 2000, pp. 171-172). O *de onde...* e o *para onde...*, e não o verdadeiro e o falso; eis os elementos principais da propositura filosófica. Posição que deve permanecer sempre no terreno dos propósitos, dos juízos de valor, da estimação da existência, e não no da veracidade de enunciados, caso queira mostrar-se como pertinente e manter sua dignidade específica. Na amplitude do sentido reside o limite do filosofar. A delimitação da filosofia assim posta não lhe permite posição de relação com a verdade, senão mediada pela prática vivenciada e pela pragmática por esta demandada. Dessa apresentação do caráter próprio ao pensar da filosofia e de seu discurso, cujos parâmetros se referenciam pela categoria de experiência, deriva uma definição precisa de *filosofia da educação*.

Tomando integralmente a elaboração de Dewey, Anísio Teixeira chama a atenção para a ligação estreita entre educação, com o sentido claro de *formação*, e a filosofia, como expressão ideal universal de uma época. Argumenta que,

"Se educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem - emocionais e intelectuais - para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação", diz DEWEY.

"Com efeito", acrescenta esse autor, "a não ser que uma filosofia seja puramente simbólica ou verbal, ou predileção sentimental de alguns, ou simples dogma arbitrário, o seu julgamento da experiência e o seu programa de valores deve concretizar-se na conduta e, portanto, em educação. E, por outro lado, se a educação não quer se transformar em rotina e empirismo, deve permitir que os seus fins e os seus métodos se deixem animar pelo inquérito largo e construtivo da sua função e lugar na vida contemporânea, que à filosofia compete prover". (Teixeira, 2000, pp.170-171).

A educação como processo de formação da pessoa não pode prescindir de uma reflexão cujo escopo seja o desvendamento dos sentidos do mundo humano. É a formação para a vivência, a qual, no entanto, não se identifica com a mera acomodação ao instituído. Ao invés, pretende, e deve pretender sempre, seu reexame permanente tanto no nível dos procedimentos, quanto naquele dos princípios. Prática que corrige a si, porquanto se deixe penetrar pela postura filosófica e se nutra de seu *pneuma*. A filosofia aparece aqui como uma postura terapêutica que retifica usos e rumos da prática social formativa. Por outro lado, à filosofia também compete, nestes novos tempos, decantar os ares da vivência efetiva e não as construções de conjuntos arquitetônicos, que são tão vaporosos, quanto mais etéreos se mostram.

Da concepção da relação entre filosofia e experiência vivida, entre filosofia e educação, entre filosofia e formação, desdobra-se uma definição acerca do que seria uma *filosofia da educação*: "Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea" (Teixeira, 2000, p. 171). Filosofia da educação que não pretende ser a concepção *a priori* e eruditamente desmedida do *deve-ser* em absoluto o formar. Não é tampouco um enquadramento teórico fornecido por esta ou aquela escola acadêmica dado que

Considerada assim, a filosofia, como a investigadora dos valores mentais e morais mais compreensivos, mais harmoniosos e mais ricos que possam existir na vida social contemporânea, está claro que a filosofia dependerá, como a educação, do tipo de sociedade que se tiver em vista. (Teixeira, 2000, p. 171).

É nesse particular que a *democracia* reaparece no discurso, mas agora como paradigma teórico fundante. A tarefa da filosofia, como antes nos referimos, reside para o pragmatismo de Dewey no vislumbre o mais amplo possível das formas de harmonização das questões mais palpitantes da vida moderna. O tipo de reflexão filosófica a ser empreendido depende da espécie de sociedade em que se deseja viver. No caso da modernidade, atravessada pelo desenvolvimento das ciências possibilitado pelo uso do método experimental e transtornada continuamente pelos desdobramentos da Revolução Industrial, a democracia é a sua forma social por excelência. A democracia, como forma

paradigmática da existência social dos homens é o modo de vivência a ser fortalecida, na medida em que fornece aos elementos da vida moderna um amplo espaço de florescimento, pois

Os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas. (Teixeira, 2000, p. 172).

Aqui se põe o escopo político-social da educação. Em função das transformações ocorridas no processo moderno de experienciar o mundo, as quais deram novas configurações a instituições como a família, o estado, a igreja, “nunca se pediu tanto à educação e nunca foram tão pesadas as responsabilidades que estão sobre os nossos ombros” (Teixeira, 2000, p. 172). A escola “tem que dar ouvidos a todos e a todos servir. Será o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores” (Teixeira, 2000, p. 173).

Desenha-se, assim, a figura modelar do que se espera do educador. Reatando com a noção clássica de *Paidéia*, o educador brasileiro indica o elenco de caracteres que tal profissional deveria apresentar no desempenho de seu ofício:

Esses têm de honrar as responsabilidades que as circunstâncias lhes confiam, e só o poderão fazer, transformando-se a si mesmos e transformando a escola.

/.../

Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser, enfim, filósofo /.../ (Teixeira, 2000, p. 173).

Ou seja, independente de seu campo de conhecimento específico, a totalidade do saber humano acumulado e continuamente produzido deverá ser por ele dominada, ainda que de modo referencial. Não por acaso, o professor

tem que assumir como seu lema o dístico de Terêncio, segundo o qual, *nada que é humano me é estranho* (Cf. Teixeira, 2000, p.173).

Há aqui um curioso paralelismo entre a propositura de Anísio Teixeira e aquela de Platão, o qual é tão duramente criticado por ele. Ambos partem do diagnóstico de uma grave crise, de um descompasso entre as exigências da vida social boa e a preparação dos indivíduos frente a estas. Para um e outro, a educação tem papel e potencial claros no confronto e no encaminhamento das soluções. A falta de uma *medida* social, um parâmetro para as ações, agora demandadas pelo viver em comum, é a causa do dilaceramento social para ambos. De certa forma, embates análogos, não idênticos, que levarão cada autor a trilhar as mesmas sendas, mas em direções opostas. O pensador da Academia chega à conclusão de que, após a argumentação levada a efeito em *A República*, o filósofo, por ter a visada do inteligível, sendo em razão disso o que detém a sabedoria do bem supremo, deve tornar-se rei. Na reflexão do educador brasileiro, o qual tem também para o pedagógico um fim político, o professor, que rege o processo educativo, deve possuir, “ao lado da informação e da técnica, /.../ uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem” (Teixeira, 2000, p. 173); deve tornar-se, por isso, filósofo.

A articulação assim apresentada, na qual se concatenam *experiência*, *filosofia* e *educação*, depende de pressupostos categoriais que determinam cada um destes conceitos, bem como a relação recíproca entre eles. Escopo que só pode ser alcançado mediante uma definição precisa acerca da realidade enquanto tal; ou seja, de um posicionamento ontológico. Como já foi discutido mais acima, Anísio Teixeira, que nunca foi filósofo profissional, cuidou sempre de refletir e discutir as questões da educação. Elaboração essa que, no entanto, depende de esclarecimento conceitual, encontrado na elaboração filosófica de Dewey.

Na perspectiva reflexiva a qual se filiou Anísio Teixeira, a realidade, humana ou natural, somente pode ser adequadamente compreendida como *processo*. Opondo-se à determinação do real como coisa ou conjunto de simples coisas, estáticas, dadas e imutáveis, acentua a sua natureza movente e movida, a qual é imanente ao curso do efetivo. Frise-se, não apenas como uma qualidade da realidade, mas como sua essência íntima. A efetividade do mundo não é para

ele apenas dinâmica, mas acima de tudo *dinamicidade*. Nesse sentido, “a nada nos podemos referir sem de logo deixar subentendida a contingência de mobilidade, transformação e perpétuo vir-a-ser, imanente à natureza evolucionária do mundo em que vivemos” (Teixeira, 2000, p. 94). Uma concepção de realidade que tem como escopo romper com os modos de entendê-la como um dado, positivo, sem gênese ou movimento. Esforço teórico que visa enquadrar a totalidade da natureza em um registro em que a processualidade apareça como sua própria forma de ser. Transformação é o segredo oculto por detrás do desfile objetivo e aparentemente indiferente da mundaneidade. Assim, o espetáculo do mundo a que assistimos como mero objeto revela-se como um verdadeiro evoluir na qual a natureza se põe a cada momento em formas e modos diversos. No universo, que é, com efeito, um vasto conjunto de energias em ação e reação recíprocas, continuidades mais ou menos constantes de *processos* asseguram largas uniformidades de estrutura, em que repousam os quadros gerais da realidade.

Em outros termos, encontramos, pois, uma concepção dinâmico-processual da natureza em seu conjunto e estrutura íntima. Forma essa que se apresenta como caráter universal a atravessar todos os domínios da realidade. Desde os fenômenos típicos do inorgânico, nos quais se dão os processos físico-químicos, os quais obedecem a leis e princípios mecânicos, ou da ordem da proporção e conservação de energia, até aqueles propriamente humanos, caracterizados pelo surgimento de uma determinação específica - a vida consciente -, passando pela eclosão da *organicidade* dos elementos e funções que definem a natureza dos processos vivos.

A respeito desse segundo nível, nessa totalidade que se diferencia, o que define a natureza viva é o surgimento de um tipo de relação entre os elementos, o qual apresenta uma *tendência* à manutenção e reprodutibilidade de sua organização no tempo. Modos de existir da natureza, nos quais o impulso a manter o seu status de processo vivo constitui sua marca distintiva:

A indiferença das reações físico-químicas alça-se a um nível em que aparece o impulso ou a tendência no sentido de se manter a organização característica anterior. O sistema conjugado de processos e forças, mantendo-se a si mesmo sempre articulado, leva-nos à fase psicofísica, na designação de JOHN DEWEY /.../. (Teixeira, 2000, p. 96).

Além disso, desenvolvendo-se como modo de articulação de processos, ligados entre si pela funcionalidade orgânica, dá azo ao surgimento de formas mais apuradas de experiência com o mundo circundante. Esse caráter do biológico uma vez modificado ao adquirir movimento próprio e sensibilidade, o que leva propriamente à animalidade. Denominado de psicofísico pela tradição fundada em Dewey, o mundo animal, onde a percepção, por exemplo, passa a desempenhar um papel relevante como forma de experienciar as situações, coloca-se na argumentação aqui analisada como um *ponto de passagem* ou de *transição* entre as modalidades de experiência físico-químicas àquela distinguida pela *consciência*, a fase *mental*. O animal aparece assim como um *ser equívoco*.¹ Assim, emergindo daquele segundo estágio, o orgânico em termos gerais, mas dele diferenciando-se, temos a vida *psicofísica*, a qual acresce às determinações dos processos orgânicos mais imediatos, o atributo de sentir e reagir. Ainda não se trata de *ser-para-si*, de estar consciente de si, de *conhecer-se*.

As ações e reações de nível mental são de natureza idêntica às ações e reações de níveis físicos ou biológicos. Conquistam, apenas, no novo nível, além de imensas possibilidades de se combinarem de mil modos, a qualidade nova de se conhecerem. (Teixeira, 2000, p. 96).

Linhas abaixo, Anísio Teixeira trata de desdobrar melhor a diferença específica trazida pelo nível mental de experiência em relação ao psico-físico, como *auto-experienciar-se* da própria natureza. Algo que ultrapassa as formas da animalidade, não obstante nelas se arrime, pondo no horizonte um leque de possíveis extremamente amplo no campo das experiências:

As organizações vivas sentem e reagem em infinita riqueza de processos e recursos. Necessidades, esforços, satisfações, caracterizam as variadíssimas formas dessa atividade. O organismo, entretanto, não sabe ainda que tem essa atividade. É só no nível mental que surge essa nova qualidade: o animal, a natureza não somente sente e age, mas sente, age e sabe que sente e age...

¹ Aqui se tem em mente a argumentação produzida por Luc Ferry, em *A Nova Ordem Ecológica*, onde, a partir de sua filiação à filosofia kantiana, tenta definir a animalidade, chegando a uma forma muito próxima à observada nos textos de Anísio Teixeira e de Dewey. Cf. Editora Ensaio, São Paulo, 1994, p. 77 a 91.

Sendo que, por conseguinte,

O esforço da natureza para se governar outra coisa é senão educação, no sentido mais amplo do termo. (Teixeira, 2000, pp. 97-98).

Na ontologia assim descrita, como suporte e pano de fundo para fundamentação do pedagógico, o educar nasce do próprio processo de ser da natureza. Nesse sentido, bem diverso do modo tradicional sob o qual se entendia a instituição da educação, como algo apostado, ou até mesmo oposto, à natureza. O último nível de complexidade que surge da rota seguida pelo natural no engendramento e exposição de suas categorias, cada vez mais variadas e mesmo divergentes, põe o educar como modo natural da atividade do patamar consciente. É a natureza, ao fim e ao cabo, que se educa. A ação pedagógica não deve, pois, ser entendida, necessariamente, como uma violência cometida à natureza, ou como seu mero regramento extrínseco, mas como necessidade interna posta pela peculiaridade do estágio de desenvolvimento definido pela vida consciente. Nesse contexto teórico, educar outra coisa não é senão o educar-se a si da natureza, o ato pelo qual esta toma governo de suas próprias forças, tendências e impulsos. Isso tudo, no entanto, sem pretender que haja a inauguração de um hiato efetivo entre a humanidade e o conjunto da naturalidade. É, nesse sentido, mais um momento, um *fato*, por certo de inflexão decisiva, do processo de existir que se denomina realidade ou natureza. É a natureza que transita para uma forma de existir, de experienciar – que abre espaço para a *experimentação* de mundo – incluindo a virtualidade de pôr-se a si mesma de modo dirigido e teleológico. O que explicita no contexto da apresentação feita pelo educador brasileiro o talhe especulativo da sua matriz filosófica: o naturalismo idealista de Dewey.

Uma vez determinada a ordem de razões intrínsecas que dão azo à educação a partir da própria estrutura da natureza, Anísio Teixeira se volta ao problema de desdobrá-la como categoria compreendida no quadro geral de desenvolvimento da realidade. Moldura maior na qual a educação aparece como desenvolvimento, por assim dizer, *natural* do aparecimento da inteligência, desse fato que passa a ser também uma determinada marca distintiva transcendental, um atributo antropológico:

Educação é, com efeito, o nome que recebe a série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo. E inteligência é a qualidade que assumem certas ações e reações de se verem a si mesmas, acompanhando a própria história ou processo, percebendo os seus termos e relações e tornando-se, deste modo, capazes de reproduzi-los em novas combinações, para novos ou idênticos resultados. As experiências dos animais, que eram apenas tidas e sentidas, podem agora ser conhecidas. (Teixeira, 2000, pp. 97-98).

A educação, nesse mesmo espírito especulativo, é ela mesma mais um modo da experiência, talhado e determinado pelo saber-se das próprias experiências. Experiências que podem ser da ordem de uma necessidade mecânica imperiosa e indiferente, cujo único vigamento é aquele constituído pelos entrecosques múltiplos e, forçosamente, *acidentais*, não direcionados ou passíveis de cognição. Podem ser igualmente experiências sentidas, fixadas como impressões, modos sensorialmente impregnados no existir dos viventes, dos animais em especial. Por fim, acontecem também como experiências sabidas, tidas e apreciadas, tomadas propriamente como *objeto*, conhecidas. Evolver da natureza em movimento e desenvolvimento que transita por diferentes formas de especificação de si, culminando na experiência consciente de si, na fase humana.

A *experiência* é assim um componente teórico central tanto para a compreensão da concepção de realidade quanto de educação, ambas recolhidas no pensamento de Dewey por Anísio Teixeira. Experiência tem, como já se delimitou em Dewey, um significado bem mais amplo e intrincado que aquele usualmente presente na história do pensamento ocidental. É experiência qualquer relação ou contato que no qual dois corpos ou elementos se achem. A ação recíproca de duas ou mais coisas que se entrecosquem constitui uma experiência para as mesmas. Desse modo, longe de ser um apanágio único da existência humana, ou ao menos dos viventes animais, experienciar ou experimentar o mundo, as outras coisas e os variados processos, é uma característica onipresente à realidade enquanto tal. Experimentar uma mudança de estado ou de quaisquer variáveis – do movimento, por exemplo – significa ter uma experiência de alteração. Assim, a noção de *experiência* aponta para o caráter objetual e objetivo, como sinônimos, do conjunto da natureza.

O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam a perpétua transformação.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (Teixeira, 1985, p.113)

Esta configuração da concepção de *experiência* em sua generalidade, posta como idêntica mesmo à natureza, põe em cheque, potencialmente, boa parte da tradição do pensamento ocidental. Principalmente as vertentes que primaram por colocar dualisticamente a razão substanciada ou auto-referenciada como princípio ou categoria fundamental, oposta radicalmente à natureza, na descrição dos estados do mundo. A experiência, como experimentação dinâmica e variada da natureza, aparece como a verdadeira concretude e não como caráter ou forma derivada de um sentir que pressuporia uma subjetividade:

O que há de fundamental, nesse modo de ver a experiência, é a sua identificação com a natureza. Os pontos de vista do racionalismo ou do intelectualismo operavam sobre o velho dualismo de natureza e experiência, em que esta era simples instrumento de análise daquela. Daí, experiência ser considerada 'transitória', 'passageira', 'pessoal', contra a realidade permanente do mundo exterior. (Teixeira, 1985, p.113).

Nesse sentido, procura-se definir a categoria de experiência fora do âmbito da subjetividade, conforme tematizada modernamente, ou ao menos não necessariamente nele contida. Porém, conquanto esse aspecto, uma questão que poderia ser colocada é a de que, uma vez as coisas postas desse modo, não deixariam entrever a própria ordem da subjetividade como um elemento

implícito no desenvolvimento da natureza ou como um tólos a que este movimento de trânsito categorial necessariamente levaria. O momento ou *fato* da consciência de si não estaria implicitamente contido, como *causa final* ou mesmo princípio, no movimento natural assim entendido?

Evidentemente que as experiências não ocorrem todas de modo idêntico e em grau semelhante nos vários níveis da existência natural. No campo dos fenômenos puramente físicos, o terreno da experiência está circunscrito pelo defrontamento direto ou indireto dos corpos ou substâncias determinado pelas propriedades intrínsecas aos mesmos:

No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não fazem questão de conservar o seu caráter. O ferro não se esforça por continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro. (Teixeira, 1985, p.113)

Em que pese a tentativa de manter-se enlaçado a uma ordem qualquer de objetividade natural, os termos traem sua condição idealista. *Nota bene, os corpos não fazem questão*; como se os entes determinados em máxima abstração, como *corpos*, pudessem se pôr ou não determinados cursos ou modos de existir. A experiência assim colocada não exige a pressuposição de uma modalidade de *remetimento a si*, de uma posição de si para si, de um tipo qualquer de consciência, ainda que em sentido bastante impreciso?

Desse modo, a natureza toda, incluindo seu momento humano, deve ser entendida como uma imensa cadeia de experiências, nas quais os seres existem uns para os outros. A reciprocidade é pensada nesse contexto como determinação posta pelas relações de qualquer ordem que se verificam entre os entes, modificando-os em algum aspecto, tornando-os mutuamente diferentes *em-si* ou *para-um-outro*. O que é isso senão dizer que os objetos naturais, abarcados por meio da atividade humana, não apenas se tornam *outro* para o sujeito ativo – existindo como objeto de carecimento e trabalho, por exemplo –, mas também tornam este sujeito diferente, se lhe altera a forma de existir, para o objeto natural transformado na atividade humana? O caráter objetivo e objetual acabam por identificar-se nesse tipo de argumentação, findando por quase atribuir possibilidade de experiência de alteridade e de modos de alteridade aos entes não humanos ou humanizados.

O que aponta para o *naturalismo sui generis* de Dewey, no qual a natureza terá, para continuar a viger como princípio e salvaguarda do real, de se transfigurar numa instância que compreende já a mediação de vir a ser objeto reciprocamente. Uma tentativa de pensar a realidade partindo dela mesma, sem, entretanto reduzi-la a um *mecanismo* ou conjunto mecânico, buscando apreender dentro do quadro da natureza os momentos de extrema diversidade e novidade. Naturalismo no qual o surgimento do *nível mental* é entendido apenas, não obstante represente uma diferença específica em relação aos graus naturais anteriores, como diferença de gradação da natureza. Assim, o nível mental é explicado por Teixeira como elemento que surge no interior do desenvolvimento natural, como elemento de continuidade da própria naturalidade. É como se fosse um ente que transita desde instâncias de existência pré-conscientes até aquelas marcadas pelo desenvolvimento da consciência e dos comportamentos a ela correspondentes. De certo modo, a natureza *experimental*, enfim, *a si mesma* por meio dos homens, suas figuras conscientes.

A noção de experiência está incluída assim nesse conjunto teórico que tem a reciprocidade como caráter extremamente geral. O termo que percebe e aquele que é percebido na relação – o sujeito e a árvore, por exemplo, na produção de uma mesa – igualmente se vêem modificados pelo liame particular estabelecido entre eles. Acresce-se a isso o fato de que, de alguma maneira, a experiência da existência do agente que transforma a árvore em mesa, por pudesse continuar se dando à árvore modificada em mesa. A alteração havida, com a conseqüente destruição da forma natural anterior – de vegetal – parece não ter conseqüência profunda, na medida em que, como produto da atividade produtiva humana, a árvore tornada mesa continua a ter “experiências”.

Nesse movimento de articulação e emergência de complexidades, a experiência se afigura como categoria fundante, não somente por ser o ponto comum que atravessa a totalidade dinâmica da natureza, mas em virtude de permitir inclusive aferir os graus de complexidade, nos quais os entes existem reciprocamente. Em função do caráter extremamente movente da natureza, a própria noção de experiência não possui univocidade. A experiência se diz ao menos de três formas: *a que somente temos; a reflexão desta e a experiência do que nos transcende.*

A experiência em segunda potência é aquela facultada pela emergência do *fato da inteligência*, mediante o qual as relações tidas e sofridas, havidas e contraídas, se tornam objetos da natureza devinda consciente. É a natureza, feita humana, que se conhece, reconhece-se e pode reconstruir, ideal e materialmente, seus próprios nexos e determinações. O conhecimento aparece aqui como resultado da experiência consciente e inteligente. Saber articulado que pode inclusive retroagir sobre a natureza, realizando sua destinação e rearticulando os elementos em novas totalidades. As experiências, em sentido humano, têm como elemento específico uma nova relação instaurada entre dadas coisas e processos naturais. A natureza alcança um plano travejado pelos balizamentos do *conhecer*, por um comportamento reflexivo, que a alça ao patamar da *inteligência*. O terceiro tipo de experiência, apoiando-se no fato inteligente, virtualmente coloca-se para além, transcende a realidade em seu caráter de coisa ou efetividade atual. É a experiência de um elemento ou de uma totalidade transcendental que empurra o homem a âmbitos que extravasam aquele das relações habituais, naturais. Um ponto importante a destacar é o fato de que não é a experiência consciente que têm a inteligência como pressuposto antropológico, mas, antes, ao contrário, percebe-se que é esta última que deve ser entendida como resultante operativo das relações que se tornam cada vez mais conscientes.

A educação faz sua aparição no contexto da ontologia naturalista assim descrita, não como um ato de distanciamento absoluto para com a natureza, uma vez que é momento integrante da auto-experiência da naturalidade. Nesse sentido, carece de procedência a caracterização da educação como um cerceamento ou direcionamento externo imposto ao natural:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (Idem).

A experiência educativa é autodirecionamento do desenvolvimento da natureza, realização consciente das suas destinações imanentes. O educar, uma vez integrado ao todo do movimento da natureza é também experiência de

desenvolvimento, incremento de potências, adensamento de determinações, mas não em um sentido diretamente físico, e sim na acepção espiritual, segundo Anísio Teixeira, *humana*, do termo:

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. (Teixeira, 1985, p.116).

Entre os aspectos importantes da tematização abordada que cabe destacar, embora alguns possam ser considerados problemáticos: a) a identidade entre *relação* e *experiência*; b) o caráter objetivo-objetual da realidade em si mesma, a não necessidade, ao menos explícita da mediação da consciência para que se processem experiências; c) a concepção da experiência como processo; d) a não identidade entre experiência e experiência cognitiva, o que afasta a abordagem das questões dos termos usuais da filosofia da ciência, na qual os elementos de uma relação são imediatamente *sujeito* e *objeto*, postos abstratamente; e) O sujeito e a subjetividade não aparecem como pressuposição das experiências cognitivas e reflexas, mas um complexo delas resultante e f) a presença de um momento de transcendência, não necessariamente religiosa, mas cujo caráter ultrapassa a experiência racionalmente vivida, como algo advindo da própria experiência humana como tal. Acresce-se a esses, a existência da particularização da natureza, quando trata da transição ao nível biológico e deste ao humano. Essa especificação de níveis dentro da totalidade remete inevitavelmente ao idealismo de extração hegeliana. Todos esses elementos teóricos estão presentes na formulação filosófica de John Dewey, conforme explicitado na primeira parte do presente trabalho.

Além dos pontos acima enumerados, Anísio Teixeira menciona uma determinação que torna o caso humano algo mais que mero incremento e complexificação de fatores já existentes nos extratos anteriores da natureza. A emergência humana, com o enfrentamento inteligente das relações se encontra mediado por um plano que passa a distingui-la, ao menos no que tange ao modo como as experiências são vividas. O fato da cultura, com a presença da linguagem como mediador e como elemento que plasma a percepção, vai constituir-se num diferencial de monta com relação ao restante da natureza.

Sociabilidade linguisticamente posta, diversa das estruturas que dispõem certas espécies à vida social, como comportamento grupal. No nível humano, os comportamentos que definem a rede social de relações são adquiridos, assimilados, aprendidos, por meio da imersão dos indivíduos num meio sócio-simbólico. O emergir humano do desenvolvimento da natureza traz como elemento característico a dimensão do sentido e do símbolo. De tal modo que, como em seu mestre, humano e simbólico praticamente se identificam.

Inaugura-se, assim, o reino inescapável da persistência propriamente humana das experiências. Um modo de transmissão e fixação feitas culturalmente, intermediado pelo simbólico. Modo de integração à espécie esse que é posto em marcha pelo instituído, pelo ritualizado e pelo reconhecido, articulados linguisticamente, dentro de um quadro de símbolos organizado de forma regrada. A lógica, nesse contexto, é um desenvolvimento do padrão intelectual e cultural das experiências humanas de mundo. A lógica que antes era apenas modo de articulação de relações indiferentes transmuta em lógica do compartilhamento de experiências comuns, em lógica da linguagem e do discurso.

Tal é o modo de abordar a articulação do estado do mundo, de abordar a maneira como, na efetividade, as categorias se relacionam. Modo este que é, simultaneamente, por meio dos desdobramentos da ordem lógica das coisas e processos, uma maneira de conceber o humano. O humano ou o *fato mental* se enquadra, por certo, no emoldurar-se da natureza, mas uma vez posto como sumo momento onde desembocam novas potencialidades naturais, a sua concepção teórica assume o papel de fundamento antropológico da história humana. Coloca-se como essencial ao discurso a tematização das determinações antropológicas originárias nas quais se ancoram as próprias transformações históricas. Não por acaso, as considerações acerca do estatuto da reflexão filosófica se iniciam com o esboço de uma antropologia. Na qual, não obstante apareça referida a historicidade, tenta estabelecer uma imagem conceitual da natureza humana em geral. E como toda determinação antropológica, essa também não tem história. Ao contrário, é o fundamento da historicidade humana. É uma emergência puramente natural, que passa a qualificar distintamente a relação do ente humano com seu entorno natural, ainda que

produza para si um entorno próprio. A memória como elemento definidor da humanidade do homem passa a ser base da própria humanização.

A persistência da memória como dado antropológico não inteiramente superado, ou reintegrado de maneira diferente por razões de ordem sócio-econômica, apesar do progressivo domínio efetivo trazido pela esfera da *arte*, explica o predomínio das formas metafísicas e místicas de compreensão na história do pensamento. Motivos de cunho societário, os quais são lidos por Anísio Teixeira, seguindo sob o influxo de Dewey, por um viés *politicista*. São tomados como derivados do exercício de um domínio interessado e consciente de manter privilégios e poderes. De certo modo, há a revisitação de uma tese iluminista segundo a qual a manutenção da ignorância do povo era um elemento de uma estratégia de poder conscientemente elaborada e levada a efeito; uma versão da *impostura deliberada do clero*. Como se os sacerdotes possuíssem em alguma medida o conhecimento verdadeiro da efetividade e o ocultassem do vulgo para melhor defenderem seus interesses e negócios. A *determinação social do pensamento*² assume a figura de instrumento de dominação política, o que também se observa em Dewey:

A classe dos sacerdotes ou dos guardas dessa tradição mitológica era a classe de domínio, de riqueza e de prestígio social. A mitologia se transformava, assim, em política. Distribuidores de ilusões e de consolações, os sacerdotes, os magos, os feiticeiros eram também os senhores, os donos e os tiranos. Havia, assim, um secreto interesse em valorizar os produtos dessa tradição lendária e irracional da humanidade. Deve explicar-se, por aí, a persistência das superstições primitivas, mesmo entre povos que chegaram a uma expressão elevada de civilização. (Teixeira, 2000, p. 156-157)

O tratamento dado pela perspectiva a qual se filia Anísio Teixeira à questão do estatuto do discurso filosófico, que inclui necessariamente um juízo de valor, predominantemente negativo, não encaminha, entretanto, a argumentação no sentido de negar valor à filosofia como tal. Ao contrário, como

² Com relação à delimitação precisa e não politicista da questão do papel do lugar e tempo no engendramento das produções ideais, Cf. Chasin, Marx: Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica, Editora Boitempo, São Paulo, 2009, pp. 105 a 122.

antes se observou, por ancorar-se numa marca antropológica fundante e fundamental da experiência humana, a memória – considere-se que mesmo a experiência em terceiro nível, do transcendente, é um tipo de experienciar o mundo, não um simples erro –, a filosofia não é um exercício ocioso a ser abandonado. Como exercitação da memória num nível superior, como reconstrução discursiva elaborada teoricamente da experiência mental, ela pode e deve regular-se pelas demais formas de produção ideal advindas da experimentação concreta de mundo, ou a ela relacionadas: o mundo da técnica e da ciência. Provavelmente seria outra, diz Anísio Teixeira, a marcha histórica se os saberes efetivadores, práticos, responsáveis reais pela construção do humano, tivesse tido a oportunidade de fecundar o discurso oriundo da memória social.

Todo esse arcabouço reflexivo aparece formatando o pensamento e a prática do educador brasileiro. Conjunto de categorias, temas e posições que lhe pareceram adequadas para alicerçar suas proposituras frente ao ambiente deveras inquietante e pleno de mazelas que caracteriza o desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse sentido, Anísio Teixeira foi obrigado a elaborar uma versão própria do evoluir da sociabilidade moderna no Brasil, tanto no que respeita ao âmbito especificamente educacional e escolar, quanto naquele quadro mais geral da organização da vida social.

Quanto ao primeiro problema, é também importante pontuar de modo crítico, embora sumário, outros aspectos relativos à filiação do educador brasileiro às proposituras da Escola Nova.

Conforme Rosemary Dore, a propositura *escolanovista* possui uma natureza contraditória, pois se origina de um processo de assimilação das posições da classe trabalhadora pelo ponto de vista da classe social dominante.

Nesse sentido,

Foi por meio de um processo "transformista" que as diferentes vertentes da proposta da escola ativa foram elaboradas, isto é, pela assimilação de reivindicações do movimento operário ao projeto educacional da burguesia, submetendo-as à sua hegemonia. (Dore, 2003, p. 74).

A assimilação de que se trata, refere-se à alteração do sentido primeiro e próprio que possuíam as proposituras como parte do conjunto de reivindicações das classes trabalhadoras. No caso específico, conforme aponta Dore a respeito

da transfiguração da *Escola do trabalho* no contexto da elaboração da proposta da Escola Nova, o processo de alteração de sentido se dá por meio da oposição ao economicismo do marxismo vulgar a partir do viés filosófico neoidealista. Desse modo,

Teóricos da concepção liberal de escola, especialmente Ferrière, elaboraram a noção de atividade valendo-se da crítica àquela tônica economicista. Sua formulação se apóia no neoidealismo, tendência filosófica que se fortalece no final do século XIX, a partir de assimilações do historicismo marxiano, com o objetivo de revitalizar o decadente idealismo hegeliano. (Dore, 2003, p. 74).

Nesse processo de reelaboração, a categoria de *atividade* é a noção-chave da discussão, tanto no que se refere ao contexto ideológico original, quanto naquele em que se opera a mutação de sentido pelo *parti pris* burguês, indica Dore, remetendo sua argumentação a Gramsci:

Quando Gramsci diz que a escola unitária é escola ativa, certamente ele procura se re-apropriar, criticamente, de exigências vindas do movimento operário e que tinham sido "incorporadas" pelos grupos dominantes ao seu projeto escolar, a noção de atividade é uma delas. (Dore, 2003, p. 74-75).

A atividade pode ser considerada uma categoria central porquanto remete à *differentia specifica* da relação humana com o mundo, que se caracteriza por ser um comportamento produtivo, por meio do qual os indivíduos sociais, vivos e ativos se apropriam do mundo. Comportamento ativo esse que adquire na vigência da forma capitalista de produção um novo duplo sentido concreto. Em primeiro lugar, é atividade na qual se põe mais-valor na medida em que produz valor e valor de uso, ou seja, é o ato concreto de produção da riqueza como capital, o processo produtivo como valorização ampliada, a cada ciclo do valor, das condições objetivas de produção. Em segundo lugar, aquele do sujeito que efetivamente produz – o trabalhador, é a atividade que se põe imediatamente como mero meio de subsistência do indivíduo como força de trabalho viva a ser explorada, a ser incorporada ao capital como força de produção do mais-valor. A atividade no quadro determinativo do capital se efetiva, criando riqueza, sob o mando dessa dupla determinação. O que não significa o fim da posição do valor

de uso ou da riqueza humana, mas da efetuação disto na subsunção da forma capital. Tomada de modo enviesado pela perspectiva do neoidealismo, a atividade se apresenta como determinada exclusivamente por suas mediações ideais, tais como valores ou cognição, ou mesmo como atividade em geral, sem referência à relação objetiva de apropriação de mundo e, por meio disso, criação da mundaneidade efetivamente humana. Essa última é apresentada unilateralmente como algo destinado à direta manutenção da existência física, natural, dos homens.

As críticas de Dore à concepção da Escola Nova se balizam pela posição gramsciana, que explica a determinação social do pensamento pelo conceito de *transformismo*. No entanto, como Dore mesmo assevera, é importante levar em consideração os aspectos particulares do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, inclusive o caráter específico que tomam as relações de classe. Por essa razão, propõe examinar a partir desse referencial teórico

.../ alguns aspectos da difusão do programa da escola nova no Brasil, levando em conta as suas especificidades no que tange aos conflitos sociais presentes nas três primeiras décadas do século XX, particularmente na transição dos anos de 1920 aos trinta. (Dore, 2003, p. 75).

Nesse diapasão, aponta a dubiedade da Igreja Católica, um dos principais atores do processo, frente às propostas dos pioneiros, tentando equilibrar-se entre dois princípios. De um lado, como instituição conservadora se colocava em contraposição à liberalização do ensino com relação aos valores e normas tradicionais. De outro, como devendo progressivamente em empresa de ensino, adotava o discurso e o ponto de vista do proprietário privado, defendendo a *liberdade de ensino*. Liberdade essa que se constituía em vetar ao Estado a interferência em seus negócios.

Além disso, e principalmente, Dore explicita os limites da proposta dos pioneiros. Esse grupo de educadores defendia a democratização da educação com base em pressupostos naturalistas, desconsiderando-se a determinação social da individualidade. Partiam os pioneiros de uma interpretação acanhada dos desenvolvimentos das ciências biológicas, propugnando uma nova interpretação para a antiga noção de natureza humana. O indivíduo seria

portador de disposições inatas que o qualificariam ou não a seguir certos rumos em sua escolarização. Com base nessa pressuposição, julgavam ultrapassar a determinação de classe social apenas ao abstraí-la epistêmica e politicamente:

Justificavam que tal seleção não tomava mais como base as "classes sociais", como ocorria na escola tradicional. Ao contrário, encontrava os seus fundamentos teóricos na biologia e em seus mais recentes desenvolvimentos. Conseqüentemente, os rumos de cada indivíduo no processo educativo, se depois da escola média seguia para a Universidade ou para o mercado de trabalho, dependeriam de suas respectivas condições biológicas e, portanto, "inatas". (Dore, 2003, p. 77).

Disso resulta a defesa da utilização de testes para aferir o nível de aptidão e interesse dos indivíduos para as áreas de atuação que a educação poderia prepará-los. Conseqüentemente, os pioneiros acabavam por repor a dualidade, fundamentando-a por pressupostos supostamente científicos. O conjunto de pressupostos assim descritos, de modo algum pode ser considerado como mero recurso discursivo ou elemento que cumpria função protocolar na apresentação das propostas concretas de organização do sistema de educação nacional. Ao contrário, a composição categorial que subjaz ao *escolanovismo* – naturalismo, idealismo, pragmatismo e psicologismo – exerceu o papel de verdadeiro arrimo conceitual da propositura dos pioneiros. Nesse sentido, como destaca Dore, no princípio da *articulação*, o qual à primeira vista corresponderia a uma verdadeira superação da escola dual, em realidade, tão-somente faz repeti-la em outro registro:

O princípio da articulação é apresentado quando os pioneiros propõem oferecer uma escola "única" para superar a dicotomia que criticavam na escola humanista, na qual diziam existir dois tipos de ensino: um para educar as "mãos" e outro para educar a "mente". (Dore, 2003, p. 78-79).

Ao propugnarem que por meio dos testes se poderiam identificar entre os indivíduos os *aptos* a se incorporarem às fileiras das *elites intelectuais* e aqueles destinados ao contingente *técnico*, tem-se como resultado uma real desarticulação entre o ensino médio e o profissionalizante.

Conquanto Anísio Teixeira seja um explícito seguidor do pensamento do filósofo norte-americano, baseando suas reflexões nos conceitos formulados por este, bem como das concepções importadas da *Escola Nova*, existem determinados elementos que foram adaptados, conscientemente ou não, aos dilemas enfrentados pelo educador brasileiro. Problemas inerentes e particulares da formação e consolidação do capitalismo em sua versão *hipertardia*, frente aos quais teve que se posicionar, não apenas teoricamente, mas também praticamente. Questões que não existiam mais na sociedade norte-americana - e algumas delas talvez nunca tenham lá existido - premeram fortemente a reflexão de Anísio Teixeira.

Capítulo 3

O pensamento político-social de Anísio Teixeira

O primeiro ponto que se deve ressaltar com relação ao tratamento teórico-prático de problemas político-sociais, é o fato de que Anísio Teixeira opera também, nesse registro, com o arcabouço conceitual e categorial de Dewey. A inter-relação entre ciência, indústria e democracia, é o nóculo categorial que lhe orienta.

Recém chegado dos EUA, volta maravilhado com o que lá vivenciou em termos teóricos e práticos. A esse respeito, os escritos contidos no livro *Em marcha para a democracia – à margem dos Estados Unidos* (1934), são conceituais e testemunhais disso e apresentam as reflexões de Dewey contidas principalmente em *The public and its problems* (1927), adensando-as com análises de Walter Lippmann, interlocutor de Dewey, do qual cita *Public opinion* (1922) e *The phantom public* (1927), e J. B. Lennes, de quem refere *Whiter Democracy?* (1927).

Obras que são expressão desse contato, no qual percebe não somente as forças da evolução histórica da experiência humana, mas também a interveniência de fatores arcaicos de natureza axiológica e social. Elementos esses que obstam as possibilidades de desenvolvimento da sociabilidade na direção do livre florescer das aptidões e disposições dos indivíduos que a integram. Os caminhos de um mundo, que parecia rumar irresistivelmente na direção do individualismo, conforme divisado pelos liberais, entretanto, indicam à observação cuidadosa que

/.../ as nascentes forças industriais de pouco mais de um século atrás, que os filósofos julgaram viessem fazer surgir a época do “individualismo”, resultaram em uma organização tão complexa e tão impessoal e tão vigorosa, que o indivíduo, no sentido em que o prognosticavam os pensadores, desapareceu para dar lugar a uma imprevista integração social de massas econômicas. (Teixeira, 2007, p. 43).

O mundo moderno se revela como mundo de massificação social, no qual os indivíduos são integrados sob modo da indiferenciação, da subsunção a uma igualdade que os conforma não enquanto participantes de uma totalidade de

relações, nas quais a riqueza da variação e da diferenciação enriqueceria reciprocamente aos indivíduos. Modo de evolução que se caracteriza, sobretudo, pelo rompimento de barreiras antigamente vigentes, como as das nações, da tradição, etc. Força incontestável que consubstancia uma ligação entre indivíduos de diversos contextos histórico, sociais e linguísticos. Nexos que os superam e modulam sua atividade em função de interesses intransparentes e incontroláveis do ponto de vista dos próprios indivíduos. Ultrapassam-se, desse modo, limites e estrangimentos tradicionais, mas com estes também as suas formas próprias de solidariedade social. Uma variegada série de tipos de contato e interação sociais, de natureza e amplitude diferentes, liga os indivíduos uns aos outros, mas que não funda mais laços efetivamente comunitários, de reconhecimento da essencialidade para os indivíduos dos liames que os unem. Nesse contexto,

A indústria criou, com a interdependência universal, a “grande sociedade” mas ainda não conseguiu aperfeiçoá-la em uma “grande comunidade”. A interdependência é ainda, em grande parte, obra mecânica e material, e a integração social, em seu verdadeiro sentido, – a grande expectativa dos anos porvindouros. E essa integração é que será a verdadeira expressão de uma verdadeira democracia. (Teixeira, 2007, p. 48).

A modernidade traz assim à luz uma situação societária nova, mas que não realiza as promessas e perspectivas presentes na reflexão dos filósofos iluministas e liberais. Não se efetivou o mundo baseado na individualidade, mas desta subsumida às necessidades do sistema econômico, mediado politicamente pela reforma progressiva do Estado. Nesse sentido, as várias alterações no registro das instituições e disposições jurídicas assentaram como regra, ainda que não necessariamente como caso dominante, a forma estatal democrática. Democracia considerada e construída como mero modo de poder, algo patentemente aquém da prospectiva filosófica moderna. Nessa descrição de Anísio Teixeira vê-se operando, mais uma vez, a concepção política de Dewey, a qual se assenta na diferença entre a democracia como base societária e como simples forma de poder político. Essa última se refere antes ao que se viabilizou no contexto contingente das lutas sociais e efetivas, travadas pelos representantes do novo contexto societário, e das camadas sociais que neste

emergiam, contra os poderes então estabelecidos, nos momentos-chave de instauração da modernidade. Dessas pugnas resultaram mudanças de monta, evidentemente, mas que, no entanto, não levaram a cabo a realização do próprio princípio dinâmico posto em marcha pelas forças que atuaram no processo histórico, as quais sinteticamente estão expressas nos progressos das artes práticas e das ciências. Princípio de dinamicidade tipicamente moderna que no padrão reflexivo pragmático se realizaria socialmente como vida social democrática, essencialmente movida e movente ao infinito, no tempo e espaços societários. Por esse motivo, o que anima o ideal democrático como valor e possibilidade dada na evolução histórica – a perspectiva de uma vida democrática – não pode se resumir a uma simples forma de mando, mais razoável e participativa, sobre o outro. Assim, “democracia não é, entretanto, somente uma forma de governo, mas uma nova organização social, em que se busca oferecer a todos os indivíduos iguais oportunidades e iguais responsabilidades para a livre expansão dos seus valores” (Teixeira, 2007, p. 67).

Ainda que ressalvadas as diferenças entre as posturas ideológica e científica, já expostas quando da discussão do caráter de cada uma em momentos anteriores do presente trabalho, Anísio Teixeira destaca haver uma relação imprescindível entre ambas no terreno da luta pela efetivação da democracia como forma da vida social. As proposições de cunho prático social, conquanto não se pretendam análises científicas de realidade, não podem abrir mão destas quando se trata de alterar as circunstâncias da ação. Nesse contexto,

As teorias sociais que desejarem sucesso longe de se fundarem nos desejos humanitários ou idealistas dos seus autores, se devem basear em rigorosas análises científicas, em diagnósticos sociais, levantados dentro da mais estrita imparcialidade. Não se trata de ganhar evidência para a tese que adotamos e amamos, mas de traçar a curva indicadora dos fatos, amáveis ou odiáveis que sejam. Arme depois o filósofo social a sua hipótese de cura ou a sua hipótese de progresso. (Teixeira, 2007, p. 70).

A adequação de uma ação política não é afiançada, tão-somente, pela natureza das energias que animam o agente e por seu caráter, mas, antes de

tudo, pela pertinência daquela ao momento em que se age. Desse modo, como é comum ao universo pragmático de Dewey, a utopia se vê afastada.

Pretendendo adotar a atitude de rigor científico e se servindo das análises de J. B. Lennes, por considerar que este autor procedeu a uma tentativa de diagnóstico social na obra *Whiter Democracy?* (1927), Teixeira, tomando como parâmetro a sociedade norte-americana, busca “surpreender as tendências que estão determinando a formação da nova sociedade democrática e predizer, com as restrições inevitáveis, as linhas gerais dentro das quais a sociedade de amanhã poderá vir a estabelecer-se” (Teixeira, 2007, p. 67). Seguindo o roteiro determinado pelo objetivo acima referido, inicia o tratamento da questão das linhas de desenvolvimento que jazem no processo histórico moderno, chamando a atenção ao fato de que a principal novidade trazida na esteira da movimentação social é a *supressão das antigas classes hereditárias*. Ou seja, a mutação fundamental na ordem das relações entre os indivíduos e o conjunto societário, no quadro da qual,

Cada homem foi considerado candidato à livre competição social. As migrações entre os diferentes grupos começaram a se operar de maneira normal, e, em algumas sociedades, com um indisfarçável grau de estímulo e animação, o que facilitou a revalorização humana a que esse processo conduzia. (Teixeira, 2007, p. 68).

O que, obviamente, não se deu de um só golpe, pela via de um salto ou irrupção instantânea, mas, em consonância com o tecido processual da própria realidade, efetivou-se com marchas e contramarchas, bem como com a sobrevivência de certos hábitos mentais e comportamentais legados pelo passado imediatamente anterior. O peso relativo das tradições que atravessaram gerações, desde as comunidades e impérios da Antiguidade, passando pelo mundo medieval, fixou-se como modo de reconhecimento da situação e de auto-reconhecimento de si como membro de um estamento particular da sociedade e não de *uma* sociedade. Tal situação se expressa inclusive como padrão psicológico de dependência para com os antigos senhores.

Não obstante isso, entretanto, o irresistível movimento da modernidade, ainda que atravessado por aporias e atravancado pela inércia prático-moral, impôs mudanças nos ambientes sociais em que se estabeleceu. De modo que,

para Anísio Teixeira, seria possível contemplar os seus efeitos, comparando-se a realidade onde a força de avanço se pôs como princípio da sociabilidade com aqueles nichos nos quais a tradição vem ainda se preservando como centro da vida social. Nesse sentido, exemplifica:

Hoje, se tomarmos algumas sociedades orientais fundadas estritamente na psicologia de casta, e os Estados Unidos, podemos ver o grande caminho feito pelo novo espírito democrático. Na América, com grande irritação dos últimos aristocratas, a sociedade ganhou durante os cem anos passados, um tal grau de aceitação e facilitação das migrações entre os diferentes grupos, que, aparentemente, se considera essa nação a nação de uma só classe, e, por isso mesmo, a mais representativa do novo aspecto social. (Teixeira, 2007, p. 68).

Além do alto grau de idealização com que apresenta discursivamente a sociedade norte-americana, testemunho clamoroso do influxo trazido por sua estada como pesquisador orientado nos EUA, antes de tudo, ressalte-se como a democracia é entendida como um princípio societário. Nesse sentido, a distribuição dos indivíduos efetivada sob a égide da divisão social – e técnica – do trabalho de talhe capitalista é considerada como uma resultante da tendência democrática implícita às movimentações sociais que sedimentaram as bases da sociedade moderna.

Como posição advinda de uma força e não resultante de um processo de mutação da forma de produção social da riqueza, com a sua correspondente de apropriação, a própria divisão de ofícios – que tem na fronteira entre proprietários e não-proprietários sua determinação – acaba sendo representada como provinda unicamente de uma pura diversidade dada, *a priori*, entre os indivíduos:

A primeira observação a respeito da distribuição humana por todas essas ocupações, é a de que cada uma exige grau diverso de inteligência. Na presente sociedade industrial, a divisão do trabalho organizou a escala de tal modo, que o homem pode ser aí distribuído na razão de sua inteligência, desde o aquinhoado com o mais escasso raio de luz intelectual, até as mais complexas cerebrações. (Teixeira, 2007, p. 71).

Assiste-se desse modo uma das consequências advindas da preponderância teórica da concepção do indivíduo como portador de disposições inatas à experiência social de mundo. Ademais, registre-se a proximidade dessa concepção com a *posição (Standpunkt)* da economia política clássica – como o denomina Marx desde 1844 –, a qual, confundindo divisão social e técnica da produção, faz assentar as desigualdades de propriedade numa diversidade, pretensamente natural, de carecimentos e talentos individuais.

Nesse diapasão, a força que opera, ou deve operar, na repartição dos indivíduos pelos ramos da atividade é aquela relativa às diferenças em grau de inteligência e da competência formatada pelo uso desta frente aos desafios da prática. A grande indústria moderna, assentada no uso capitalístico das forças produtivas na extorsão de mais-valor, é considerada como elemento cujo modo de operação se subsume às determinações da inteligência.

A inteligência, no contexto do pragmatismo de Dewey, aqui assumido mais uma vez integralmente, emerge como determinação própria da experiência no nível humano, a qual, como marca antropológica, está presente indistintamente nos indivíduos. Essa categoria na sua presença comum entre os homens varia, pouco em relação à *normalidade*, unicamente em grau:

Sucedem, porém, que os homens variam enormemente em inteligência. Não só é isto a conclusão universal da observação ordinária de todos, como objeto da mais categórica confirmação por parte do recente movimento de testes mentais, que veio demonstrar que a inteligência, como qualquer traço humano, obedece à mesma lei geral de estatística – a “variação normal”, – isto é, varia de alguns poucos extremamente baixos a alguns poucos extremamente altos, com uma média geral mais volumosa. (Teixeira, 2007, p. 73).

Esse suposto antropológico que é concebido como uma variável natural qualquer, pode ter o seu grau medido através de testes, formatado com base em pressupostos e técnicas estatísticos. Verifica-se, portanto, aqui a junção de uma ontologia naturalista de viés idealista com uma concepção manipulatória de dados mediante recursos matemáticos.

Essa consideração de caráter teórico-prático da inteligência somente tornou-se possível, segundo Teixeira, porquanto esta se situa no interior de um contexto histórico onde uma vez

Desfeito o antigo espírito de organização rígida da sociedade em classes hereditárias, desaparecido o sentido de superioridade das classes altas e de inferioridade das classes baixas, percorreu a sociedade humana um vigoroso imperativo de libertação. (Teixeira, 2007, p. 76).

Forma societária essa na qual foram esgarçados os laços que antes atavam firmemente os indivíduos uns aos outros por meio de sua subsunção a comunidade de que faziam parte. Quadro geral de transformações histórico-sociais importantes, donde a forma democrática surge como garantia do exercício da igualdade e da liberdade, assegurando, a princípio, as oportunidades para isso. Assevera o educador brasileiro ainda, otimistamente que “Essa igualdade de oportunidades ainda não foi plenamente atingida, mas todas as forças sociais trabalham, nos Estados Unidos, por exemplo, para torná-la progressivamente efetiva” (Teixeira, 2007, p. 77). A sociedade norte-americana é reconhecida como verdadeiro paradigma histórico de desenvolvimento da educação como prática na qual se superam os aspectos sociais que obstam a vigência efetiva da democracia em sentido largo:

Um sistema de educação compulsória universal por oito graus ou anos, a tendência a elevá-lo a 12 anos, o movimento de direção vocacional, uma busca em início e que se vai tornando sistemática, de talentos – são as forças com que está aparelhada a sociedade americana, para colocar cada um dos seus filhos no nível de ocupação a que suas qualidades pessoais o destinam. (Teixeira, 2007, p. 77).

O que não significa, no entanto, uma completa abstração do peso específico das condições sociais objetivas, e extremamente desiguais, das quais partem os indivíduos. Nesse sentido, admite que “Por certo essas tentativas de equalização de oportunidades são reduzidas, em seus resultados, por algumas desigualdades difíceis, senão impossíveis de remover” (Teixeira, 2007, p. 77). Chama ainda a atenção, partindo da concepção ampla de educação, para o fato de que o processo de formação não se inicia na escola, mas nas diversas “sociedades” nas quais os indivíduos se engajam por seus interesses ou se encontram pelo acaso da origem. Porém, mesmo com essa admissão do peso das condições externas para a realização dos sujeitos, Teixeira não reconhece a essas caráter de determinante. Para ele, tratam-se, antes, de formas que tão-

somente *limitam* a vigência do princípio democrático, não o impedindo, ou estando em contradição absoluta com ele:

São esses, porém, fatos que limitam mas não suprimem, uma fundamental igualdade de oportunidades, já obtida um aparelhamento intelectual e profissional equivalente, e pelo espírito de emulação que anima a criança de valor pessoal, embora pobre.” (Teixeira, 2007, p. 77).

Finda por trazer em defesa de sua tese a afirmação de que existe uma evidente tendência de migração das *classes mais baixas às mais altas ocupações*, o que é impulsionado pelo *novo espírito democrático e pelas facilidades educativas*. Vislumbra nesse pretenso desenvolvimento inexorável da vida democrática nos Estados Unidos, inclusive, a possibilidade de reformulação da própria divisão de trabalho. A repartição dos homens pelos diferentes ramos da produção se daria, não segundo classes sociais, mas com base na diversidade de talentos, interesses e competências.

Ainda a esse respeito, a argumentação de Anísio Teixeira advoga, na sequência, uma concepção segundo a qual o processo social em marcha tende mesmo a refluir sobre a composição da população, conforme por aquele se estruture um movimento em direção à formação de grupos cada vez mais homogêneos em potencialidades. Ancorando-se parcialmente, de modo analógico, no que ocorre com as características empiricamente destacáveis, assevera que a homogeneização pode também se estabelecer com relação aos caracteres intelectuais. Tentando basear-se na cientificidade, afirma que:

Os estudos até hoje procedidos neste assunto demonstraram que existe exatamente o mesmo grau de correlação entre semelhança física (cor dos olhos ou dos cabelos, altura, etc.) e semelhança de traços mentais entre filhos dos mesmos pais, como entre filhos e pais.

Bem como sustenta que,

Ora, se os traços mentais são hereditários, os produtos de grupos humanos homogeneamente inteligentes tenderão a ser inteligentes, do mesmo modo que os filhos de grupos humanos de elevada estatura tenderão a ser altos. Por enquanto, por isso que cada grupo é heterogêneo e diverso, os produtos variam indefinidamente. Progressivamente, porém,

as qualidades predominantes irão prevalecendo até se estabelecer uma considerável uniformidade. A classe mais baixa, isto é, de ocupação mais elementar, cada vez possuirá menos inteligência, cada vez será mais uniforme e, portanto, cada vez tenderá a produzir, predominantemente, tipos desse nível mental. (Teixeira, 2007, p. 82).

E isso a tal ponto, que o processo de seleção social poderia desaguar, por fim numa situação na qual “as classes serão novamente hereditárias e uma nova aristocracia surpreenderá os teóricos da democracia igualitária” (Teixeira, 2007, p. 83). Uma nova classe de segregação, paradoxalmente, produzida pelo progresso da democratização da sociabilidade. A profecia democrática, nessa perspectiva, não tem como telos e pressuposto a fundação de algum tipo de igualitarismo social. O avanço da democracia como princípio social tem como consequência uma verdadeira alteração cabal da estrutura societária na direção de uma espécie de divisão social cujo fundamento é de natureza *corporativa*. Referenciando-se por Lennes assevera a esse respeito que,

Nessa altura, pois, chegamos à conclusão paradoxal a que chegou Lennes:

A medida que os ideais democráticos se realizam na prática, tende a sociedade a tornar-se dividida em classes de distintas ocupações e hereditárias.

Estudos do presente estado social da América revelam que o processo de distribuição de inteligência pelas diversas classes está progressivamente se aproximando da tese de Lennes. Os grupos de ocupações elementares possuem muito menos habilidade, atual ou potencial, do que os grupos empenhados nas altas ocupações. (Teixeira, 2007, p. 83).

Ou seja, um retorno à determinação aristocrática da vida humana que será produzido pela afirmação da dinâmica da democratização crescente da organização social moderna. O futuro da democracia parece apontar para uma sociedade estruturada a partir da formação de novas *sociedades internas*, não mais moldadas pela lógica das preferências fúteis ou pelo arbítrio das classes

econômicas. Para Anísio Teixeira, o desenvolvimento histórico da sociabilidade democrática levará a instauração de uma nova aristocracia que é

/.../ profundamente diversa da velha aristocracia. Os privilégios daquela são privilégios reais, privilégios da natureza que não levantarão revoltas. As posições dos homens serão as posições a que as qualidades nativas os destinam e, por isso mesmo, aquelas a que eles aspiram.

O inteligente estará tão contente com a sua profissão elementar e simples, quanto o gênio com o seu trabalho complexo e árduo. (Teixeira, 2007, p. 84).

Forma social aristocraticamente organizada que nascerá pela mediação da apropriação geral das condições pela mediação do assalariamento, tornado assim uma determinação econômica permanente. A remuneração assalariada poderia adquirir, remetido à ordem dos talentos individuais, um caráter equitativo e assim se diferenciaria daquilo que prevalece no capitalismo clássico. Movimento de diversificação que romperia com a estratificação sócio-econômica, para fundar um estado de coisas no mundo social alicerçado na conexão dos grupos mediante sua interdependência recíproca. Mundo societário no qual,

Com as possibilidades da organização industrial, tudo leva a crer que a distribuição dos salários será cada vez mais equitativa e que a classe dos cretinos e semi-cretinos terá um quinhão de felicidade com que ainda hoje ela não se atreve a sonhar. (Teixeira, 2007, p. 84).

A sociabilidade então se repartiria em nichos de ofício e competência, os quais co-participariam da interação social total segundo as qualidades e possibilidades específicas dos indivíduos que os habitariam. O *habitat* dos indivíduos não se definiria mais pelo nascimento, por sua situação econômica ou origem cultural, mas pelo exercício da inteligência, diferenciado por força do pressuposto da naturalidade das disposições. A ordem social assim delineada, porquanto seu expositor, como discípulo de Dewey, recuse a formulação de utopias, em muito se assemelha à *cidade assentada sobre o conhecimento do sumo Bem*. Não por acaso, Anísio Teixeira uma vez mais se remete ao velho mestre ateniense:

Muitos verão a possibilidade dessa estratificação social que viemos analisando, como o presságio de novos preconceitos, novas lutas de classes, novas injustiças. Não creio no renascimento desses preconceitos, porque hoje as condições de interdependência e de cultura humana são muito diversas das que existiram em qualquer tempo. Prefiro encarar a nova situação através de Platão e crer, com ele, que, afinal, a sua república começa emergir do mundo dos sonhos para onde a nossa ordem social a havia atirado, e promete se tornar em realidade, reivindicando depois de vinte séculos de ironia, o filósofo sobre o sonhador. (Teixeira, 2007, p. 84).

Destaque-se, além disso, que a despeito de tratar as questões relativas à cisão em classes na sociedade norte-americana, não há sequer uma menção acerca da situação terrivelmente desfavorável do enorme contingente negro, os quais não contavam em diversos estados da federação norte-americana sequer com o exercício pleno das garantias formais do Estado de Direito.

Não se pretende aqui julgar moralmente os argumentos assim explicitados, mas é importante também chamar a atenção para o sentido de democracia que o educador brasileiro defende. Conteúdo semântico e categorial que perdurará na produção ulterior de Anísio Teixeira, porém sem a mesma eloquência dos exemplos.

Em uma conferência, intitulada *Democracia e Educação*, datada de 1956, o educador brasileiro retoma o tema da democracia, e nela desfia a mesma teia conceitual herdada de Dewey. O princípio em que se baseia a argumentação de Anísio Teixeira é a ligação essencial entre educação e democracia. Sustentação discursiva arrimada numa dúplici diferenciação para com as posições comumente observadas acerca do tema:

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolúvelmente educação e democracia. (Teixeira, 2006, p. 253).

Observa-se a afirmação de que a conexão entre ambas as categorias é indissolúvel, ou seja, não é possível pensar uma em separado da outra. Democracia e educação têm estreita relação na medida em que a segunda somente pode ser efetivada sob o pressuposto da primeira. A igualdade dos

homens em vir a ser educáveis, isto é, de poder ser formados para a vida social e para o aperfeiçoamento das suas disposições. As duas categorias são preenchidas por conteúdos diversos daqueles que tradicionalmente são observados. Em primeiro lugar, democracia é mais que uma forma de poder, é um padrão de sociabilidade. Está inscrito, ao menos virtualmente, na determinação que define a humanidade dos indivíduos. Quanto mais essa determinação é afirmada, mais democrática é, por conseguinte, a sociedade. Em segundo lugar, educar é conduzir os indivíduos determinados antropologicamente como entes de experiência social à plenitude de suas capacidades e de relações recíprocas:

Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais. (Teixeira, 2006, p. 253).

O princípio não é entendido como um conceito, forma ideal pura, mas como *postulado*. Arrima-se não numa teoria ou num raciocínio, mas na observação direta dos fatos:

Funda-se na observação comum, esta, confirmada pela ciência, de que o homem é um animal extremamente educável, quiçá o mais educável ou o único verdadeiramente educável, podendo, assim, atingir níveis ainda não atingidos, o que basta para justificar a sua aspiração de organizar a vida de modo a todos poderem dela participar, como indivíduos autônomos e iguais. (Teixeira, 2006, p. 254)

Característica da posição pragmática em geral, ganha um sentido preciso na medida em que se afirma como consequência imediata do fato de ser o homem um ente que se experiencia a si mesmo e transforma os próprios rumos da experiência. A experiência humana possui a necessidade interna de ser orientada em direção a si mesma, no sentido do estabelecimento de uma vida social adequada ao progresso continuado da vida social. Nesse sentido,

Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a História, regimes de afirmação das desigualdades

humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. (Teixeira, 2006, p.254).

A experiência social democrática aparece como meta, mas não sob a forma de uma destinação ou consequência dedutível de uma pretensa natureza humana fixa e boa. A democracia é, então, produto. Mas produto da evolução histórica, concretamente ocorrida no bojo dos processos de transformação da sociedade, movidos por reivindicações sociais e políticas, arrimadas no ideal de libertação do indivíduo.

História de disputas cruciais na qual se inscrevem as produções ideais, em especial, a campanha promovida pelos autores liberais contra os poderes e formas sociais identificadas como inadequadas aos homens. Tais representantes portavam filosoficamente um conjunto de vindícias sociais urgentes. Desse modo, o liberalismo foi a formulação teórica daquelas reivindicações. O qual se afirmou em três vertentes. Primeiramente, de natureza econômica, porque voltada à questão da produção e apropriação da riqueza pelos indivíduos. Possuiu o ponto de vista liberal igualmente um caráter político, porquanto dirigiu seu discurso crítico no sentido de reorganização do Estado frente ao *ancien régime*. E por fim, os autores liberais se voltaram também à dimensão ético-estética da vida humana. Nesse particular, tiveram imediatamente o indivíduo como objeto e princípio privilegiado, por meio da afirmação da liberdade como dado natural, defendia a perspectiva da liberalização frente aos obstáculos sociais à expressão da individualidade.

Entretanto, em que pese essa centralidade na noção de individualidade, a perspectiva liberal clássica apresenta uma incompletude grave. O defeito do individualismo clássico foi o de não ter conseguido estender o direito ao florescimento de si a todos os indivíduos; de não ter universalizado a própria individualidade. Nesse contexto, "A falha da teoria individualista era, porém, não ser suficientemente individualista" (Teixeira, 2006, p.255). Além disso, o próprio caráter da concepção de indivíduo se revela profundamente problemática na medida em que afirma o isolamento imediato e essencial com relação aos outros, como aspecto elementar da individualidade. Assim,

No extremado de sua formulação, esquecia-se de que o indivíduo, só por si, é impotente; de que sua força decorre do seu poder de realizar, e que este seu poder de realizar decorre do grau de educação e do volume dos seus meios econômicos. (Teixeira, 2006, p. 255).

A individualidade do homem, desse modo, se configura como uma essência naturalmente dada fora das próprias interações naturais, da experiência e do ambiente sociais. O que resultava na sacralização das desigualdades sociais como determinações imediatamente naturais. A subsunção dos indivíduos à classe e a dependência das condições econômicas com isso eram sancionadas. Esse modo de considerar o indivíduo, destacado de seu ambiente próprio, isto é, das interações sociais, concebendo-o como portador no isolamento de todas as possibilidades de ser concretamente individualidade, de fato

/.../ se restabeleceu para a espécie humana e na vida humana a luta biológica, que Darwin viera a descobrir na vida das espécies, particularmente entre as espécies animais. Foi, de fato, a famosa struggle-for-life o estabelecimento da lei da floresta entre os homens. (Teixeira, 2006, p. 256).

Frente à origem do ponto de vista inicial do liberalismo, Anísio Teixeira observa uma nova tendência de seu momento histórico, impulsionada pelo conjunto de mudanças na relação do homem com o mundo e consigo mesmo: a emergência de um novo individualismo, de caráter universal, extensível à totalidade dos indivíduos. O surgimento de condições de oferecer, não somente na generalidade humana – mas também a cada indivíduo, oportunidades de desenvolvimento. Por isso, como quase um senso-comum, cada vez mais estaria se

/.../ reconhecendo que a vida social precisa institucionalizar-se de forma a permitir que não somente alguns, mas todos os indivíduos encontrem, ao lado de condições favoráveis para desenvolver as qualidades comuns e particulares, condições também favoráveis para aplicar estas qualidades comuns e particulares, isto é, que o que foi dado somente a alguns e no excesso que decorria de serem só eles os beneficiários, contando com os demais para servi-los – seja a todos estendido, com as limitações inevitáveis da participação geral. (Teixeira, 2006, p. 256).

O que não se dá sem sobressaltos. Ao contrário, observa-se a eclosão de contraposições explosivas, que se dá pela defasagem entre a possibilidade e a realização de uma vida social efetivamente livre para todos. A natureza contraditória da liberdade moderna não é examinada. Desse modo,

São estas as mudanças em curso na vida presente, e que produzem os atritos e desajustamentos que todos vemos e que ainda têm muito de explosivo, a despeito do real amadurecimento social que se vem processando para a conquista definitiva da justiça social, mediante a revolução por consentimento. (Teixeira, 2006, p. 256).

Diferentemente de uma análise do caráter inerentemente problemático da liberdade do capital, Anísio Teixeira afirma a possibilidade de uma *revolução por consentimento*. O que torna clara a sua oposição às rupturas da linha de evolução histórica por meio de transformações dramáticas e violentas.

Anísio Teixeira mantém assim intacto, mais de duas décadas depois das primeiras enunciações acerca desse assunto, a sua adesão aos conceitos de Dewey. Um exemplo é a definição de *sociedade* como "constelação de 'sociedades'":

A sociedade não é um todo único, mas, de fato, e sobretudo a moderna sociedade, uma constelação de "sociedades". Além da estratificação social, que nos dá as classes, há toda sorte de sociedades menores dentro da grande sociedade. (Teixeira, 2006, p. 257).

A sociabilidade é dessa maneira uma forma determinada de coexistência de níveis e modos diversos de associação, que devem ser articulados, onde,

A família, os amigos, companheiros de escola, companheiros de trabalho, de clubes, são outras tantas sociedades dentro da sociedade. E como tais micro-sociedades existem até mesmo dentro de cada classe temos, pelo menos, um múltiplo de todas elas. (Teixeira, 2006, p. 257).

É exatamente essa articulação das *micro-sociedades* a partir do compartilhamento de interesses e possibilidades que caracteriza uma sociedade efetivamente democrática. Não por acaso, refere explicitamente John Dewey:

As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos. "Uma sociedade que consagre a participação em seus benefícios de todos os membros em termos iguais e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições pela interação das diferentes formas de vida associada é, nessa medida, democrática", afirma Dewey. (Teixeira, 2006, p. 258).

Assim, o princípio onto-pragmático da conexão essencial entre democracia e educação é atribuível a todas as dimensões da vida societária. O ambiente social escolar, por conseguinte, também deve ser formatado de acordo com ele. A governança escolar precisa expressar a norma geral que vige como dever-ser da comunidade dos homens. A participação de todos se coloca como um valor a ser observado. Nesse contexto,

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola. (Teixeira, 2006, p. 258).

A afirmação do princípio democrático deve ser realizada também na organização do sistema da educação. Uma vez o processo educativo estar definido como atividade de formação dos sujeitos da experiência democrática, aquele precisa assumir como seu télos a preparação para tanto.

Nesse sentido, a escola deve abandonar a fixação de níveis privilegiados e buscar constituir-se como lugar de experimentação de conteúdos e práticas da própria experiência vivida. Defende-se a formatação de um espaço de sociabilidade no qual se derrubam as barreiras societárias, expressas em preconceitos, por exemplo, que separam e isolam reciprocamente os indivíduos. Vigência arcaica e inadequada de posições que se efetiva em atitudes e formas de organização que fortalecem a segregação social:

Tal escola tem assim de se fazer uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as conseqüências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que assim for aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças individuais ou da história de cada um, para o efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras, visando o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana. (Teixeira, 2006, p. 261).

A concepção deweyana de que mesmo as ações privadas são sociais é retomada quando define as diversas interações possíveis como *trans-ações*. Ou seja, todas as formas humanas de agir no mundo pressupõem a experiência da conexão dos indivíduos entre si e podem produzir implicações que afetam a todos. Assim, saber, fazer e produzir são formas ideais e comportamentais desse caráter ineliminável da experiência societária. Existem como faculdades sociais para a operação do experienciar humano:

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros. (Teixeira, 2006, p. 262).

A escola deve, por conseguinte, constituir-se num nicho de experimentação democrática, uma comunidade humana livre em escala, na qual os princípios democráticos vigem acima de todas as demais determinidades sociais. Nesse sentido, as injunções sociais de origem, classe, cultura e outras particularidades que adstringem os indivíduos ficariam vetadas na comunidade escolar:

Com efeito, sem diferenças econômicas e sem conflitos outros de interesse dentro dela, a escola se faz um pequeno ideal de vida comunitária, com um plano de atividades em que o rigor exato do trabalho, a doce intimidade da família e a alegre animação do clube se casam, para produzir um ambiente capaz de conduzir com êxito a aventura do saber, do

progresso social e da igualdade humana, que é a própria aventura da democracia. (Teixeira, 2006, p. 263).

A comunidade educacional seria composta por co-partícipes de uma vida autenticamente democrática e compartilhada. Vivência de experiências interpessoais nas quais as diferenças de preferência e de objetivos seriam elementos de enriquecimento do agir e do saber de todos os seus membros. A declaração de apoliticidade dos aspectos essenciais da sociedade civil se converte em princípio de estabelecimento da vida escolar; a abstração política das desigualdades de fato se transmuta em abstração pedagógica das determinações sociais.

Essa proposta de reformulação da vida escolar como comunidade de vida democrática pressupõe e implica a reorganização concreta de rotinas e modos de estruturação da própria escola como espaço institucional e de funções operativas. Assim,

Imaginemos, entretanto, que a organização da escola já seja a que se vem chamando hoje de escola progressiva. Aí o programa dos alunos é de atividades estreitamente correlacionadas com os seus interesses e necessidades, o professor, um guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida, o horário, uma distribuição de tempo entre observar, procurar informações, debater, escolher, planejar, distribuir tarefas, realizar e julgar os resultados. (Teixeira, 2006, p. 266).

Além disso, do mesmo modo como o mérito de cada atividade, como assevera no final da citação, a própria experiência do saber e do saber-se sapiente deve possuir em si a sua dignidade. Aprender como experimentar livremente suas possibilidades e o caráter interativo da própria individualidade. Daí a ênfase na eficácia na atividade, na realização concreta de objetivos, como regra de ouro da avaliação:

As atividades já não são impostas ao aluno, mas oferecidas à sua participação; possuem interesse em si mesmas e não são algo que se deva fazer apenas por obrigação; o trabalho será julgado pela sua eficácia e não por meio de regras artificiais de mérito. (Teixeira, 2006, p. 266).

Tal conjunto de proposituras, que se arma como uma unidade entre proposta e propósito, é definido por Anísio Teixeira pelo termo *profecia*. E

A profecia distingue-se da predição, porque esta, quando científica, importa em certeza ou alta probabilidade, enquanto a profecia é um misto de desejo e de predição, o que a torna condicional... A predição é previsão de acontecimentos. A profecia é programa de ação. (Teixeira, 2006, p. 269).

Diversamente do conceito de *previsão*, o teor profético do princípio democrático não se relaciona à previsão de uma ocorrência que naturalmente se efetivará. Como tal, a profecia é um *programa de ação* no sentido da consecução de uma comunidade escolar democrática, onde os indivíduos sejam adequadamente educados, ou seja, de acordo com as aptidões e os interesses próprios a cada indivíduo:

A profecia democrática é um programa de sociedade igualitária, fundado na afirmação política de que os homens, a despeito de suas diferenças individuais, se adequadamente educados, adquirirão uma capacidade básica comum de entendimento e ação, suscetível de levá-los a uma vida associada, de que todos partilhem igualmente. (Teixeira, 2006, p. 269).

A profecia democrática não se refere a uma destinação ou forma de emergência espontânea da natureza, mas

/.../ só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo. Por isto é que se afirma que a relação entre democracia e educação é intrínseca e não extrínseca, como sucede em outras formas de sociedade. (Teixeira, 2006, p. 269).

O que diferencia essencialmente o ponto de vista da democracia daquele da aristocracia social é que, pois na vigência deste último, o rumo das experiências dos indivíduos já está determinado por sua origem. Em tal forma de organização da sociedade, a educação para todos não é, evidentemente, nem um elemento necessário, e, muito menos ainda, um valor que orienta o agir.

Em outro texto – *Duplicidade da aventura colonizadora da América Latina e sua repercussão nas instituições escolares* -, elaborado em 1962, portanto,

num contexto histórico mundial, nacional e acadêmico diferente, volta a defender o critério da inteligência. Teixeira afirma que a sociedade moderna põe, “em toda a sua alarmante complexidade”, mais do que qualquer tipo de sociedade anterior, “o problema da direção do indivíduo e da direção da sociedade” (Teixeira, 2007, p. 108). Uma vez que “tudo passou a se expandir e a se transformar num ímpeto que ultrapassa e rompe todas as organizações, todas as ordens e todos os limites” (Teixeira, 2007, p. 108).

Segundo Anísio Teixeira, nessa ambiência histórico-social é possível identificar, pois, duas formas de mentalidades, perfeitamente discerníveis, as quais divisam, por modos de atuação contrapostos, as resoluções para os problemas individuais e coletivos que os tempos modernos de inquietação e de progresso nos estão trazendo. Assim,

Uma delas acredita, ainda, na eficácia da coação, e sonha realizar, pela força, pelo suborno das promessas ou pelo apelo à covardia dos homens, temerosos ante os perigos que pressentem, uma nova ordem que se diferencia da antiga, pela largueza e amplitude dos seus planos de domesticação e opressão humana. (Teixeira, 2007, p. 108).

Ou seja, a formatação da sociabilidade se realizaria mediante o exercício do poder direto e aberto sobre as individualidades, moldando-as pela adstrição ao estabelecido por meio da força. O princípio social se exerce acima e contra os indivíduos. Por outro lado,

A outra vê de face os problemas e acredita que a mesma força que os deflagrou seja capaz de os resolver e encaminhar a vida para novos planos sempre progressivos e cada vez mais satisfatórios. Essa acredita que o problema não é de coação, mas de esclarecimento. Para a ordem atual da vida, precisamos de homens esclarecidos, isto é, educados, como precisávamos de homens eficientes no início da sociedade industrial do século XIX. (Teixeira, 2007, p. 108-109).

Desse modo, a mentalidade “esclarecida” pretende organizar a vida social na direção de sua continuidade e bem-estar a partir do esforço educativo, formativo e não apenas de moldagem exterior dos indivíduos. A educação

conduziria, por assim dizer, *internamente*, os indivíduos, porquanto os mobiliza por sua inteligência. Nesse contexto,

Esclarecer é educar. A direção da sociedade só pode ser dada, hoje, pela educação, porque as forças da ciência tornaram a vida tão ampla, e tão complexa, e os homens tão libertados, que, ou eles se dirigem a si mesmos, ou ninguém mais os dirigirá. (Teixeira, 2007, p. 109).

O que não se identifica necessariamente com a posição de indicar o esclarecimento como panacéia universal aos males sociais. A educação não teria esse poder semi-mágico de evitar tragédias, presentes ou futuras, no curso da vida societária. No entanto, prossegue: "Creio, porém, poder afirmar que o problema é um único: de mais educação, mais esclarecimento, mais inteligência, e que na sociedade atual, fora daí não ha direção e nem sequer, salvação." (Teixeira, 2007, p. 109).

Esclarecimento que se destina a habilitar os sujeitos ao exercício à vida social, em um mundo cada vez mais complexo, porquanto delineado por um conjunto de vetores – conhecimentos e técnicas modernos – que não ensejam mais o uso de mediações mecânicas e simples. Assim, para Teixeira, a pura coação perdeu sua eficácia, na medida em que a própria experiência social não apresenta mais como algo redutível a um único elemento essencial ou valor. A multiplicidade de possibilidades e de empuxos societários põe como contrapartida a liberdade como forma de agir específica dos indivíduos. Ação essa que é livre, deliberada, dirigida por finalidades reconhecidas como tais. Liberdade que não se confunde com a mera independência, uma vez que esta última é signo de um estado de desenvolvimento ainda acanhado de interações. A situação de auto-suficiência é um sinal de isolamento. A liberdade, ao contrário, exige os contornos fornecidos pela interdependência, pela experiência dos próprios ambientes e de suas determinações. O contrário da coação externa não é a ausência de delimitações, o isolamento dos outros e das circunstâncias, mas o desfrute do agir impulsionado pelo conhecimento e pela deliberação.

Construindo uma metáfora, compara os indivíduos modernos a um mecanismo *sui generis*, na medida em que seus elementos possuem a autonomia relativa como princípio eficiente:

Somos um imenso relógio de precisão, em que as peças devem deliberar por si, a sua arte de colaboração e cooperação. Em tal sociedade, é, pois, indispensável para haver felicidade comum, uma dose muito grande de cultura, de conhecimento e de educação. (Teixeira, 2007, p. 109).

Para tanto, a mediação da educação é essencial.

3.1- O Brasil, por Anísio Teixeira

Anísio Teixeira se afasta da esfera pública durante a vigência do Estado Novo, retornando em 1946. A partir desse momento passa a efetuar análises mais compreensivas a respeito da realidade brasileira, lidando com um conjunto de problemas muito diferente do enfrentado por Dewey. Conjunto de exames que serão a partir desse momento objeto de discussão.

Teixeira explica a origem da cisão econômico-social brasileira entre proprietários e não-proprietários a partir da categoria duplicidade. Categoria essa que serve de paradigma conceitual para todas as formações sócio-culturais oriundas do processo de colonização das Américas. Ou seja, pressupondo a existência de móveis que impulsionaram, articuladamente, a empresa colonial portuguesa. Composição de determinações teleológicas na qual se conectam dois objetivos postos em registros diferentes. Segundo ele, com a chegada dos europeus à América, ocorreu a

/.../ transplantação da cultura européia para este continente. Tal empreendimento constitui, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental. (Teixeira, 1999, p. 320).

Desse modo, o empreendimento colonialista dos povos europeus teria dois horizontes de finalidade, um declarado e assumido, cujo caráter remetia a uma incorporação ideológica do Novo Mundo, e outro, o efetivo móbil da expansão: a espoliação das terras recém-descobertas. Resulta dessa articulação de fins e do

conjunto de planos e ações a estes correspondentes um duplo caráter da própria constituição da população e da estrutura societária. Forma de sociedade

.../ dividida entre senhores e escravos, dando assim ao contexto social do continente recém-descoberto o caráter de um anacronismo, mesmo em relação à Europa, na época, em plena renovação social e religiosa (Reforma Protestante). (Teixeira, 1999, p. 321).

Ele considera a escravidão americana um anacronismo, já que na Europa as relações sociais de produção já se encaminhavam para as relações assalariadas. Conformado pelo esquema geral, da lavra de Dewey, que caracteriza o processo social, à analogia do natural (e como um momento deste), na forma de um confronto de forças, de transformação e de conservação de formas de ser. Por esse motivo, não percebe o caráter capitalista da empresa colonizadora, não consegue flagrar teoricamente a articulação da escravidão com a expansão colonial enquanto forma já do capital. O fato de o sistema escravista desempenhar o papel de *expropriação primitiva* não é, portanto, também tematizado (Cf. Marx, 1998, 792-802).

Porquanto não se trate de uma análise da estruturação do sistema do capital em formas desiguais de acumulação primitiva, Teixeira, ao aplicar o esquema formal de interpretação histórica, igualmente não articula os dois momentos, geral e específico, do desenvolvimento do capitalismo como modo de produção mundial. Nesse sentido, não apreende o desenvolvimento da dinâmica capitalista, a qual leva à passagem da acumulação primitiva de capital ao capitalismo industrial-financeiro. Não percebe a diferença entre a natureza do capital inglês e os capitais de Portugal e Espanha. Tudo aparece como uma oposição entre duas formas de comportamento cunhadas por modelos *espirituais* e *morais* diversos. Assim, como mero desdobramento de estruturas antropológico-culturais diferentes, assentadas em modos e hábitos que acabam por se contrapor por suas origens. O desenvolvimento histórico se resolve genealógicamente:

Quatro séculos e meio após a descoberta, essa obscura e desabusada colonização oferece-nos um quadro dividido: parte do Hemisfério Norte definitivamente conquistada e organicamente integrada em duas nações, de origem anglo-saxônica, nascidas com a Reforma, a liderarem nesta

parte do Planeta, a revolução democrática e a revolução científica, e, abaixo do Rio Grande, a América Latina a brucejar por se encontrar a si mesma. (Teixeira, 1999, p. 320).

O discurso teórico se converte, com isso, em desdobramento das formas de sociedade – a do norte e a do sul da América – por explicações que remetem à origem cultural dos movimentos que os impeliram. A questão, então, é a de discernir o *anima cultural* próprio a cada evolução histórica. Na medida em que o princípio motor presente da América anglo-saxônica se originava de uma implantação social baseada no impulso dado pelo uso ampliado do conhecimento na prática, mesmo quando se deu algum tipo de coexistência com formas extemporâneas de economia – como a escravidão – tal não foi arrematada pela continuidade, mas pelo confronto. Exemplo disso é a solução da guerra civil aberta movida pela industrialização dinâmica do norte contra o aristocratismo patriarcal, escravocrata e arcaico dos estados sulistas. Nesse contexto, como bom pragmático, afirma que “A observação vale para mostrar que a sociedade, em busca de sua orgânica integração, se não consegue superar pacificamente as forças que a dissociam, cai, ao que parece, inelutavelmente, na revolução e na guerra civil.” (Teixeira, 1999, p. 321). A semente efetivamente moderna que aflora pela história dos EUA impede a convivência em longo prazo de formas societárias antagônicas. Não obstante compartilhe da duplicidade colonial, esta, a Teixeira, aparece como permanentemente em xeque.

Outra, verdadeiramente oposta, é a situação que se verifica com relação à colonização de extração ibérica das Américas. Conquanto tenham se verificado, ao menos na fatia espanhola da empresa colonial americana, episódios reais e dramáticos de lutas de libertação contra a exploração metropolitana, as sociedades não lograram êxito na transformação unificadora da sociabilidade capitalista. A América *abaixo do Rio Grande* não conheceu a resolução trágica, porque revolvimento das próprias entranhas sociais, verificada na Guerra de Secessão. Como provindos de um mundo outro que aquele do qual teria vindo a América do Norte,

O velho vício da duplicidade mantém-nos, por vezes, no estado de descuidado enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade. Chegamos em nossos hábitos, sob alguns aspectos,

esquizofrênicos, a criar um tipo específico de revolução, misto de teatro e de espasmo de violência, a revolução insincera, a "revolução sul-americana" /.../. (Teixeira, 1999, p. 321).

O caráter insincero das resoluções latino-americanas tem como fundamento o arraigamento de velhos hábitos sócio-morais, os quais têm amplas e gravosas consequências políticas, impedindo assim, geneticamente, o arrebrandamento do broto propriamente moderno. O que redundará na formatação de sociabilidades capitalistas construídas

/.../ na base de divisões e estratificações sociais até ontem toleradas, mas hoje, com os novos processos de comunicação e a "revolução das expectativas montantes", em ponto de perigo e de explosão, não ganhou completa consciência dos sinais que prenunciam as convulsões integradoras. (Teixeira, 1999, p. 321).

A inconsciência de si, de possibilidades e óbices, que caracteriza e determina as formações sociais latinas na América, tem como uma das suas implicações mais importantes, além do fato de manter relações atrasadas, a não percepção concreta dos movimentos cataclísmicos.

A especificidade da situação latino-americana, assim configurada, se deve à distinção de sentido da colonização européia no continente americano. À duplicidade inicial, de talhe geral, acresce-se uma segunda, que particulariza o movimento colonial nas Américas. Enquanto ao norte houve um "sentido orgânico", a colonização espanhola e portuguesa teve "sentido predatório". Os peregrinos vieram criar um *mundo novo*; espanhóis e portugueses vieram saquear o *novo mundo*³. Aqui se distinguem dois *espíritos* impulsionadores da vida econômica, os quais se revelarão como verdadeiros ânimos diversos a conferir vida e dinamicidade igualmente diferentes, os quais, com o tempo e a evolução histórica, se apresentarão como antípodas.

De um lado, a América do Norte se constitui como esforço de construção societária em bases próprias e de horizonte permanente. De outro, ao Sul da América, a sociabilidade não se fundou no tópos de elaboração social, mas de

³ Anísio Teixeira remete essa análise ao livro *Bandeirantes e Pioneiros (1954)*, de Viana Moog.

uma empresa extrativa. O que se desenrolou na evolução histórica modulando inclusive o modo como as populações se formaram e se reconheciam. Assim, com o passar do tempo, nasceram os filhos dos colonizadores na América, denominados de *criollos*, na América espanhola e *mazombos*, no Brasil:

Os "brasileiros" eram "europeus" nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. E como sucede em tais casos, nem eram aceitos pelos europeus, como europeus, nem pelos brasileiros mestiços, ou seja, os primeiros brasileiros autênticos, como brasileiros. Esse tipo cultural, dúbio, ambivalente, nem peixe nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congenitamente inautêntico, de congenitamente caduco, na cultura americana. (Teixeira, 1999, p. 322).

Como a fixação de uma sociabilidade não era uma perspectiva constituinte do projeto colonizador na América Ibérica, condicionou os modos de não apenas apropriar-se do território, mas também dos seus apropriadores. A modelagem cultural, evidentemente, supera o aspecto imediatamente empírico da tez e se processa como formatação no modo de comportar-se dos indivíduos tanto com relação a si quanto aos seus liames recíprocos. Daí a inautenticidade, o cunho hesitante e não-resolutivo da sociabilidade latino-americana e dos estratos sociais aí conformados.

A construção de tipos tão díspares de convivência social no mesmo espaço continental não se reveste de um caráter misterioso, mas explica-se, para o educador brasileiro, pela efetivação de dois padrões de colonização igualmente discrepantes entre si no que tange à posição frente à sociabilidade. Enquanto na porção norte do Novo Mundo o fim era transpor o ambiente societário moderno, por meio das injunções particulares - tais como a fuga dos *pioneiros* -, já na porção sul "Não se tratava, com efeito, de reprodução das condições europeias do momento, mas de um recuo, de uma restauração contraditória e anacrônica" (Teixeira, 1999, p. 322). O anacronismo fixado de relações sociais, e não apenas da instituição do escravagismo, que resultou em consequências sociais, as quais deram azo a comportamentos descomprometidos e contraditórios perante a própria ocupação. Por isso,

O mazombo, dividido entre o desejo de regressar, o propósito de reproduzir a cultura da metrópole e as novas condições, o novo meio, a

nova dinâmica da conquista, ignorava o próprio fato da transplantação cultural e a necessidade inevitável de adaptação e se perdia em impulsos ridículos de imitação e contrafação. (Teixeira, 1999, p. 322-323).

Gestado nessa hesitação existencial, o tipo latino-americano jamais se considerou realmente pertencente ao espaço que detinha e à sociabilidade que formatava mediante as relações sócio-econômicas contraídas na América. Vivia sempre na irremediável situação de não poder entregar-se à organização de uma autêntica vida societária *americana*. Por conseguinte, como herdeiro passivo dos modos atravessados também pelo arcaísmo, não conseguiu operar mais que a assimilação de modismos esparsos. Não houve, então, a implantação dinâmica e inteligente do moderno, pois o homem latino-americano, "Incapaz, pela sua irremediável duplicidade, de aceitar as modificações que o meio impunha, suprimia das mesmas a possível 'força criadora', desnaturando o que havia de melhor no nascente esforço nacional" (Teixeira, 1999, p. 322-323). Dessa maneira, mazombos e criollos

/.../ resistiam às forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica, com o arraigado sentimento de estrangeiros em sua própria terra. Em vez de se voltarem para as possíveis deficiências ou diversificações da cultura européia em nosso meio e nelas buscar o sentido novo da adaptação local dos padrões transplantados, envergonhavam-se de tais modificações e chegavam até a procurar elidilas ou escondê-las. (Teixeira, 1999, p. 323).

Porquanto a forma de civilidade americana não tenha se efetivado, com seus complementos institucionais correspondentes, as formas organizacionais e jurídicas refletiam também essa lacuna. Nesse sentido, as declarações vazias substituíam as soluções efetivas, as regras com ar de imposturas ocupavam o lugar de normas adequadas às relações sociais. O âmbito do jurídico se resumia à formalidade, ao invés de ser a forma de disciplinamento societário das interações. Essa natureza postiça e teatral expressava o desconforto da forma social nunca completamente estabelecida em consonância às circunstâncias novas e que continuamente se renovava mesmo no ambiente original da peça transplantada. Tal situação refletia, para Anísio Teixeira, a pretensão de manter uma nostálgica identidade pretensamente originária em lugar da construção de

uma nova forma de reconhecimento. Como exemplo disso refere as tentativas contínuas de conferir a si a *branquidade* como caráter da pele e do espírito no Brasil, por exemplo. No entanto, apesar desse esforço descomunal de permanecer descolado do espaço cultural entretecido colonialmente, a oficialidade assim construída nada mais fez que engendrar mais uma camada de duplicidade. Desse modo

/.../ nos acostumamos a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial, com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. (Teixeira, 1999, p. 323-324).

Assinale-se, *en passant*, que não obstante tenha roçado o plano das determinações econômicas reais que formataram o modo de ser do capital latino-americano, brasileiro em especial, ao estranhar a prevalência dos gostos pela duplicidade e do postigo, não consegue sequer ressaltá-lo analiticamente. A questão acerca do padrão propriamente sócio-econômico de engate das sociedades capitalistas de extração colonial com o capital central não é posta por Teixeira. Ao contrário disso, tem-se a perplexidade ante a persistência do arcaísmo social. Tal se verifica, por exemplo, quando enfrenta as figuras do poder que, em que pesem suas aparências modernas, possuíram sempre entre nós, ao mesmo tempo, um caráter artificioso e dado à prestidigitação: “A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria modificar. A lei era algo de mágico, capaz de subitamente mudar a face das coisas” (Teixeira, 1999, p. 324.). Não obstante acentue esse talhe problemático, não o explica com referência às articulações sócio-econômicas efetivas do capitalismo de origem colonial.

Funcionando discursiva e teoricamente como verdadeira chave analítica, a identificação fenomenológica do *caráter dual* das mediações e formas societárias é afirmada como explicação para todos os contextos examinados. Como já se referiu, tal duplicidade é de origem e, nessa altura da argumentação, confere ao desenrolar histórico efetivo o sentido do desdobramento de um comportamento

germinal viciado e vicioso. Germe originário que aflorou e persistiu em sua vitalidade como ânimo nacional mesmo após a superação da situação imediata de colônia. Nesse contexto, “Reproduzíamos com esse dualismo nacional a situação colonial, mantendo a Nação no mesmo estado de duplicidade institucional” (Teixeira, 1999, p. 324).

No que tange à educação, esse “dualismo congênito” das sociedades sul-americanas, expressou-se e agravou-se como constituição de um sistema dual das instituições escolares. Em razão da essencial conexão entre forma societária e modo de formação de seus membros, conforme fixa Dewey, isso não poderia dar-se de outra maneira, como observa Teixeira:

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz. (Teixeira, 1999, p. 325).

De tal modo que, como a criação de uma sociabilidade inerente nunca foi parte integrante do projeto colonial ibérico, a escolarização jamais pôde resolver-se adequadamente. Os sistemas educacionais propostos e formatados no quadro de determinações circunscrito pelo transplante social colonial não obtiveram efetiva vigência como organização da formação dos indivíduos à prática social.

Buscando determinar o caráter dos problemas educacionais brasileiros, Teixeira passa a descrever e analisar o modo como historicamente foi se instituindo sistemas de educação entre nós. Sintomático de sua posição, travejada pelo viés pragmático-idealista de Dewey, centrado na análise das expressões sociais como determinantes e não determinadas, é o fato de que não empreende um estudo prévio da constituição do capitalismo no Brasil, antes de voltar-se ao problema educacional.

No curso desse seu apanhado da história da educação, Teixeira chama a atenção para como o transplante institucional articulado ao caráter dualista da

vida societária moldou a organização da escolarização no Brasil. Não obstante acentue que nem tudo foi objeto de transplantação, ao menos imediata, da metrópole. Um exemplo é o da universidade, a qual não foi trazida para aqui, de imediato após a tomada de posse do território, pois "Motivos políticos levaram os colonizadores portugueses, ao contrário do que fez a Espanha, a esse ato de prudência pedagógica" (Teixeira, 1999, p. 325). Quando se atinge a independência, momento inaugural formal do Brasil como nação,

/.../ a maior parte de nossa elite formada nos colégios da Companhia de Jesus (cuja influência nunca poderá ser exagerada quanto a certos traços da tradição intelectual brasileira) e, a seguir, para a graduação superior, na Universidade de Coimbra, em Portugal, e assim continuamos, durante parte do Império. Como que se percebia obscuramente o perigo de se transplantarem instituições delicadas e complexas como as da educação, sobretudo em seus níveis mais altos e, por isto mesmo, mais difíceis e complexos. (Teixeira, 1999, p. 325).

Os motivos levantados para o retardo do estabelecimento do ensino superior, não coincidentemente, possuem um diretamente caráter político. Primeiro, os colonizadores portugueses, depois as "elites" como se formaram aqui, não o criaram temendo seus possíveis efeitos dissolutivos da ordem estabelecida. Nesse sentido, a camada dominante da sociedade brasileira, já no Império, "dotada de viva consciência dos padrões europeus e extremamente vigilante quanto à sua própria perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior." (Teixeira, 1999, p. 325). Essa posição é explicitada, em especial, quando passa a apresentar a alteração trazida com a Abolição e a instituição da república, ao afirmar que

O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão de nossos progressos e do número reduzido de escolas, com que se procurava manter a todo transe a imobilidade social, rompe-se afinal e tem início a expansão do sistema escolar. (Teixeira, 1999, p. 325-326).

Anísio Teixeira, em sua análise da evolução histórica da educação, atenta para o fato de que os sistemas escolares no Brasil não seguiram a mesma evolução que na Europa. Nesse sentido, mostra que o sistema dual foi gradativamente suplantado pela escola unificada, mas como resultado de uma intervenção política direcionada. São as demandas da emergência da sociabilidade centrada na indústria que impulsionaram o aparelho estatal na direção de uma expansão da educação:

É indispensável, preliminarmente, recordar que somente no século XIX o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um mínimo de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial. (Teixeira, 1999, p. 326).

O mínimo para obter respostas à adequação da força de trabalho às necessidades da indústria, cujo princípio é o do dinamismo e inovação, é o parâmetro para o ótimo a ser atingido pela política educacional. No entanto, a indústria se apresenta sempre de modo misturado à democracia, como realizações de uma força ativa que impulsiona a experiência social a um patamar superior. Portanto, não tem o sentido estrito tecnológico ou econômico.

Essa escolarização mínima se inicia nos países centrais, como assunto de Estado, voltada a objetivos diversos daquele vigente anteriormente de manter alto o status social do grupo dominante. Diferentemente, a escolarização ganha o caráter universal unido à determinação de ser compulsória. Nesse sentido, "A nova escola popular visa, tão-somente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial." (Teixeira, 1999, p. 326). Proposição essa que não se caracterizava propriamente como *um sistema* de ensino, que abrangesse a totalidade da atividade educativa. Pois, ao lado dessa escolarização mínima,

/.../ continuava a existir a "outra" educação, a de "classe", com os seus alunos selecionados, não em virtude de seus talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministrada em escolas que, de

modo geral, achavam-se sob controle particular ou autônomo. (Teixeira, 1999, p. 326).

Esse modelo assumiu facetas diferenciadas. Na Europa, por exemplo, e, sobretudo, na França, os sistemas escolares correspondentes a esses dois tipos de escolas coexistiam, lado a lado, separados e estanques, mesmo quando vieram a ser mantidos pelo Estado. De um lado, a escola primária, a primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação cuja finalidade era a de ensinar a trabalhar e a perpetuar o modesto *status* social dos que nela se formavam. Por outro lado, havia as classes "preparatórias" correspondente ao primário; o liceu, as grandes escolas profissionais, a escola normal superior e a universidade constituíam um sistema, voltado às classes dominantes e à conservação do seu alto *status* social. Desse modo, assevera: "Está claro que ingressar em tais escolas seria um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, deste modo, ascender socialmente" (Teixeira, 1999, p. 326-327). Registre-se que essa última observação do educador brasileiro não é ociosa ou meramente retórica. Muito ao contrário, expressa uma parte da crítica dirigida por ele aos sistemas de educação como tradicionalmente são estabelecidos: por demandas de melhoria sócio-econômica. A necessidade de obter ascensão social como finalidade da escolarização é tomada e tematizada de forma negativa na concepção de Anísio Teixeira. Nesse contexto teórico, denuncia a vigência de critérios de matrícula sócio-economicamente fundamentados, pois nestes o princípio

/.../ não era o do mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual, mas de nível social. (Teixeira, 1999, p. 327).

A utilização de critérios referentes à origem de classe se choca contra os pressupostos de sua reflexão assentados na concepção de indivíduos portadores de determinadas disposições e interesses que devem ser levados em conta pela escola, suplantando as determinações de ordem societária. Na perspectiva adotada e propugnada por Anísio Teixeira, é mister que *a escola se fizesse realmente selecionadora de valores*. Uma instituição que consideraria somente as

determinações inerentes ao ambiente escolar, o qual deve ser formatado e orientado por suas relações com o fazer e com o saber.

Chame-se a atenção aqui, além disso, para o fato de que a posição de Anísio Teixeira, conquanto pretenda partir da concretude da vida social, faz em verdade abstração do contexto real no qual se encontra o indivíduo. A esse respeito, tome-se a argumentação que tece acerca dos princípios sobre os quais deve assentar-se o critério de acesso à escolarização. Ele põe sobre os indivíduos a responsabilidade por seu desempenho, considerando que isso é mais adequado que qualquer outra forma de seleção. Não se examina a determinação propriamente social do conhecimento e da competência individuais.

Ressalte-se que a sociabilidade é entendida, consoante a filosofia de Dewey, como *ambiente*, nicho no qual as disposições fundamentadoras do saber e do fazer dos indivíduos vêm à tona. A competência para ele não tem, pois, origem social; pode ter até um limite societário, mas seu fundamento é pré-social, assenta-se no indivíduo como figura singular da experiência humana, como ente dado naturalmente, dotado de determinações de caráter antropológico. Nesse sentido, não percebe que, em sendo os indivíduos socialmente determinados, nos dois casos – origem sócio-econômica ou competência imediatamente individual – o critério continua assentado na efetividade da vida econômico-social, a qual vige para aquém e para além do indivíduo tomado isoladamente.

A crítica anisiana contra o dualismo dos sistemas escolares pressupõe também, além da ontologia naturalista de Dewey, a centralidade da referência necessária do conhecimento, presente na escola como conteúdo, ao mundo da prática e da realização. Nesse sentido, a escolarização dualisticamente organizada e gerida, na medida em que, primeiramente, destina uma educação especial à formação das elites, com o fito de manter-lhes o domínio sócio-cultural, “afastou da escola qualquer premência do fator ‘eficiência’, chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de “prático” ou “utilitário” como de pouco educativo.” (Teixeira, 1999, p. 327). Desse modo,

Essa escola tradicional, tipicamente de "classe", destinada aos grupos mais altos da sociedade, e eficaz para eles, pois não ministrava senão educação para a fruição, para o lazer, não era e nunca foi uma escola seletiva de inteligência. Pelo contrário, constituía uma forma especial de

educação, destinada a qualquer inteligência, desde que o aluno pertencesse aos grupos finos e abastados da sociedade. (Teixeira, 1999, p. 328).

O que orienta o raciocínio de Anísio Teixeira é a precedência, ainda que abstrata, da inteligência humana individual sobre todos os demais fatores. O principal defeito da escola, como tradicionalmente se a entendeu e organizou, é não guiar-se, mesmo quando abre as portas do saber às classes baixas, pelo mérito intelectual dos indivíduos, mas tão-somente por determinantes que lhe são exteriores e intransparentes.

As forças que empuxam a evolução histórica na direção de um enriquecimento da experiência humana da natureza – em poder e em conhecer – e que se consubstanciam na grande indústria tornaram a escola tradicional *um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus*. Nesse sentido,

As forças sociais e o desenvolvimento científico, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, renovaram as condições de preparo até mesmo para as velhas profissões liberais e impuseram várias outras profissões técnicas que também demandavam outro tipo de educação. (Teixeira, 1999, p. 328).

Moduladores da vida social, essas *forças* impulsionam a educação, como a própria sociedade, no sentido de uma unificação, de uma totalidade articulada de associações e nichos sociais. A redistribuição dos indivíduos pelos ramos da produção, segundo sua competência prático-cognitiva, é retomada no presente contexto de discussão, como efetivação da tendência de desenvolvimento e democratização da vida social. Objetivação de uma tendência social que estabelece uma nova definição de finalidades para o processo educativo. A

Educação assim, com tais propósitos definidos e claros, já não visa a nenhum fictício "treino da mente", mas a especialização adequada para ocupações específicas, inclusive a ocupação acadêmica, no sentido de formação do professor, do estudioso ou do cientista. (Teixeira, 1999, p. 328-329).

O que não significa, para Anísio Teixeira, a impugnação *in limine* do lazer ou das atividades lúdicas para o propósito educacional. Ao contrário, essa continua a existir, mas como momento integrante e integrado à educação voltada à totalidade do contingente de indivíduos a ser formado, e não mais como apanágio de uma camada de privilegiados.

O principal, cabe notar, é o fato de que a educação não tem mais o caráter de *privilégio*, o anacronismo pré-moderno por excelência para o educador brasileiro. Nesse sentido,

/.../ esta nova educação já não é uma educação para "certa classe superior", mas educação para a inteligência: quanto mais inteligente o aluno mais longe poderá ele ir. Por isto mesmo, não gozou daquela sedução da antiga escola acadêmica, a qual "classificava" o aluno e lhe permitia a ascensão automática à chamada "elite". A nova escola só facilitava a ascensão dos mais inteligentes e capazes. (Teixeira, 1999, p. 329).

Dessa maneira, a inteligência é o princípio basilar da nova vida educacional e acadêmica, a qual não distinguiria mais os indivíduos com base em sua origem, mas pelas suas aptidões, interesses e competências. Como não se destinaria então à formação de uma elite, não poderia prometer aos indivíduos distantes desta situação social privilegiada a sua entrada nela. É uma escola que, potencialmente, se põe como instituição formadora de sujeitos capazes de experienciar e confirmar na prática efetiva sua competência.

A ascensão desse pressuposto à determinação virtual do *locus* societário dos indivíduos unifica as mediações sociais e faz com que os próprios sistemas de formação dos membros da sociedade forçosamente assumam como seu o caráter unificador. Assim, "A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o prático e especializado e o das elites - acabou por se processar, em todos os países desenvolvidos, desaparecendo, de certo modo, a antiga educação puramente de 'classe'" (Teixeira, 1999, p. 329). Processo ao mesmo tempo de universalização e de unificação que se reveste de formas e modos procedimentais diferentes em cada uma das sociedades centrais. Na América do Norte, por exemplo, realiza-se na estruturação de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programas e a livre transferência entre

eles. Na Inglaterra, por sua parte, configura-se no programa da "escada contínua", no qual se permite que o aluno, seja lá qual for a escola que frequente, ou a classe a que pertença, *possa ascender a todos os graus e variedades de ensino*. Já no caso francês, a tendência de unificação se efetivaria por meio do mecanismo da *transferibilidade*, pelo qual o aluno de um sistema pode migrar para outro, complementado por um "regime de bolsas de estudo, destinado a permitir aos alunos desprovidos de recursos, mas capazes, o acesso às altas escolas seletivas." (Teixeira, 1999, p. 329). O que há de comum em todos os casos é exatamente o fato desta tendência à unicidade do processo educativo dar-se nos *países democráticos*. Isso não acontece por motivos fortuitos, mas obedece ao princípio da democratização da vida social, porquanto em tais sociedades, todos os cidadãos devem ter, por definição, oportunidades iguais. O sistema unificado de educação seria a realização de uma socialização democrática no ambiente formativo, correspondente a uma ambiência geral cujo aspecto principal é o de ser sem *classes fechadas*.

Com a efetivação plena da democratização do sistema educacional, o status social do estudante não é uma pressuposição, mas resultado do engajamento dele no processo educativo. Depende do seu desempenho, determinado por suas disposições e inteligência inatas, na escolarização unificada. O que significaria, para Anísio Teixeira, a vigência de iguais oportunidades de desenvolvimento individual. Desse modo, "O aluno terá as oportunidades que sua capacidade e o preparo realmente obtido determinarem" (Teixeira, 1999, p. 330). A unificação assim verificada, entretanto, não permite afirmar que a plenitude democrática em educação tenha sido por fim atingida. Mas, ao menos se verificou

.../ ampla diversificação de currículos e programas para as diferentes aptidões, seguida de um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos - uma vez que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis." (Teixeira, 1999, p. 330).

Essas aptidões ou atividades seriam postas pelo desenvolvimento tecnológico? Questão que da perspectiva examinada permanece em aberto. Porém, é possível indicar que Teixeira ressalta apenas o lado positivo do

desenvolvimento tecnológico. Não o toma no contexto particular do capital, não percebe a determinação da forma social que a maquinaria e os demais avanços das forças produtivas - inclusive a preparação superior da força de trabalho - têm na sociedade moderna. Confunde, por conseguinte, a ampliação da base social que é integrada pelo desenvolvimento tecnológico incorporado à produção com a democratização *tout court*.

A partir das considerações acerca da linha de evolução histórica dos sistemas educacionais dos países das economias centrais, Anísio Teixeira propõe-se a examinar a organização escolar brasileira. Pretende identificar as principais razões que entravam entre nós o desenvolvimento de uma educação autenticamente moderna e democrática.

A expansão do ensino no Brasil se inicia, sob o mesmo empuxo e modo de organização que aqueles observados na Europa. Em primeiro lugar, procedeu-se de modo a evitar *perturbadores deslocamentos sociais*, ou seja, com o fito de manter a estruturação da sociedade brasileira, com a preservação de seus arcaísmos. Em segundo lugar, foram organizados dois sistemas educacionais, de dimensões distintas e reciprocamente estanques, "um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e, outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fosse possível" (Teixeira, 1999, p. 330). O viés politicista de Teixeira se reafirma aqui, quando sintomaticamente observa que "Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fosse predominantemente particular. E assim se fez, evitando-se, deste modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada" (Teixeira, 1999, p. 330). Ele lida com a questão como se houvesse deliberada decisão de se impedir um desejo de ascensão social, contido coercitivamente.

De outra parte, um problema crucial é o fato de que o Brasil ao estruturar seu sistema educacional tomou como paradigma a sociedade europeia. O transplante institucional ganha aqui determinação particular; indica-se, por conseguinte, em que elemento reside o aspecto problemático. Assim,

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais

baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. (Teixeira, 1999, p. 331).

Resultando desse procedimento que todos os níveis e modalidades de ensino acabaram tomando um caráter excludente com relação ao contingente populacional das camadas populares. Não somente no que tange à estrutura estabelecida e às propostas implementadas, mas também na concepção do que deveria ser ministrado. Programas formatados de maneira academicista e distante da realidade do ambiente social brasileiro, amoldados em analogia com a escolarização europeia, também colaboraram para o impedimento de uma escolarização democrática. Nesse sentido, “Não era só a roupa, o sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico” (Teixeira, 1999, p. 331). Um ensino assim distanciado das circunstâncias nas quais ele se opera, acabava por afastar, e não incorporar, o povo ao sistema educacional. Expansão e qualificação, portanto, não estão necessariamente implicados. A qualidade do ensino é definida pela clareza dos objetivos e das possibilidades frente às condições sociais nas quais este se efetua. A indispensável consciência efetiva da realidade na qual a ação se realiza, um requisito básico da experiência guiada pela inteligência, não se verificou em razão da adoção de esquemas estruturais inadequados e postigos. Por esse motivo,

Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, como na Europa, ficou assegurada do modo acima exposto, ou seja, retirando-se qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinado a manter cada um dentro de seu status social, e transferindo à órbita privada o sistema acadêmico, pela sua escola secundária de elite, a fim de que não fosse acessível senão aos que tivessem recursos. (Teixeira, 1999, p. 330-331).

O problema em tela é mais um caso no qual se pode observar a discrepante dualidade entre a oficialidade do sistema educacional, aí incluídas suas metas, e aquilo efetivado concretamente na vida social. Por um lado, *proclamava-se o ideal da educação compulsória*, mas por outro, *a sociedade, pelas suas forças conservadoras, a ela se opunha*. O que se acharia bem próximo da tematização de Dewey. No entanto, examinando-se com mais cuidado, é

possível perceber na argumentação de Anísio Teixeira um aroma conspiratório. As forças de manutenção do *status quo* social assumem aqui uma figura concreta e tem uma forma bem definida de agir no sentido de evitar a efetiva transição de classes pela via da educação:

Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraje a maioria a prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela freqüência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos. (Teixeira, 1999, p. 332).

O discurso de Anísio Teixeira identifica esse sujeito social, que não é propriamente *uma força*, mas que *a* exerce: a elite patriarcal, engendrada, gestada e nutrida no processo colonial atravessado de ponta a ponta pelo arcaísmo. Diferentemente do que ocorreu nos EUA, na sociedade brasileira não emergiu uma fração social que se colocasse em contraposição às elites escravocratas. Enquanto em Dewey as forças sociais do processo em curso, porquanto sejam substancializadas, não têm substância, carnalidade, em Anísio Teixeira, ao contrário, ainda que partilhando dos mesmos pressupostos filosóficos, as camadas sociais dominantes, com nome e fisionomia próprios, agem, mas não no interior de uma processualidade objetiva. O puro interesse na manutenção de uma posição privilegiada recobre e substitui aquilo que na reflexão do pragmático norte-americano abordava-se por meio de uma lógica especulativa da dinâmica da natureza. Por conseguinte, as proposituras e operações aparecem como puras manobras deliberadamente feitas em torno da questão da mobilidade social.

Não somente as classes com poder são alvo dessa avaliação, mas também aquelas que a estas reagem, intentando elevar o nível de seu próprio estrato. Nesse sentido, a classe média recém surgida na esteira da industrialização incipiente das primeiras décadas do século XX teria tramado contra suas possibilidades na medida em que forcejavam por estabelecer-se como camada societária em ascensão. Essa classe média,

.../ numa sociedade sem tradição de classe média, porque realmente constituída da casta semi-aristocrática e semi-feudal dominante e do povo propriamente dito, entrou a exigir para si exatamente a educação acadêmica e semi-inútil da classe alta. Se passasse a exigí-la e tivesse a liberdade de tentar praticá-la experimentalmente, talvez acabasse criando uma escola que conviesse aos seus interesses e não prejudicasse a sociedade como um todo. (Teixeira, 1999, p. 333).

Como o poder dominante não iria simplesmente consentir na ascensão das camadas médias à altura das elites, “a saída única foi a ousada simulação do cumprimento dos ‘padrões’ fixados *a priori*, altos e impostos pelo centro, fossem lá quais fossem as condições” (Teixeira, 1999, p. 333). O que se configura como mais um exemplo da dualidade entre a existência efetiva da sociabilidade, com suas potencialidades e aporias, de uma parte, e os dispositivos legais que supostamente a normatizam, de outra. Situação que não se resumia ao campo da organização burocrática ou administrativa dos sistemas, mas que refluía também sobre a prática. Segundo Teixeira, na vigência de tal “solução” entre as aspirações de ascenso das camadas *soi-disant* médias da sociedade e o modo como o sistema de educação foi oferecido frente àquela demanda,

Tratava-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se se tratasse de algo convencional, que se fizesse legal pelo cumprimento das formas prescritas. (Teixeira, 1999, p. 333).

Para a efetiva solução do problema educacional no Brasil, seria necessário, consoante Teixeira, que fossem observados cuidadosamente os elementos da realidade que apontavam para uma real ruptura com o quadro vigente. Não se resolveria pela simples determinação de uma sistematização por regras *a priori*, mas com

.../ a fixação de padrões a serem gradualmente atingidos, em sucessivas verificações que, pouco a pouco, estabelecem, a posteriori, padrões locais, padrões regionais e, enfim, padrões nacionais. O nacional não se imporá, mas seria o resultado desejado e buscado, o resultado a alcançar. (Teixeira, 1999, p. 333-334).

Essa instauração exigiria a posição de um projeto educacional dirigido à moldagem das condições, que partindo da vida societária, com suas possibilidades, existentes diferentemente nos seus diversos setores, indicasse formas de estruturação adequadas. Frente aos rumos seguidos efetivamente pelo caso brasileiro, Anísio Teixeira se pergunta:

Por que jamais estabelecemos essas condições? Por que preferimos os diktats legislativos, impondo uniformes, rígidos e perfeitos "padrões", para, a seguir, sob a pressão das forças de expansão, conceder autorização para o funcionamento de escolas no mais terrível desacordo com tais padrões? Não é fácil de explicar. Mas, é isto que estamos tentando fazer. (Teixeira, 1999, p. 334).

Uma interrogação que exigiria o exame minucioso dos motivos que determinaram a forma do Estado capitalista no Brasil, bem como do tipo de conexão entre este e as diversas classes sociais que se constituíram no processo de consolidação dessa particular sociabilidade da propriedade privada capitalista. Para encontrar uma explicação, Anísio Teixeira volta sua análise sobre o processo educacional brasileiro entre os anos 1920 e 1950.

No intuito de esclarecer o modo de estabelecimento de um poder público típico, como se estatui no Brasil, Teixeira propõe o esquadramento da forma Estado que aqui se deu. Em seu diagnóstico indica o caráter extremamente centralizado como uma das determinações que obstam o seguimento de uma reformulação adequada das mediações sociais. Nesse sentido,

Mantendo o poder centralizado, dificultando a experimentação e o ensaio, impondo artificialmente "padrões uniformes" que copiávamos de "modelos" europeus, aliás já em processo de transformação na própria Europa, como antes observamos, tomou o governo central, rigorosamente, a posição de metrópole colonizadora, submetendo a educação a modelos impostos e alheios às condições sociais e locais." (Teixeira, 1999, p. 335).

A extrema centralização dos processos sociais, com sua versão necessariamente farsesca, expressão da debilidade originária dual, se expressou com vigor no processo de formatação dos sistemas de ensino. Esse procedimento era parte integrante da resposta às pressões sociais por avanços que

permitissem a alteração do *status* das camadas até então forçadas à submissão. Nesse contexto histórico-social,

O controle central, destinado aparentemente a assegurar a qualidade e a obstar a simplificação da escola, passou a ser, pelo contrário, o próprio instrumento da expansão, revalidando situações, apesar de seu desencontro com os padrões da lei, por meio de atos que equivaliam a considerá-las idênticas às daqueles padrões. (Teixeira, 1999, p. 335).

Anísio Teixeira lê todo o processo decorrido que se inaugurou na revolução brasileira dos anos 30 do século XX como um conjunto de cessões arrancadas ao poder, mas pelo preço da incompletude e da natureza puramente formal das mudanças. A expansão da educação no Brasil se fez por meio da montagem de um factício sistema de educação nacional, no qual, por meio do *cartório educacional*, atribuía-se *standards* normativos que, por sua inexequibilidade intrínseca em nossas condições, tenderiam a impedir a expansão da educação como direito democrático. Nesse sentido,

/.../ tivemos que manter apenas na aparência os tais "padrões", duplamente inexequíveis: primeiro, devido à falta de professores e, segundo - o que é mais importante ainda, se possível -, devido a não estarem os alunos de origem social modesta, que buscavam as novas escolas, nas condições de classe ou de meio cultural necessárias para tirar real proveito do tipo de educação puramente acadêmica, previsto nas leis. Para a expansão imprudente faltavam, assim, professores e alunos do tipo exigido pelos "padrões" altos e estranhos à cultura local. (Teixeira, 1999, p. 336).

A principal falta do estabelecimento dos sistemas foi a sua inadequação para com o mundo efetivo do contingente que buscava a escola. O que conjugado com a manutenção da perspectiva ilusória de ascender às elites culturais, transformava de alto a baixo o sistema num conjunto de dispositivos e regras que apenas simulava cumprir sua função social. Portanto, em realidade, apenas na dimensão das volições, da imaginação e das veleidades se estabelecia um sistema educacional capaz de alterar os baixos padrões de realização social no Brasil. Na efetividade, mantinha-se o caráter dual da organização do sistema;

no ensino secundário e universitário “dominava a filosofia educacional dos estudos ‘desinteressados’ ou não-práticos, mas supostamente formadores do homem ‘culto’” (Teixeira, 1999, p. 336). Para o grupo formado pela *escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais e agrícolas*, preponderava a “formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais, técnicas e agrícolas” (Teixeira, 1999, p. 336).

Esse caráter inerentemente dissimulador do atendimento das demandas educacionais da sociedade aparece na medida em que Teixeira afirma ser a conservação tranquilizadora da imobilidade social o verdadeiro tólos da estruturação do sistema. Tal se explicitaria com especial clareza na política educacional assentada na promoção pública prioritariamente das escolas destinadas à formação da força de trabalho de baixa qualificação técnica. Aliado a isso mantinha a forma privada para o ensino secundário. Nesse sentido, o estágio superior de formação continuaria a ser um privilégio sócio-econômico, pois a etapa propedêutica ao mesmo era paga e, portanto, inacessível às camadas populares. No entanto, ao contrário do pretendido, uma massa de jovens proveniente das classes mais baixas, mas em ascensão (as novas camadas médias), acabou por afluir ao ensino secundário, o que abriu caminho à expansão do sistema privado. Modalidade de empreendimento que se voltou ao talhe acadêmico, destinado ao “treino da mente”, muito mais em conta que aquelas instituições de caráter técnico, as quais requereriam ao seu funcionamento um investimento em condições materiais mais específicas e de grande porte. E assim de expansão em expansão, por movimentos de reação negativa frente à demanda de elevação do padrão social de classes que alteravam seu *status* relativo, chegou-se por fim àquela do ensino universitário. Porquanto impulsionado ao crescimento ampliado,

A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior. Multiplicam-se então as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito, e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia. (Teixeira, 1999, p. 337-338).

Segundo Anísio Teixeira, “Tudo isto se fez possível graças à manutenção de uma legislação anacrônica, destinada a conter a expansão do ensino e mantê-

lo somente acessível às classes mais abastadas” (Teixeira, 1999, p. 338). Propósito que foi malogrado por duas razões básicas. Em primeiro lugar, a própria estrutura estatal, assentada e movida pela dualidade disjuntiva entre vida social efetiva e aporte jurídico-legal. E, em segundo lugar, a “falta de consciência, /.../ da sociedade nascente, em relação às dificuldades do ensino desse tipo, criou a oportunidade para que se multiplicassem exatamente as escolas desse molde acadêmico.” (Teixeira, 1999, p. 338). A supramencionada ausência de consciência de si da sociedade civil brasileira é uma forma eufêmica de referir a pretensão desmedida de elevar-se à alçada das “elites” apresentada pelas classes médias. Bem entendido, não se trata de recusar a ascensão social relativa, mas sim o desejo de fazer parte do grande festim sócio-cultural das elites dominantes.

Alia-se a isso o fato de o anacronismo primordial vir ajuntar-se outro, em razão de nosso descompasso histórico, pois “Os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito” (Teixeira, 1999, p. 339). Enquanto a sociedade brasileira, inversamente, apenas tratou de universalizar um padrão de educação que no velho mundo era resultado da persistência de formas tradicionais e envelhecidas de vida ou de modos equivocados de considerar a realidade humano-social. Procedimento deletério para a educação, porquanto levou “os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer em uma civilização predominantemente de trabalho e produção” (Teixeira, 1999, p. 339). Além disso, para Teixeira, vigorava ainda a opinião assentada na *concepção mágica de educação*, segundo a qual “Algo será sempre aprendido e o que for aprendido constituirá um bem” (Teixeira, 1999, p. 339). Uma forma de entender a relação para com o conhecimento que abstrai a questão da pertinência ou da adequação efetiva do que se aprende. Estruturar sistemas de educação conservando semelhantes posições revela a total falta de discernimento quanto aos rumos a seguir, bem como de um projeto de desenvolvimento societário. Por conseguinte, “É graças a concepções desse feitio que conseguimos racionalizar a nossa expansão irresponsável de escolas e justificar a nossa coragem de chamá-las de escolas acadêmicas ou intelectualistas” (Teixeira, 1999, p. 339). A formatação da educação em

princípios desse talhe seria a responsável por um sistema que em nada contribui para o progresso da sociabilidade em conformidade com as tendências imanentes à modernidade. Por isso, Teixeira vê nessa situação uma falta de sincronia social:

/.../ se conservamos ainda a concepção perempta e mística dos séculos XVIII e XIX, não conservamos as condições dominantes naquele tempo. Temos hoje [1953] as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para novas formas de trabalho e não apenas formas novas de compreender o nosso papel social e humano, como seria o caso nas tranqüilidades, a despeito de tudo, do século XVIII. (Teixeira, 1999, p. 340).

Em que pese a pertinência de algumas observações pontuais feitas por Teixeira, tendo em vista o efetivo contexto das lutas sociais e das condições históricas em que se movia a sociedade brasileira ao tempo em que esse texto era elaborado, cabe inquirir: tínhamos as mesmas necessidades educativas que os países desenvolvidos na década de 1950? Com a "Reforma Capanema", as escolas profissionalizantes do *Sistema S* educavam na medida do necessário, e do possível, para a qualificação da mão-de-obra. Apesar do anacronismo evidente que ainda persistia naquela quadra histórica, e ainda vige nas diretrizes educacionais oficiais contemporâneas, a explicação dada por Anísio Teixeira parece, no mínimo, unilateral, por quase desconsiderar em sua análise o real estágio de desenvolvimento da grande indústria brasileira entre as décadas de 1930 e 1950.

Ao contrário de buscar determinar a educação pelo momento preponderante, aquele referente à forma específica da produção e reprodução material da vida social, Anísio Teixeira enfatiza unilateralmente a educação. E o faz na mais completa abstração para com as particularidades de desenvolvimento da sociabilidade – do capital – nos vários e diversos contextos histórico-sociais. Assim,

*Daí, então, a educação — e quando falo em educação compreende-se sempre educação escolar — precisar ser, **tanto num país subdesenvolvido, quanto nos países desenvolvidos**, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que deve ser*

eficaz, isto é, ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem: que ensine o que o indivíduo precisa aprender e, mais, que seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado, nos seus objetivos, para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e várias da vida moderna e dar a todos os educados reais oportunidades de trabalho. (Teixeira, 1999, p. 340). (Grifos nossos).

Não obstante esse caráter central para toda e qualquer forma social e histórica, a educação nem por isso assume sob a pena de Anísio Teixeira um feitiço propriamente universal. Pois, “A educação faz-se, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando, além de eficiente, for adequada e devidamente distribuída” (Teixeira, 1999, p. 340). Uma vez que a *démarche* antropológica que formata seu discurso estabelece uma variação natural de disposições e dotes, que se manifestam como pletora, igualmente diversa, de interesses, a educação dos indivíduos há de ser desigual, e desigualmente distribuída, segundo os talentos ou aptidões naturalmente dadas a cada um. Cabe à escola organizar-se para deixar florescer, nessa diferenciação e desigualdade, os poderes da inteligência própria, e proporcional, de cada indivíduo. Desse modo, “A educação escolar tem de ser uma determinada educação, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade” (Teixeira, 1999, p. 340). Ou seja, educar é esforço de formação dos indivíduos o qual se dá pelo estabelecimento de uma dupla adequação. Primeiro, dos conteúdos e atividades às aptidões naturais e aos interesses dos indivíduos. Na sequência, dos sujeitos assim formados às oportunidades de desenvolvimento existentes na interatividade social. A sociedade brasileira segue, entretanto, um caminho de contramão em relação àquele trilhado pelas nações desenvolvidas. Valores como o de *educação-bem-em-si-mesmo* ou de educação exclusivamente para fruição e lazer, por mais edificantes ou atraentes que pareçam, estão em dissonância com o movimento descrito pela evolução histórica das sociedades. São expressões ideais de nosso anacronismo originário. Nesse sentido,

São estes os dois conceitos errôneos que, ao nosso ver, ainda dominam, na realidade prática, a política educacional brasileira, quiçá sul-americana:
a) a concepção mística ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer

educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos; b) a concepção de educação escolar como processo de passar, de qualquer modo, automaticamente, ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço e não de produção. (Teixeira, 1999, p. 340-341).

Desse modo, todo problema reside no tipo de mentalidade que orienta uma parte da sociedade e que é tolerada, convenientemente, pela porção dominante. Mentalidade assentada na ambição descabida dos que querem ascender às classes propriamente médias. A avaliação de Teixeira resvala aqui para a consideração de demérito moral da postura da parte subordinada, ou relativamente subsumida, aos poderes tradicionalmente exercidos pelas “elites”.

A aceitação compadecida ou leniente para com as concepções de uma educação tomada como valor por si, na verdade, corresponde no âmbito dos comportamentos e da ideologia às “racionalizações com que substituímos os valores que proclamamos pelos valores reais bem diversos que praticamos, conforme se poderia facilmente exemplificar” (Teixeira, 1999, p. 341). Dessa maneira, concomitantemente à declaração da importância preeminente dos níveis iniciais de ensino aceita-se a sua *progressiva simplificação* por meio da redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações de seus docentes. Acresce-se a isso, segundo o educador brasileiro, a redução do currículo *a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares absorvidos por memorização*, e ao elementar domínio do vernáculo e da expressão escrita. Além disso, realizou-se a expansão acompanhada da *precariedade da formação do magistério primário*, bem como pela *improvisação crescente* de escolas primárias na ausência das condições mínimas adequadas, tanto sob o ponto de vista técnico quanto administrativo. E por fim, as sucessivas reformas tiveram seu corolário revelado pela “substituição de sua última série [do ensino primário] pelo ‘curso de admissão’ ao ginásio, buscado **como processo mais apto àquela desejada ‘reclassificação social’**” (Teixeira, 1999, p. 341). (Grifos nossos).

Enumerando, assim, uma série de exemplos da discrepância entre os ideais proclamados de renovação da educação e o que foi enunciado e consagrado juridicamente, aponta que,

Ao mesmo tempo que proclamamos o ensino médio como recurso para melhorar o nível de formação de nossa força de trabalho, admitimos a sua expansão por meio de escolas ineficientes, com programas livrescos, horários reduzidos e professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas, que gera, de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média que é o que realmente buscamos. (Teixeira, 1999, p. 341).

E desdobrando essa crítica com relação ao ensino universitário observa que

Proclamando a necessidade da formação dos quadros de nível superior, aceitamos, fundados na mesma duplicidade de objetivos, a improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de técnicas específicas permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito, filosofia e letras. (Teixeira, 1999, p. 342).

Findando essa argumentação, cuja marca principal é a formação do contraste, afirma que outros tantos exemplos poderiam ser alinhados a fim de demonstrar a dualidade dissonante entre os compromissos declarados e as realizações efetivadas. Todos os casos teriam como ponto comum o que denomina de “concepção *mágica* da educação, que me parece a dominante em nosso meio como pressuposto inconsciente e base de nossa política educacional” (Teixeira, 1999, p. 342). Modo de entender que preenche o senso-comum e que não pode ser simplesmente revogada por ato de força. Entretanto, ainda que não possamos “modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; /.../ já chegamos àquele estágio social em que não oficializamos, não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climatéricos...” (Teixeira, 1999, p. 342).

Nesse sentido, assevera que em matéria de educação, há que fazer o mesmo. Toda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas não deve ser sancionada com consequências legais. Os sistemas de educação devem, por definição, organizar-se para tornar possível “o progresso gradual das escolas desse estágio mágico até o estágio lógico ou científico, em que meios adequados produzem os fins desejados” (Teixeira,

1999, p. 343). Portanto, cabe encontrar o valor da educação na sua referência à adequação social e não ao suposto poder que lhe possa ser conferido de alterar por sortilégio o *status* social de indivíduos ou de classes. Estágio que, paradoxalmente, a desvalorizada escola primária já teria alcançado, porquanto não se dê

.../ ao seu diploma nenhum valor especial e, por tal motivo, chegou a ser uma escola de razoável autenticidade. Se hoje está perdendo esse caráter é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio o seu diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem o curso primário, o qual assim se isola e se desvaloriza socialmente. (Teixeira, 1999, p. 343).

Seria imprescindível, pois, que o nível secundário tivesse o mesmo fim geral, sem pretender articular-se a um subsequente, como etapa propedêutica de formação, pois

Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa, e, quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia. (Teixeira, 1999, p. 343).

Não obstante a prevalência de valores superados pela marcha da evolução histórica nos países centrais e os danos sérios que a articulação daqueles com a dúbia natureza das soluções nacionais acima mencionadas, declara de forma otimista que

É felizmente para isto que marchamos, à medida que a mentalidade da Nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, vem, gradualmente, substituindo seus conceitos educacionais, ainda difusos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia e para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. (Teixeira, 1999, p. 344).

O descompasso com seu próprio tempo parece ser, para Anísio Teixeira, a marca distintiva do processo brasileiro. Uma discrepância que se expressa com força específica principalmente, como já se viu, quando o tema é a educação. Nesse sentido, ao tempo em que as demais nações, sob o impacto das mudanças nas condições, empreendiam o esforço pela educação universal, impulsionadas pelas mesmas forças que faziam avançar as ciências e a prática e, consoante com isso, criavam celeremente um sistema popular de escolas para cuidar das novas exigências de transmissão de conhecimento, o Brasil, ao contrário, "se deixou ficar com as suas escolas tradicionais para uma diminuta e dispersa elite literária e profissional" (Teixeira, 2005, p. 192). Nesse sentido,

Data e decorre daí o nosso retardamento. Acompanhamos, de certo modo, a transformação política do mundo; vamos acompanhando, mal ou bem, a sua transformação econômica e técnica, pelo menos na utilização de seus inventos e novos instrumentos; mas, não acompanhamos a sua transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar. (Teixeira, 2005, p. 192).

Porquanto a sociedade brasileira deixava de estar contemporânea de seu tempo, uma vez que decalcava, de modo acrítico, as instituições políticas e sociais do velho mundo, segundo Teixeira, desenvolveu-se entre nós, o clássico "complexo de inferioridade". O que se revela paradoxal, na medida em que "éramos uma nação nova, transplantada para uma região nova, cheia do orgulho das nossas facilidades" (Teixeira, 2005, p. 193). Veem-se aqui também os ecos da identificação de um desencontro entre o que a sociedade brasileira poderia ser e o que veio a sê-lo. Percepção social de inferioridade nacional que apenas após o advento da República pode ser elaborada conscientemente. Tal fenômeno de consciência societária das próprias inviabilidades, não é uma anomalia da psicologia social, mas "uma consequência direta de não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação sistemática de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos" (Teixeira, 2005, p. 193).

É na emergência dessa consciência social das aporias e descompassos que localiza a origem do subdesenvolvimento brasileiro, e não nas determinações sócio-econômicas de um capitalismo incapaz de reproduzir ampliadamente o

valor de suas condições de produção. Desse modo, o processo de construção da sociedade brasileira, ao engendrar aquele dito complexo,

/.../ criou o supremo paradoxo, que partilhamos com as demais nações latino-americanas, de sermos, simultaneamente, jovens, pois a terra é nova e a população, em grande parte, decorrente de transplantação, e velhos pelo atraso em que nos deixamos ficar e pelo complexo de impotência e irremediabilidade, que acabamos por formar em face da nossa derrota ante o desafio das condições e da época. (Teixeira, 2005, p. 193).

As inviabilidades estruturais e estruturantes da sociabilidade capitalista aparecem, conforme tomou corpo no Brasil, como resultado, não da própria dinâmica social e econômica atrofica, mas de um *deixar-se* levar pela situação. Surgem as mazelas como conseqüências da inconsciência das necessidades e dos desafios, bem como de um difuso sentimento de impotência social ante o caráter universal das tarefas. Esse curioso diagnóstico confirma mais uma vez a indicação do talhe idealista, arrimado na determinação da realidade social pelas suas formas expressivas ideais.

Continuando, pois, sua discussão dos aspectos que obraram para tornar o Brasil extemporâneo, adverte, contudo que o evoluir inexorável dos movimentos que gestaram e que mantêm a modernidade se impõe. Logo, mesmo a perseverança do arcaísmo fortemente atado ao *complexo de inferioridade* social, não são barreiras intransponíveis à marcha do processo de evolução histórica. Nesse contexto,

/.../ o ímpeto das convulsões e transformações sociais deste século acabaram por nos atingir, promovendo algum progresso material, incerto e descompassado, mas suficientemente amplo para criar em limitados grupos um novo estado de espírito, pelo qual se vem substituindo o antigo complexo de inferioridade por um senso nascente de orgulho nacional, algo confuso, mas bastante vigoroso para permitir uma visão realista das dificuldades e uma resposta mais séria ao seu desafio. (Teixeira, 2005, p. 194).

Nesse sentido, “Este é o momento brasileiro. O real divisor de águas entre as duas mentalidades que se defrontam no Brasil é o deste sentimento.” (Teixeira, 2005, p. 194). Dentro da conformação geral do pensamento pragmático e idealista, o educador brasileiro considera haver uma pugna entre dois modos de pensar ou de conceber as questões. Peleja ideológica na qual se opõe duas visões antagônicas acerca das possibilidades da sociedade brasileira. Numa trincheira estão aqueles que de um modo tácito ou declarado veem no estado social atual o horizonte último de desenvolvimento do Brasil, bem como de seu enquadramento na ordem mundial. Em contraposição a esse diagnóstico, se posicionam outros agentes sociais, cujo alinhamento impõe que sejam retomados “os deveres abandonados pelas gerações frustradas do império e da república” e que

acham que a nação se pode constituir, que o seu elemento humano só é o que é por lhe haver faltado o que tiveram os outros, isto é, a educação e formação sistemática moderna, e que a terra, com a aplicação do desenvolvimento científico dos nossos dias pode vir a mostrar-se tão rica e própria à civilização, quanto os melhores trechos temperados do globo. (Teixeira, 2005, p. 194).

Repisando o esquema geográfico pelo qual conforma as diferenças entre o desenvolvimento histórico das porções norte e sul do continente americano, deixa explícito que a propositura de unidade social que anima seu discurso tem como finalidade a ascensão da sociedade brasileira ao nível em que pensa estar aquela norte-americana. A educação surge antes mesmo das tarefas econômicas como a principal mediação de auto-realização das sociedades subordinadas. Nesse sentido,

Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos. (Teixeira, 2005, p. 195).

Nessa retomada de deveres imperativos, mas abandonados pela sociedade brasileira, o educador indica existirem dois conjuntos de desafios a serem

defrontados. O primeiro desses se situa no plano em que se articulam aspectos referentes à vida política àqueles de natureza financeira. Nesse contexto, a reconstrução do sistema de ensino como projeto de educação nacional é uma questão política “porque é de governo e importa em uma deliberação que deverá atingir toda a nação e todos os indivíduos, galvanizando as vontades e impondo os sacrifícios necessários à execução do empreendimento” (Teixeira, 2005, p. 195). O Estado e sua administração aparecem como execução da síntese concreta da vida social. A vida política é esse espaço no qual se enlaçam as variegadas perspectivas, demandas e possibilidades então dispersas e, por isso, impotentes de renovação social. Mas a reconstrução implica, de outra parte, também um

.../ problema financeiro, e por isto mesmo mais essencialmente político, porque estará a depender de recursos e medidas, de amplitude nacional, devidamente conjugados pelas diferentes órbitas de governo, para lastrear a realização do grande plano de desenvolvimento da educação nacional. (Teixeira, 2005, p. 195).

Em última instância, a esfera política acaba sendo a dimensão que põe e na qual se resolvem as pugnas e encruzilhadas. Na angulação teórica adotada por Anísio Teixeira a mobilização das condições ganha necessariamente um caráter estritamente político, na medida em que este cunho seja referido inevitavelmente ao exercício direto do poder. Em outros termos, o primeiro feixe problemático de injunções histórico-sociais a ser confrontado na reconstrução educacional é de talhe institucional e depende da mobilização das vontades exercitada de modo adequado e eficiente no sentido do rompimento com os modos de ação e hábitos mentais prevalecentes, que entravam a entrada da sociedade brasileira num rumo consonante com a evolução moderna.

O outro complexo de problemas, o qual depende do encaminhamento da resolução daquele acima discutido, tangencia o campo da preparação, tanto pressuposta quanto fornecida, para o exercício dos papéis dos diversos partícipes do processo educativo. Questão cujo enfrentamento adequado depende da disponibilização de *um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização* a ser instituído nos diferentes nichos escolares. Tanto dentro da escola, quanto no âmbito da

proposição e administração de planos educacionais deveria vigorar como pressuposição o *nomos* da experimentação em termos de currículo, atividades e organização de rotinas. Um tema fulcral, mas um

/.../ problema para sempre irresolvido do melhoramento e aperfeiçoamento indefinidos das instituições escolares brasileiras. Para que se encaminhe, entretanto, a sua solução gradual e progressiva, é indispensável que se organize a liberdade de experimentar, tentar, ensaiar, verificar e progredir, na escola brasileira. (Teixeira, 2005, p. 196).

A escola, em desejando ser o espaço de experimentação livre da formação para a autonomia dos indivíduos, precisa necessariamente, como organização, de experienciar a mesma liberdade de progredir, a qual é um dos aspectos da solução do *status* jurídico-institucional do problema da educação. Posição que a lei deve estabelecer, com suas condições e os mecanismos pelos quais se empreenderá o progresso no âmbito da educação, isto é, “prover a administração e direção da educação de órgãos capazes de elaborar as soluções ou de promover o aparecimento dessas soluções e de acompanhar-lhes a execução, verificar-lhes a eficácia e aprová-las ou modificá-las (Teixeira, 2005, p. 196).

Como se deduz do que acima se expôs, Teixeira afasta do horizonte, pois, a burocratização extremada que sempre caracterizou os sistemas de regras fixadas à atividade educacional no Brasil. Nesse sentido,

Tudo está em que tais órgãos não sejam apenas executores de soluções rígidas e uniformes previstas na lei, mas possuidores de real iniciativa para planejar, experimentar e executar no campo escolar tudo que seja lícito e aconselhável, nos termos da prática e da ciência educacionais existentes. (Teixeira, 2005, p. 196).

O conjunto de normas e dispositivos que regulam o funcionamento da instituição escolar, que deve ser encarada como instrumento social da educação e não como uma repartição estatal, precisa ser estatuído “pelo *consenso profissional*, porque são de prática usual e corrente entre os mestres da profissão, ou de inspiração renovadora partida de outros mestres igualmente autorizados” (Teixeira, 2005, p. 197). Não pode ser matéria posta à mercê da

pura lógica de forças legiferantes ou ser objeto de negócios espúrios no reino da acomodação de interesses. O que não exclui evidentemente a esfera do poder político, mas este deve antes de tudo expressar na lei os objetivos gerais e particulares os quais, entretanto, “devem ficar sob a exclusiva autoridade da consciência profissional” (Teixeira, 2005, p. 197).

Nesse sentido,

A imposição legal do que se deve ensinar e de como se deve ensinar vem tornando ocioso o próprio estudo da educação e do ensino, e a inacreditável deficiência de pessoas devidamente especializadas para diretores de educação, diretores de colégios, inspetores de ensino e profissionais de educação, em geral, provém, em grande parte, da inseqüência desse preparo em face de não passarem, hoje, tais autoridades, de executores passivos de leis pseudo-pedagógicas. (Teixeira, 2005, p. 198).

A complexidade do problema educacional é próxima àquela da própria vida humana, mas, assim como não se deve regular rigidamente nem simplificar uniformemente a concreta vida, societária ou biológica, não se pode fazer o mesmo com a educação. Não se pode pretender gerar e gerir um sistema a partir de uma pura concepção construída à parte dos dilemas e complexidades da concretude do processo educativo. Nesse sentido, “A unidade da educação nacional, como a unidade da vida brasileira, decorrerá da conciliação que soubermos estabelecer entre os seus dois aspectos fundamentais de organização e liberdade, responsabilidade e autonomia.” (Teixeira, 2005, p. 201). Uma proposição conciliadora do social, por certo, mas que se pretende diversa, e mesmo oposta, àquela posta nos marcos das dualidades brasileiras:

A conciliação se encontra na subordinação à verdade, e verdade é o que for reconhecido pela ciência ou pelo corpo organizado dos que a servem. Essa a conciliação que propomos para o problema do livre desenvolvimento do ensino no país, a fim de que o seu sistema escolar, expandindo-se e aperfeiçoando-se, possa cumprir a grande tarefa de que depende nada menos do que a sobrevivência nacional. (Teixeira, 2005, p. 201).

Posto dessa maneira o enquadramento de caráter mais conceitual e amplo da reflexão anisiana acerca da evolução histórica brasileira e dos sentidos que a educação nesta tomou, e pode vir a tomar, a seguir se referirá como Teixeira pensa o talhe de problemas mais específicos, como o são da *escola pública* e de sua administração.

Anísio Teixeira considera a educação primária a etapa mais importante do processo educacional. Tal nível de educação se caracteriza por formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente dos indivíduos. Por esta razão, no estado democrático, a escolarização primária deve ser universal. A escola universal é “uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem” (Teixeira, 1999a, p. 40); por esta razão deve ser gratuita.

Porquanto deva ser gratuita e universal, essa escola só pode ser pública, pois “confiada a particulares, estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las” (Teixeira, 1999a, p. 40). Nesse sentido,

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (Teixeira, 1999a, p.83).

Conforme escreve Teixeira em texto de 1957, intitulado *Educação não é privilégio*, ocorreu que no Brasil

Apesar de haveremos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar inspiração na França. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas “profissionais” constituíam o nosso sistema popular de educação. O “ginásio” e a “academia”, o nosso sistema de educação de classe ou de elite. (Teixeira, 1999a, p. 56).

A estrutura educacional quimérica que se objetivou no Brasil, unindo num só *corpus* institucional o quadro legiferante norte-americano com a forma procedimental e a organização detalhada francesas, reforçou ainda mais a natureza dualista e irresolutiva do sistema. Assim,

Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, à common school americana ou a école unique francesa - a que também a França recusou a adesão, a despeito das maiores campanhas - impediu sempre, entre nós, o florescimento da "escola pública comum". Esta escola - fosse a primária ou a "média-profissional", em que pese a certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social. (Teixeira, 1999a, p. 56-57).

Por esse motivo, a sociedade brasileira que se considerava era sociedade de "classe", já no sentido de classe propriamente dominante, desta não precisava. Em alguns casos, seus filhos frequentavam a "escola primária", mas, quando o faziam, transformavam-na igualmente em uma escola *de classe*, requerendo condições econômicas ótimas para que se pudesse frequentá-la: *o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo*. Dessa maneira,

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro, entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. (Teixeira, 1999a, p. 56-57).

O que ocorria, porquanto se impunha ao ensino primário "nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada" (Teixeira, 1999a, p. 50). Some-se a isso o fato de que "este ensino não chega a formar o 'privilegiado', esta tendência levou à deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois

que passou ele a contar realmente com esmagadora freqüência popular” (Teixeira, 1999a, p. 50).

Como, então, instaurar o sentido democrático para a expansão educacional brasileira? Anísio Teixeira, pondo a si esta questão em conferência proferida no Congresso de ensino primário de São Paulo, ocorrido na cidade de Ribeirão Preto, em 1956, aponta que a

Aceleração do processo histórico sob o impacto do progresso material, ignorância generalizada em virtude das deficiências e perversões do processo educativo e clima de conservadorismo, se não reacionarismo social, estão, assim, a criar no País condições particularmente difíceis à nossa ordenada evolução educacional. (Teixeira, 1999a, p. 97).

Não obstante isso, e precisamente por isso, é preciso encontrar “os meios de corrigir e reorientar a situação, no sentido de revigorar certas forças e superar ou contrabalançar outras” (Teixeira, 1999a, p. 98). O primeiro passo é então, repor o *verdadeiro conceito de educação*, como princípio expresso a ser realizado na organização dos sistemas de ensino. Para tanto, é preciso retirar desse conceito “todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio” (Teixeira, 1999a, p. 98). O que é decisivo porque na medida em que reguladas apenas pela lei e por toda a sua *parafernália formalística* não lograram, no entanto, serem formas sociais adequadas de preparação dos indivíduos. Impõe-se, por conseguinte, caracterizar explicitamente a educação

/.../ como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori. (Teixeira, 1999a, p. 98).

Tendo em vista a “formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna” (Teixeira, 1999a, p. 63),

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma

educação de base, capaz de habilitar o homem do trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (Teixeira, 1999a, p.63).

Coisa essa que não será obtida em uma *escola por sessões*, estruturada com base em curtos períodos letivos como os que caracterizavam a escola ao tempo de Anísio Teixeira. Seria preciso restituir à escolarização *o dia integral*, bem como *enriquecer-lhe o programa com atividades práticas*, dar aos agentes do processo educativo as *amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real*. Nesse contexto, segundo Teixeira, caberia organizar a escola como *miniatura da comunidade*, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. Por esse motivo,

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. (Teixeira, 1999a, p.63-64).

Com isso se jogariam por terra as barreiras, tão artificiosas quanto prejudiciais, que separam tão firmemente a educação da vida social. O processo de formação exige que esse horizonte se ponha desde os primeiros momentos, nos quais as disposições poderiam, devido a sua maior plasticidade, ser moldadas e direcionadas de modo efetivo e eficiente. Assim, "A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes." (Teixeira, 1999a, p.64).

Linhas abaixo, ele continua aditando elementos em defesa dessa concepção, ao afirmar que:

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções. (Teixeira, 1999a, p.64).

As modificações não se dariam apenas no tocante ao assentamento geopolítico da instituição escolar, mas deveria, principalmente, voltar-se aos aspectos de efetivação da prática educativa. Os horários, o conjunto de conteúdos, bem como as demandas profissionais e administrativas precisariam acompanhar o movimento de adequação da escola ao mundo das experiências sociais do estudante. Nesse contexto,

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural. (Teixeira, 1999a, p.64).

Como concepção conectada à categoria fundamental de *experiência*, a qual tem na dinamicidade um dos seus aspectos centrais, a definição da escola primária ou *elementar*, não deve pretender-se fixada em seus vários âmbitos de uma vez para todas. Ao contrário,

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível. (Teixeira, 1999a, p.64).

A perspectiva anisiana propugna nesse sentido uma escola voltada à experiência, que, porquanto mantenha seu caráter e forma organizacional como coisas definidas no quadro de um sistema nacional, também possa ser uma escola, por outra parte, maleável para adaptar-se eficientemente aos contornos locais e regionais. A escolarização deve levar em conta os aspectos específicos da realidade das diversas formas comunitárias existentes na vastidão do território brasileiro. Em razão disso,

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros, ou nacionais, como é de certo gosto totalitário afirmar. Todos os brasileiros são tão bons brasileiros quanto os funcionários federais, nada havendo que nos garanta serem tais funcionários mais seguros em definir o que seja nacional do que os servidores estaduais ou municipais. (Teixeira, 1999a, p.65).

Anísio Teixeira prospecta, dessa maneira, o estabelecimento de um sistema nacional, mas descentralizado, que esteja em consonância efetiva, orgânica, com o proclamado princípio federativo da nação. Um sistema que integre os seus níveis de atribuição e competência de modo a reconhecer-lhes objetivamente a autonomia que deles se espera. Desse modo,

Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nutridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com os demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir é emular e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as forças comuns que inspiram a instituição. (Teixeira, 1999a, p.65-66).

Tal propositura vislumbra por isso, a constituição de um sistema federado de educação, no qual os demais subsistemas educativos se integrariam por suas diferenças e especificidades à unidade nacional. Unidade e diversidade não seriam mais conceitos antitéticos, mas complementares, na medida em que

Presidindo a essa saudável e construtiva rivalidade regional e local, o Estado e a União, equipados de corpos profissionais e técnicos de alta

competência e liberados de absorventes ônus administrativos, exercerão os seus deveres de assistência supervisora, não pela imposição, mas pela liderança inteligente, tornando comum para todos, pela informação, a experiência de cada um, facilitando o intercâmbio de valores e de progressos e orientando e coordenando os esforços para o avanço e a unidade, dentro, repetimos, das diversidades regionais e locais. (Teixeira, 1999a, p. 66).

A função precípua do acompanhamento central frente à operacionalização concreta dos sistemas integrados à comunidade específica não seria mais a de controle ou de adstrição, mas a de auxílio subsidiário. Nesse contexto sistêmico federativo,

A assistência dos centros não se exercerá somente pela atuação direta dos seus técnicos, mas, sobretudo, pela formação dos professores, que lhes poderá ficar afeta, uma vez assegurado que Estado ou União respeitarão as características regionais das escolas a que se destinarão os mestres que, assim, irão preparar. (Teixeira, 1999a, p. 66).

A relativização da administração central visa diretamente não apenas alterar a relação legal e cotidiana de submissão, às vezes incontrastável, das comunidades educativas àquela, mas também de transmutar o hábito dirigista que preside a concepção das mediações legais no Brasil. Assim,

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos a priori formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos Estados e da União. (Teixeira, 1999a, p. 66).

Confiando na, por assim dizer, *vocação democrática* do Novo Mundo, Teixeira declara ademais que:

Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar,

nos trópicos, uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e una nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia. (Teixeira, 1999a, p. 66).

A descentralização educacional que, assim, se postula não representa, na economia de seu pensamento, apenas medida técnica, mas, antes de tudo, constitui-se num “ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários” (Teixeira, 1999a, p.66-67). Processo de promoção da unidade nacional que a põe como *télos* a ser livremente alcançado e não como pressuposto *a priori* definido de cima para baixo. Pois, “Toda unificação imposta e forçada é, nesse sentido, uma fragilidade e trabalho no sentido da ossificação de nossa cultura, dificultando-lhe a diversificação saudável e revitalizante” (Teixeira, 1999a, p. 67).

Descentralização essa, portanto, que se coaduna com a noção de *unidade vital*, estando em franca oposição à *desagregação mineralizada dos sistemas unitários e uniformes*. Nesse contexto, o município, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas de modo concreto na sociabilidade, porque geográfica e culturalmente referenciado pela comunidade que organiza, se articularia com os demais níveis de estrutura e competência legalmente estatuídas e reconhecidas – estado e união. Modo de articulação que colocaria na pauta das discussões a reforma das relações orçamentárias e os mecanismos de financiamento da educação, as quais conquanto inadequadas e indevidas, ainda são prevaletentes:

De tal modo sistemático e unificado, que somente não será excessivamente rígido, porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria continuamente pela assistência técnica - propulsionada pela assistência financeira - graças à qual o poder talvez ainda demasiado grande do Estado e da União se adoçará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influência não se faça somente no sentido descendente, mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade. (Teixeira, 1999a, p. 68).

Por meio dessa verdadeira reformulação radical da estrutura do sistema nacional de ensino,

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vem produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo mais que todos os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas do competitivismo americano, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vêm da doçura essencial do nosso temperamento tropical e mestiço. (Teixeira, 1999a, p. 68-69).

A eloquência da formulação acima referida dispensa mais delongadas considerações, na medida em que expõe de modo sincero, sem tergiversações, a pressuposição de caráter antropológico que passa a vigor no pensamento do importante educador brasileiro. Sintoma que é da grandeza de sua propositura, porquanto intenta honestamente acercar-se da particularidade da formação societária brasileira. No entanto, revela instantaneamente também a debilidade da elaboração, na medida em que o *brasileiro* aparece como uma substância cultural sem relação essencial e determinante com o seu fazer-se humano concreto, num contexto histórico-societário travejado pela incompletude da interatividade do capital colonial.

Capítulo 4

A Tese da "Via Colonial"

Observando-se com atenção e discernimento rigorosos o cenário da produção marxista no Brasil durante o século XX, percebe-se que uma das contribuições mais importantes para o conhecimento da realidade nacional é a consubstanciada na tese da "Via Colonial". É uma denominação cunhada por Chasin, tendo como referência crítica a determinação de "Via Prussiana" (Chasin, 1999, p. 571/572). Refere-se ao modo particular de objetivação do modo de produção capitalista no Brasil e em países que tiveram a configuração histórica de extração colonial. Trata-se, assim, de um "modo e estágio de ser, no ser e no ir sendo capitalismo" (Chasin, 1999, p.568).

Há uma diferença específica com relação tanto a sua antecedente imediata, "Via Prussiana", quanto às demais produções teóricas, tais como os modelos culturalistas ou antropológicos que pretendem amoldar cognitivamente a realidade social brasileira, como o fez Anísio Teixeira, dentre outros⁴. A referência da "Via Colonial" não pretende ser, nem pode ser tomada, como um modelo metodológico ou *tipo ideal* teórico. Ao contrário, constitui-se em uma compreensão teórico-explicativa de um processo efetivo, de um modo de ser das categorias que perfazem o capital num ambiente histórico-social determinado. Em outros termos, trata-se da análise de um contexto de relações historicamente forjadas, muito distinto daquelas configurações societárias que objetivaram o modo de produção capitalista da maneira reconhecida por Marx como *casos clássicos*, especificamente os processos ocorridos na Inglaterra e na França. Separa-se, assim, inclusive, da formação ideal consagrada por Lênin, a qual Chasin assume como primeiro ponto de partida de um itinerário que não é repetido ou apenas repostado no caminho a ser trilhado. Ao contrário, é um itinerário que serve como plataforma reflexiva a ser superada pela apreensão dos nexos particulares efetivos do processo sócio-econômico brasileiro. É o desvelamento argumentativo da processualidade concreta do capital, conforme se formou e se consolidou entre nós. Dessa maneira, a "Via Colonial" é um caminho particular em direção ao "verdadeiro capitalismo", "posto pela forma do

⁴ Referimo-nos aqui a abordagens presentes, por exemplo, em *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freire, e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda.

capital industrial” (Chasin, 1999, p. 575). Refere-se à “particularidade de uma formação imperialisticamente subsumida, e que principia hiper-tardamente a consecução da forma industrial de produção” (Chasin, 1999, p. 588). Portanto, “Via Colonial” designa o processo hiper-tardio de constituição da industrialização brasileira, processo este que se dá sob a subordinação imperialista. Nesse sentido, a propositura chasianiana não é, pois, uma forma vazia à espera de conteúdos históricos empiricamente recolhidos, os quais seriam ordenados por uma taxonomia sociológica ou historiográfica. Por conseguinte, é uma construção ideal de caráter científico-filosófico que projeta apanhar ou flagrar as determinações próprias ao processo de objetivação do capitalismo brasileiro. Tal como identificadas por Chasin, as objetivações capitalistas tardias e hiper-tardias “não são acompanhadas pelo progresso social que marca os casos clássicos” (Chasin, 1999, p. 579), ou seja, o desenvolvimento material está dissociado do desenvolvimento social. Esta apreensão se mostra vital para se entender correta e justamente as desventuras e mazelas reconhecidas no desenvolvimento da vida social brasileira; pense-se a este respeito na irresolução crônica da questão do Estado, para não se referir à já igualmente maltratada, prática e teoricamente, demanda social, sempre confundida, em sua emergência e enfrentamento, com desafios postos pela falta de “vontade política”, de “solidariedade” e de administração proba de “políticas sociais”.

A tese da “*Via Colonial*” impõe na enunciação de seus pressupostos e argumentos, bem como na consequência rigorosa de suas implicações, teóricas e ideológicas, a recusa decidida dos modos habituais de se pôr os problemas da difusão aparentemente desproporcional da riqueza socialmente produzida. Porquanto identifica, na particularidade do processo brasileiro, a constituição igualmente peculiar das estruturas que equacionam e regulam o fluxo da corrente de distribuição. Tomando por base o preceito marxiano da determinação das formas de distribuição por aquelas da produção, Chasin arrima o formato da sociedade brasileira na sua constituição histórica concreta. Desse modo, a

.../ decisão estruturante (que se dá no interior das nações: “onde na imediatividade é decidido quem vive e come, material e espiritualmente, e de que maneira”) diz respeito, em suma, à relação entre evolução nacional e progresso social e .../ é muito diversificada no interior da universalidade do capital. Retomando os exemplos da história da França e da Inglaterra,

constata-se que ambos se apóiam e estimulam mutuamente, em contraste com o que se passou na Alemanha, onde a evolução nacional se afirmava contra o progresso social. A contraposição, sob as condições de existência geradas pela via colonial, é ainda mais perversa, porque a evolução nacional é reflexa, desprovida verdadeiramente de um centro organizador próprio, dada a incompletude de classe do capital, do qual não emana nem pode emanar um projeto de integração nacional de suas categorias sociais, a não ser sob a forma direta da própria excludência do progresso social, até mesmo pela nulificação social de vários contingentes populacionais. (Chasin, 1989, p.49).

A perversidade histórica a que se refere Chasin não é fruto simplesmente de uma debilidade antropológica das classes dominantes em se fazerem como tais, no sentido de um mínimo progresso humano universalizado ou, pior ainda, por uma maldade e/ou idiotia inatas, e sim por via de consequência do processo histórico no qual se deu efetivamente a *invenção do Brasil*. Isso não significa a construção de uma mera genealogia do capital brasileiro, coisa tão a gosto das humanidades atuais, levadas em sua discursividade pelos caminhos das correntes filosoficamente dominantes, de extração nietzschianas e heideggerianas. Ao contrário, a reflexão de Chasin propõe a reconstrução categorial do desenvolvimento histórico de uma formação social concreta, e não apenas a narrativa do incremento de um gérmen cuja "face é a de um embrião maldito condenado a uma gestação eterna. Cresce e encorpa na reprodução de sua incompletude, engrossando sempre mais os cordões umbilicais que o atam às fontes que o tolhem e subordinam" (Chasin, 2000, p. 158). História que se tece com fios a esgarçar-se a cada trama urdida no tear das relações societárias capitalistas no Brasil. Apartamento de fios, separação da urdidura que perfaz não o nada, mas uma dada configuração de *ir sendo capital*, que se revela incompleto em seus momentos de inflexão e de reprodução sócio-econômica, assim como desvela a sua própria incompletude como um dos traços distintivos de sua totalidade concreta. Totalidade de relações de produção que, na sua figura castrada e claudicante, foi-se consolidando temporalmente como um modo particularizado de articulação das categorias do capital em terras brasileiras. O modo de ser das categorias explica e implica sua atrofia original, sua figura lacunar primitiva, continuamente reproduzida e ampliada, em associação

necessariamente subordinada com os capitais centrais, as diversas incompletudes sociais que dilaceram a sociabilidade brasileira, e elevam a potências inimagináveis os dilaceramentos imanentes à ordem do capital enquanto tal: "Pelo caráter, dinâmica e perspectiva do capital atrofico e de sua (des)ordem social e política, a reiteração da excludência entre evolução nacional e progresso social é sua lógica /.../" (Chasin, 1989, p.49).

No Brasil, consolidou-se histórica e concretamente um modo de capitalismo que fez da reprodução de sua rombuda limitação o meio próprio de existir como forma moderna de sociabilidade. Frise-se *forma moderna*, na medida em que nunca se tratou da reedição curiosa e intempestiva de modalidades de ordenamento sociais já superadas nas sociedades centrais. Não é a permanência de *restos feudais* ou coisa parecida, nem que seja pela razão de que, empiricamente, a brasilidade se gesta no interior de um processo econômico ele mesmo tipicamente moderno. É a processualidade da existência de uma forma atrofica de capital, com todo o séquito de relações sociais que o acompanham necessariamente:

Em síntese, à via colonial de efetivação do capitalismo é inerente o estrangulamento da potência auto-reprodutiva do capital, a limitação acentuada da sua capacidade de reordenação social, e a redução drástica da sua força civilizatória. Desse modo, ao mesmo tempo em que encobrem por inacabamento, seus processos empuxam, pela via da irresolução crônica das questões mais elementares, a contradição entre capital e trabalho (Chasin, 1989, p.49).

A particularidade de desenvolvimento do capitalismo a que se refere Chasin, a reprodução continuada e ampliada de uma restrição, realiza-se plenamente na ausência de uma revolução propriamente burguesa, ou ainda na sua impossibilidade original e visceral. Desse modo, o "novo" emerge sem que haja a superação do "velho". A política, tão identificada – e pouco compreendida – da formação de frentes e/ou de direcionamento de processos por meio de compromissos, os quais excluem obrigatoriamente qualquer menção a rupturas concretas e a demarcações históricas, encontra, a partir da compreensão da *Via Colonial*, então, a sua explicação:

Na particularidade da formação do capitalismo brasileiro /.../ [é] marcadamente próprio desta a conciliação entre o historicamente velho e o historicamente novo, de tal forma que o novo paga pesado tributo ao velho no seu processo de emersão e vigência, o confronto entre as componentes agrária e industrial do modo de produção capitalista, no caso brasileiro, teria forçosamente de assumir modalidade específica; digamos assim, formas abrandadas e veladas (Chasin, 1999, p. 566).

A história brasileira do capital, como historicidade concreta da incompletude e da não ruptura, engendra a figura de suas *personæ*, como formas peculiares de individuação e de classes sociais capitalistas. O que se gestou na rota de constituição da forma social capitalista brasileira foi uma burguesia à imagem das relações sociais de produção do capital que aqui vicejaram. Capital atrófico e, por conseguinte, atrofiante, que circunscreve e, no caso específico, adstringe o campo de possibilidades societárias. Incompletude de classe no âmbito econômico, no que tange às formas de organizar a extorsão social de *mais-valor*, a qual se expressa, conseqüentemente, no âmbito político, como uma espécie de inapetência para o domínio propriamente moderno. O que a ela restou foram as ilusões próprias à politicidade em geral, sem compartilhar das potencialidades sociais. Como bem observa Chasin,

Desprovido de energia econômica e por isso mesmo incapaz de promover a malha societária que aglutine organicamente seus habitantes, pela mediação articulada das classes e segmentos, o quadro brasileiro de dominação proprietária é completado cruel e coerentemente pelo exercício autocrático do poder político (Chasin, 1989, p.49).

Logo, “*Politicista e politicizante*, a burguesia brasileira, de extração pela via colonial, tem na forma da sua irrealização econômica (ela não efetiva, de fato e por inteiro, nem mesmo suas tarefas econômicas de classe) a determinante de seu *politicismo*” (Chasin, 2000, p. 153). Por esse motivo, a burguesia brasileira

Nunca foi a cabeça de sua própria criação e nunca aspirou a não ser não ter aspirações. Não consumou suas luzes políticas, porque só abriu os olhos quando estas já estavam extintas. Nunca teve que desacreditar do ideal do estado representativo constitucional, simplesmente porque este nunca foi seu ideal de estado. Também não abandonou a salvação do

mundo e os fins universais da humanidade, porque sempre só esteve absorvida na salvação amesquinhada de seu próprio ser mesquinho, e seus únicos fins foram sempre seus próprios fins particulares (Chasin, 2000, p. 159).

O modo de ser atrofico do capitalismo no Brasil determina e condiciona o desenho não apenas das classes que dominam a produção, e exercem este domínio politicamente de maneira canhestra, mas igualmente daquelas a estas contrapostas pela divisão capitalista do trabalho. A figura social do trabalho, como expressão em classe do fundamento real da produção do capital – uma vez que é impossível ser *processo de produção do capital* sem ser imediatamente *processo de produção, de trabalho* – acaba também se realizando como forma de ser social incompleta. E isso ocorre tanto em sua figuração concreta, no processo imediato de produção, como nível baixo ou retardatário de capacitação, quanto na expressão política de sua antítese social ao capital, na pessoa de suas agremiações de classe ou políticas. A incompletude de classe da burguesia brasileira determina a incompletude de classe dos trabalhadores:

A esquerda brasileira, portanto, não nasceu contra a cabeça e o corpo de um antigo revolucionário. Não se deparou com uma entificação histórico-social integralizada. Viu-se em face da integralização histórico-social de um inacabamento. /.../ A crítica prática e teórica dos trabalhadores, aqui, não principiou por onde os proprietários haviam concluído. Estes não só não haviam terminado, como não podiam terminar nunca. E a esquerda bracejou no abismo do inacabamento do capital, convertida em empreiteira de uma obra por finalizar. Obra que, sob a mesma planta, jamais poderia ser sua. (Chasin, 2000, p. 159).

Assim, como modo de ser da articulação das categorias do capital, a via de constituição do capitalismo brasileiro determina como espelhamento da incompletude de seu fundamento semelhante inacabamento da *persona* social a este contraposta. *Persona* social ou classe que enfrenta a dos detentores da massa de condições sociais objetivas da produção como capital no terreno minado por uma incompletude imanente e inerente. Aqui, o capital se reproduz na atrofia de sua essência e condiciona a predicação social e política de suas expressões como conflito entre classes. Como imagem especular do

inacabamento do capital, a prática conflituosa específica do caso brasileiro impõe, curiosamente, às classes trabalhadoras, não o repto histórico de derrubar a forma social capital, mas sim de realizá-la de maneira completa. Essa concepção, *de per se*, se constitui num escândalo histórico-social, que vai caracterizar a anomia e a anemia das lideranças do trabalho e de suas expressões políticas. Conseqüentemente,

A esquerda brasileira nasce, portanto, submersa no limbo, entre o inacabamento de classe do capital e o imperativo meramente abstrato de dar início ao processo de integralização categorial dos trabalhadores. Alma morta sem batismo, não atina para a natureza específica do solo em que pisa, nem para a peculiaridade de postura e encargo que este chão dela demanda e a ela confere.

Posta entre a mera possibilidade genérica de uma revolução abstrata, e a realidade concreta de um capital incompleto e incompletável, a esquerda sucumbe, naturalmente, à presença real e às tensões e pressões efetivas da segunda. Entre a idealidade esgarçada de uma revolução incogitável e o credo na finalização necessária do capital, é arrastada para o objetivismo da empreitada que visa à última. É a subsunção aos nexos mortos do que fora a lógica do capital concluso. É a submissão à lógica extinta do ideário liberal. No caso, duas vezes morta: a primeira vez, enquanto cadáver ideológico da própria burguesia de 'tipo europeu'; a segunda, enquanto fantasma de empréstimo do conservantismo civilizado, boneco 'liberal' na ventriloquia da autocrática burguesia brasileira. O devaneio de principiar a integralização de classe dos trabalhadores reduz-se a miserável voto piedoso. Ao mesmo tempo, a empresa impossível de levar à completude o capital incompletável amesquinha-se, progressivamente, em simples e melancólico ativismo caudatário. (Chasin, 2000, p. 159-160).

A tese da "Via Colonial", nesse contexto, auxilia sobremaneira a iluminação das causas dos vícios e das vicissitudes que assolam e flagelam as esquerdas brasileiras no terreno das contendas sociais e políticas. Compreendem-se, então, os problemas particulares da esquerda no Brasil não por uma reflexão de cunho moral ou pelo diagnóstico abstrato da incapacidade congênita à propositura revolucionária, mas pelo remetimento daqueles ao

desenho da totalidade das relações sociais capitalistas em sua forma particularizada. Totalidade que pode aparecer, por conseguinte, agora, como conjunto particular de nexos de produção e reprodução do capital, que perfaz a *miséria brasileira*:

A conjunção entre o embrião maldito do capital incompletável /.../ e a insubstancialidade teórica e prática da esquerda organizada, é a determinação da miséria brasileira.

Miséria brasileira é determinação particularizadora, para o âmbito do capital e do capitalismo de extração colonial, da fórmula marxiana de “miséria alemã”. Compreende processo e resultantes da objetivação do capital industrial e do verdadeiro capitalismo, marcados pelo acentuado atraso histórico de seu arranque e idêntico retardo estrutural, cuja progressão está conciliada a vetores sociais de caráter inferior e à subsunção ao capital hegemônico mundial. Alude, portanto, sinteticamente, ao conjunto das mazelas típicas de uma entificação social capitalista, de extração colonial, que não é contemporânea de seu tempo. (Chasin, 2000, p. 160).

Tem-se, aqui, a compreensão dos liames determinados que conectam as inviabilidades típicas da posição do capital às suas variadas formas ideológicas de expressão, indicando a sua pertinência ao espaço social porquanto exprimem na tessitura de sua malha categorial o quadro histórico concreto no pensar. Pensar que não é mero *reflexo* ou uma emergência fulgural e automática do objeto, do qual seria uma simples pulsação epifenomênica. É antes *espelhamento*, modo de expressão no qual o objeto posto em segunda potência pode aparecer, e frequentemente aparece, no sentido contrário daquele de seus processos de engendramento e de desenvolvimento. O que é posto como determinado pelo evoluir contraditório da vida social concreta comumente aparece como determinante. Não por acaso assiste-se tal construção no pensamento de Anísio Teixeira. Certamente impulsionado pela adesão à ontologia lógica, de talhe pragmático-idealista, de John Dewey, a reflexão do educador brasileiro, no entanto, não é apenas uma adaptação mais ou menos competente da elaboração de seu mestre norte-americano. É, ao contrário, um pensamento com lugar definido. Mesmo quando comparecem em seu discurso os lineamentos

fundamentais herdados da produção de ponta do filósofo do Norte, estes estão, por assim dizer, ao menos ligeiramente, modulados na e pela realidade brasileira. E isso tanto no que concerne às possibilidades, quanto às aporias, presentes no processo capitalista de feição colonial. O que se observa, por exemplo, no momento em que as *forças naturais especulativas* de Dewey assumem em Teixeira contornos, fisionomia e pesos bem empíricos. Assim, a lógica do processo natural/social objetivo é traduzido em termos de uma peleja em torno de privilégios desfrutados desde a colonização por uma “elite patriarcal” defrontando as novas classes emergentes das camadas subordinadas sócio-economicamente. Pugna social que tem uma face imediatamente politicizada, determinadas pelo exercício de vontades sociais opostas – com poderes proporcionais ao grau de desfrute histórico dos próprios privilégios –, cujas demandas se chocam de modo vigoroso e vital. O Estado, ainda que remodelado pela democratização, comparece obrigatoriamente como o *locus* de síntese e resolução daquelas vontades antagônicas. Sintoma e expressão de uma realidade, por definição, incompleta, essa sistematização ideal dos problemas sócio-políticos brasileiros não enxerga na dinâmica capitalista conforme se deu nas terras cabralinas o nódulo categorial determinante. A via particular de atualização capitalista, como processo objetivo não é assim compreendido, porque, uma vez situado no *Standpunkt* da atrofia, o elaborado mentalmente compartilha com esta da sua própria incompletude categorial real. Incompletude essa, ressalve-se, que não é uma mera “falta” ou “lacuna” histórica a ser preenchida, ou não, por meio de procedimentos compensatórios que colocariam a sociedade brasileira na contemporaneidade de seu tempo. É a reprodução do incompleto como existência atual de uma determinação que se afirma e se diversifica concretamente na história da interatividade capitalista no Brasil.

O quadro, assim delineado da via particular de realização do capital no Brasil, não obstante bem caracterizado, restaria ele mesmo incompleto sem sua referência determinativa à reprodução do capital em sua forma completa, uma vez que a determinação do capital, em sua figura atrofica, se dá por sua ligação particular com o circuito principal do capital. Nesse âmbito, pode-se observar outra virtude teórica da tese da *Via Colonial*, dado que escapa tanto da tendência de assinalar unilateralmente as determinações externas, como o fazem certas posições do marxismo *terceiro-mundista*, quanto o seu contrário abstrato, que

acentuam empírica e abstratamente o caráter vicioso das relações de produção e de suas *personæ* como tipos ideais. No primeiro caso, a incompletude do capital aparece como resultante de uma trama malévola do capital central, cabendo como resposta a enunciação de um *projeto de país*. No segundo caso, como ausência de *modernização* do circuito interno, a qual se cumpriria pelo caminho privilegiado das grandes armações de cunho político que tornariam possíveis pactos e ajustamentos de posições para a reconfiguração do Estado e dos liames societários.

Na recusa decidida tanto de uma quanto da outra ponta da concorrência acadêmico-ideológica, a propositura chasiniana procura compreender a incompletude do capital interno por sua referência necessária aos movimentos e às inflexões do capital como sistema de produção global. Globalidade essa que se acentua e exerce uma sobredeterminação crescente quanto mais a rede inerente de interdeterminação da produção do capital, seja entre seus ramos, seja entre seus nichos geográficos, progride e tende à posição de si como *sistema da totalidade da produção humana*. A relação capital subordinante – capital subordinado, portanto, emerge como o segredo oculto pelos sortilégios do capital, tanto do caráter necessariamente subordinador e assimétrico das relações entre economias, quanto das carências e padecimentos imanentes a cada uma delas. Trata-se de causa secreta que, certamente, sofre transmutação na forma das articulações – não sendo, portanto, lícito sustentar o *Imperialismo* como categoria explicativa da realidade do capital mundializado – mas que, nem por isso, torna o mundo do capital o *melhor dos mundos*, com a inauguração de uma meritocracia econômica de natureza simétrica em escala mundial. As economias não participam todas em um mesmo patamar do circuito de trocas múltiplas e multilaterais que caracterizam o mercado mundial:

É sabido que a mundialização do capital subsume formações sociais distintas e engendra desenvolvimentos desiguais e combinados. /.../ O que importa ressaltar /.../ é que pela via colonial da objetivação do capitalismo, o receptor tem de ser reproduzido sempre enquanto receptor, ou seja, em nível hierárquico inferior da escala global do desenvolvimento. Em outras palavras, pelo estatuto de seu arcabouço e pelos imperativos imanentes de sua subordinação, tais formações do capital nunca integram a figura

própria do capital, isto é, são capitais estruturalmente incompletos e incompletáveis. (Chasin, 1989, p. 41).

Como totalidade de relações inter-econômicas, a interação entre capitais, em suas formas subordinadas e subordinantes, exige como espaço de circulação e reprodução do capital global essas modalidades, isto é, a incompletude de umas como pressuposto da completude de outras. Portanto, o capital atrofico é incompletável em função da relação que mantém com o capital subordinante. A incompletude do capital atrofico é a condição de possibilidade para a reprodução do capital subordinante.

Julgamos estar aqui a chave para o entendimento do fim da "Via Colonial", como modo particular de produção e reprodução do capital no Brasil. Esta se encerrou não em função de sua resolução, mas em função da reconfiguração do padrão de acumulação do capital, ou seja, em função da superação do capital monopolista pelo capital globalizado. Neste sentido, a subordinação brasileira passou a se pôr em outro plano: o desaparecimento do capital atrofico em função da integração desigual. Acabamento que não põe necessariamente a solução das inviabilidades, mas as repõe num nível novo de determinação internacional do capital, a qual se buscará esclarecer a seguir.

Chasin observa, no texto *A sucessão na crise e a crise da esquerda*, aparecido em 1990, que uma superação da "Via Colonial" poderia se dar a partir de uma reorganização do "sistema de produção, [que] sem perseguir a superação do modo de produção, [promoveria] a desestruturação dos aspectos mais gravosos da efetivação do capital atrofico e de sua (des)ordem societária" (Chasin. 1989, p. 47), configurada por ele no que denominou de *Primeira Transição*. Tal ocorreria no contexto de uma alteração essencial de algumas mediações chave da organização do capital no Brasil, que indicaria a virtualidade, não a necessidade fatal, de uma superação, em longo prazo, do sistema do capital enquanto tal. No entanto, a "Via Colonial" não foi superada por uma reconfiguração interna, uma vez que não se deu a reorganização da produção, aludida pelo autor naquela ocasião.

Chasin retoma a questão, na década seguinte, no texto *O poder do real*, publicado como verbete relativo ao Brasil, em *O mundo hoje 95/96*, em 1995. Ali, aborda as perspectivas de integração do país ao padrão de acumulação capitalista, caracterizado pela produção e circulação globalizada. Entende a

mundialização do capital como processo atravessado e enviesado por desenvolvimentos desiguais, marchas e contramarchas, “uma via geradora, em suma, também de contraditoriedades sem precedentes, tanto por seus conteúdos, quanto pelo gigantismo de seus efeitos” (Chasin, 1996, p. 102). Atentando que não se trata apenas de uma mudança conjuntural de rumos ou de natureza geopolítica, mas de uma verdadeira metamorfose sistêmica, nos quadros da qual as relações de subordinação de capitais ganham a forma da interdependência financeira e da mobilidade incessante e incontornável dos capitais em suas diversas formas (mercadorias ou dinheiro em-si), o que reformula o circuito anterior, tornando impossível a manutenção do esquema antecedente, ao menos em sua integralidade e imediatidade:

O sistema produtivo nacional, desde sempre, encarnou seus perfis e o teor de suas modernizações subordinado aos empuxos dos pólos hegemônicos mundiais. Não é diverso o que se passa agora, diante da mais radical das revoluções tecnológicas, combinada ao quadro da globalização econômica (Chasin, 1996, p. 102).

Nesse sentido, o Brasil sempre esteve inserido no quadro de uma economia internacionalizada. “Todavia, dada a qualidade e a envergadura destas e o próprio grau de desenvolvimento material alcançado no país, as margens de manobra nos ajustes e seus efeitos possíveis também se diferenciam, ao mudarem de natureza” (Chasin, 1996, p. 102). Chasin chama a atenção para a *mudança de natureza* do processo de acumulação e reprodução do capital, a qual determina a mudança de natureza da subordinação brasileira. É, pois, nesse sentido que se pode entender o “fim da via colonial”, dado que,

Para o bem e para o mal, aqui se fecha e fica para trás um longo ciclo, cujas características dominaram a maior parte do cenário brasileiro neste século. Traços que reduzidos ao essencial, conferiram ao país o semblante de uma entificação nacional que pelejava para completar sua formação capitalista, mas que reproduzia sempre, apesar da multiplicação das formas de crescimento e diversificação econômicas, a incompletude de seu capital e, por conseqüência, suas peculiares mazelas sociais e políticas. Toda essa problemática perdeu suas âncoras e se transfigurou,

no bojo dos novos parâmetros internacionais do sistema de produção e circulação de mercadorias. (Chasin, 1996, p. 104).

No entendimento do autor, o fim da "Via Colonial" se deu em função do ultrapassamento da lógica do capital que a enformava: "os contornos de uma produção de mercadorias ainda delimitada ou de escala relativamente modesta, cuja circulação era efetivada, em regra, no âmbito bilateral de mercados mais ou menos restritos e cativos, sob a regência das potências centrais" (Chasin, 1996, p. 105). Devido a tal tendência é que o receptor tinha que, necessariamente, ser reproduzido enquanto tal. Agora, em face da "produção ampliada a grandezas sem limites e o intercâmbio comercial elevado ao primado das *trocas infinitas e superpostas*, sem embaraços de fronteira" (Chasin, 1996, p. 105), as delimitações sistêmicas alteram as exigências do padrão produtivo interno do capital, não mais como potência subordinada diretamente, por meio do financiamento externo de sua reprodução, a um dado capital localizado, pois

crescer passou a supor a capacidade de ocupar nichos na infinitude da malha de produção atualizada, universo no qual os mercados interno e externo não mais se distinguem: ao capital social global corresponde agora o Mercado Único das trocas levadas ao paroxismo. (Chasin, 1996, p. 105).

Chasin, por isso, considerava

/.../ impensável o Brasil dissociado das novas tecnologias e do mercado globalizado. Até porque, independentemente de todas as inconsistências peculiares com que as tenha percorrido até aqui, as trilhas do país sempre estiveram imbricadas nos avanços mundiais dos meios de produção e à dinâmica das trocas internacionais. (Chasin, 1996, p. 104).

Em face dessas especificidades do capitalismo brasileiro, o autor julgava que, aqui, "a transição demandada é antes uma regulação de caráter jurídico, por certo de largo alcance, do que uma reviravolta na essência das coisas" (Chasin, 1996, p. 104/105), pois o que ocorreu foi uma mudança de natureza na relação do Brasil com a dinâmica internacional. Outrossim, considerava que

O Brasil, no futuro imediato e palpável, é do grupo restrito de nacionalidades periféricas que maior proveito pode tirar da nova forma de

acumulação ampliada do capital. Em verdade, não tem alternativa: ou participa desta civilização ou envereda pela estagnação degenerativa. Pelo seu porte econômico, cultura e modernização tecnológica e a recém-adquirida estabilidade política, tem inserção produtiva assegurada nos planos regionais e internacionais, inclusive pela experiência acumulada no comércio exterior. As reformas constitucionais no plano econômico buscam homologia e coerência, em relação à nova lógica do sistema, dos movimentos financeiros e do fluxo dos investimentos, abrindo espaços às inversões nacionais e estrangeiras na alavancagem do crescimento. Pelo seu potencial, em uma década ou duas, o país poderá estar alçado em alguns graus no quadro dos mais abonados. (Chasin, 1996, p. 105).

Portanto, a “Via Colonial” é uma particularidade de objetivação capitalista, relativa a um determinado padrão de acumulação do capital. É um modo particular de um padrão específico de universalidade do sistema do capital. Julgamos que tal analítica desenvolvida por Chasin possibilita tanto o exame das expressões ideais específicas nacionalmente postas, que pretenderam compreender a realidade brasileira e nela intervir concretamente, quanto a compreensão das mazelas que condicionaram e obstaculizaram a modernização do país em termos produtivos e educacionais.

Conclusão

No momento em que se conclui a apresentação de uma investigação filosófica, comumente se apresentam os resultados e posições a que se chegou. No caso em tela, a decifração, o quanto possível, do caráter da matriz filosófica do pensamento de Anísio Teixeira. O que se reveste de uma complexidade maior, na medida em que o autor jamais foi ou pretendeu ser propriamente filósofo. Entretanto, como não existe elaboração acerca de qualquer objeto que possa prescindir, em algum nível ou momento, de uma posição de princípios sobre o objeto que investiga, as formulações do educador brasileiro também pressupõem um dado ponto de partida filosófico. Como ele não formulou autonomamente seus pressupostos, estes advieram exteriormente. O momento filosófico da obra de Anísio Teixeira provém da elaboração de John Dewey.

Nesse sentido, não apenas o caráter conceitual da reflexão de Teixeira foi objeto de exame, mas igualmente o de Dewey. O que se revelou foi uma comunidade de pressuposições acerca dos fundamentos do discurso de ambos. O que caracteriza o padrão de teorização de ambos, ainda que com nuances e algumas implicações próprias, é o exercício de uma racionalidade de talhe idealista. O idealismo, que comparece na reflexão, nos seus diversos níveis e âmbitos de análise, e constitui-se num núcleo determinativo em torno do qual as diferentes camadas teóricas se depositam e da qual se nutre. Ou seja, tanto um quanto outro partilham do ponto de vista que atribui às formas ideais autonomia e, mais decisivo, caráter determinativo em relação à objetividade do mundo.

A última asserção pode causar certa estranheza porquanto o pensamento de Dewey se define explicitamente como pertencente à tradição pragmática. Corrente filosófica essa que declara ter na noção de prática o seu fundamento, o que a ligaria imediatamente aos contatos com a mundaneidade. Tal modo de auto-reconhecimento acadêmico, aparentemente, poderia invalidar, no fim das contas, a principal conquista conceitual do esforço de investigação até aqui levado a efeito. Nesse sentido, faz-se necessário, por conseguinte, discutir com mais vagar e cuidado o estatuto filosófico do pragmatismo e comprovar na medida do possível o seu cunho idealista.

Portanto, em primeiro lugar, cabe aqui definir o que se entende sob a alcunha de *idealismo*. No contexto idealista, do qual se tratará brevemente, Ser e Valor se identificam na figura abstrata da *Ideia* - da versão platônica à hegeliana, passando pela kantiana, que mais nos interessa. Neste sentido, Verdade e Valor seriam entes de inteligibilidade pura, colocados numa esfera transcendente à mundaneidade, sendo oriunda de tal articulação a noção da correspondência entre o intelecto e a coisa. No caminho que o intelecto descreve em direção à coisa, supõe-se uma homologia entre consciência e mundo. O Ser das coisas é posto como idealidade e o Valor como determinação absoluta e extrínseca à experiência material.

No caso da determinação da Verdade, conhecer é acessar mediata ou imediatamente (irracional ou racionalmente) a universalidade que define a realidade concreta e a alma, e a qual esta se acha subordinada. Como uma dedução do princípio - p. ex., o conhecimento matemático da natureza -, só haverá então uma Verdade, a universalidade inteligível expressa na determinação do gênero no qual se engloba um determinado particular - p. ex., a "Rosa em-si" como realidade íntima e efetiva em última instância das rosas.

No que se refere aos valores, é o reconhecimento destes como postos num "lugar" acima da prática, a qual deveria realizá-los para ser boa. E isso de forma incondicionada, o que na maioria das vezes se mostra ontologicamente impossível, dada a natureza material e particular de homens e situação. Daí a solução kantiana de transformá-los em ideal regulador da razão. Opera-se aqui também uma definição exclusiva. Como ocorria com o verdadeiro na querela em torno do conhecimento, o "bom" é definido **a priori** pela lei moral, que exige ser a norma de nossas ações tomada como norma universalmente válida, ou desejada por nós como universalmente válida; ou seja, válida para todos os indivíduos, em todas as situações. No contexto assim delimitado, é a intenção reta e incondicionalmente voltada ao ideal, ou **vontade**, que vale. Temos então, por conseguinte, uma ética da intenção, ou da boa vontade, versão pietista e laica da moralidade cristã.

Em segundo lugar, cabe situar com precisão o pragmatismo como padrão de reflexão filosófica. Na conformação do pensamento a partir dessa perspectiva, trata-se da determinação da prática imediatamente tomada e enfrentada. E nesse particular cabe uma ressalva. Conquanto os filósofos pragmáticos, desde

os seus momentos iniciais, com William James, tenham sempre reivindicado para si o remetimento à prática *sans phrase*, no entanto o que entendem por *prática* necessita ser mais bem esclarecido. A dimensão prática a que se referem e a partir da qual se orientam não tem o mesmo sentido que em Aristóteles, por exemplo. No Estagirita, tanto a noção de *praxis*, quanto a de *techné/poiesis*, têm uma forte conexão com a verdade. O verdadeiro, na alçada do agir e do produzir, tem importantes implicações, na medida em que o acesso a este possibilita a adequação da atividade ao fim e aos meios. Um agir assim formatado pela apreensão dos nexos efetivos das coisas e das circunstâncias frente às quais agimos abre caminho para a obtenção do resultado almejado mas, entretanto, não o garante *a priori*. Nesse diapasão, o acerto prático não é aferido pelo grau em que suas consequências atendem as demandas imediatas do agente, mas sim pelo quanto este mesmo agir segue a deliberação cognitivamente orientada. Não se trata ainda da lógica das intenções, evidentemente, mas igualmente se acha distante da simples orientação pelas consequências da ação. A prática tem a ver com a mobilização dos pressupostos no sentido indicado pelo domínio consciente das mediações do objeto modificado. Tal se observa já nas formas práticas mais diretas, como a produção de um valor de uso, por exemplo. A inexistência do domínio cognitivo adequado das características das coisas e das circunstâncias pode frustrar a atividade e destruir matéria-prima e ferramentas.

No que tange ao pragmatismo, trata-se de uma ordem de determinações da prática distinta da delimitada acima. Essa se define não pela análise praxiológica das interações homem-mundo, mas por uma *pragmata*, oriunda de *pragma*,⁵ não por um reconhecimento ontológico da realidade, pela subsunção ativa ao momento preponderante da objetividade, mas pela referência à ação imediatamente dada e vivida, como o explicita William James: “O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas” (James, 1985, p. 18). Praticidade dessa maneira entendida passa a referenciar concepções e posições pelo atendimento

⁵ Πράγμα - ατος (prágma) – negócio, atividade, operação, negociação; o que está feito, coisa de valor, alfaia, riqueza. Dicionário Grego-Português e Português-Grego, Isidro Pereira, S.J., Livraria Apostolado da Imprensa, Braga, Portugal, 1990.

das demandas do sujeito e/ou pelo sucesso imediato do agir. Daí para deslocar-se para o sujeito como interioridade foi um passo. Nesse sentido, continua James:

Para Peirce, introdutor da noção moderna de pragmatismo, “nossas crenças são, realmente, regras de ação, /.../ para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções de pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática. Para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois, precisamos apenas considerar quais os efeitos, seja imediata, seja remota, é então, para nós, o todo de nossa concepção do objeto, na medida em que essa concepção tenha afinal uma significação positiva. (James, 1985, p.18).

Com isso, o centro de gravidade do problema é deslocado do por-si para o para-nós, da lógica da imanência objetiva para aquela delimitada pela transcendência subjetiva. Diferente do ocorre no racionalismo idealista, em que a transcendência abstrata se dá como universalidade frente ao particular, aqui é o particular que delimita a esfera de validade, e é apenas disso que se trata, como o veremos mais à frente, de qualquer universalidade possível. Nesta relação de transcendência subjetivamente posta, a noção mesma de correspondência se encontra recusada em benefício da pluralidade das experiências subjetivas. Subjetivismo, relativismo e utilidade constituem assim o tripé sobre o qual se arma a concepção pragmatista de mundo, o que resulta num certo “relaxamento” de opiniões e exames, na possibilidade mesma da aceitação de quaisquer idéias, uma vez que o critério é o puro acordo entre os sujeitos ou a conveniência prática daquelas para a ação imediata:

O pragmatismo, por mais devotado que seja aos fatos, não tem essa propensão materialista sob a qual o empirismo ordinário opera. Mais ainda, não faz qualquer objeção ao sistema de abstrações, na medida em que se possa percorrer os particulares com sua ajuda, o que, realmente, pode ser

feito. Interessado não em conclusões, mas naquilo que nossos espíritos e nossas experiências elaboraram juntos, não tem preconceitos a priori contra a teologia. Se as idéias teológicas provam que têm valor para a vida concreta, são verdadeiras, pois o pragmatismo as aceita, no sentido de serem boas para tanto. O quanto serão verdadeiras dependerá inteiramente de suas relações com as demais verdades, que têm, também, de ser reconhecidas. (James, 1985, p. 27).

Neste passo, é preciso dizer com James que, como qualquer posição teórica, o pragmatismo “significa também uma certa teoria da verdade”, dentro da qual não há Verdade, mas tão somente “verdades no plural” (James, 1985, p. 21).

O que não impede nem dispensa a teorização, mas de certo modo a rebaixa ao nível do aporte programático cuja finalidade não é mais o domínio de um por-si real e concreto, o descortino da malha de determinações essenciais da efetividade material, em poucas palavras, a compreensão e explicação de um processo ou objeto, mas a mobilização imediata de recursos com vistas ao êxito, o que se situa nos antípodas da tradição fundada por Aristóteles. Há e deve continuar havendo teoria, conformação ideal da realidade, prévia ideação da atividade, mas é ela de outra natureza, deveras diversa tanto do idealismo tradicional quanto do materialismo, é mera instrumentalidade:

As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar. /.../ fazemos a natureza retornar com sua ajuda. O pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar. Não sendo nada essencialmente novo, se harmoniza com muitas das tendências filosóficas antigas. Concorda com o nominalismo, por exemplo, sempre apelando para os particulares; com o utilitarismo, dando ênfase aos aspectos práticos; com o positivismo, em seu desdém pelas soluções verbais, pelas questões inúteis e pelas abstrações metafísicas. (James, 1985, p. 20-21).

A partir disso, a própria noção de verdade aproximativa, de verdade objetiva/relativa sofre uma torção, pois o que é dito com justiça da impossibilidade do absoluto em termos científicos, acaba por converter-se na

afirmação da inexequibilidade da própria apreensão objetiva. Para o pragmatismo

.../ nenhuma teoria é absolutamente uma transcrição da realidade, mas que qualquer delas pode, de certo ponto de vista, ser útil. .../ são apenas uma linguagem humana, uma taquigrafia conceitual, como se costuma chamá-las, nas quais escrevemos nossos informes sobre a natureza; e as línguas, como é bem conhecido, toleram muita escolha de expressão e muitos dialetos. (James, 1985, p. 22).

É nesse sentido que deve ser entendida a, aparentemente simples, afirmação de James de que o pragmatismo “É somente um método” (James, 1985, p. 20). Enquanto pura forma esvaziada ou esquema de ação sem conteúdo prévio, uma verdade, um pressuposto - material ou ideal - que o defina ou delimite, pode se converter em campo da liberdade intelectual pervertida ou em libertinagem epistemológica. A aproximação não tem o sentido da temporalidade humano-societária, mas a dimensão do acordo das opiniões, da simultaneidade das verdades, da ciência como exercício de democratismo, do livre jogo dos juízos, mais ou menos refinados, acerca de todo e qualquer problema, a competência se reduz então a simples competência linguística.

Não é de estranhar-se, portanto, o desenvolvimento contemporâneo das ideias do pragmatismo clássico para refundar, na atual teoria da democracia, como por exemplo, em Rorty, que opõe solidariedade e objetividade, o limite de “nossa comunidade” à pretensão de desvendamento da realidade, como centro nervoso da nova atitude científica e política. Ou ainda como na teoria de Habermas, da democracia como fundada numa pragmática universal, numa surpreendente competência genérica dos indivíduos, independente das culturas ou aculturações particulares, para o acordo ou interatividade mediada pela linguagem. Constituem estas, como outras tantas, em curiosas sínteses de elementos presentes em Kant, nos Pragmatistas e em Heidegger. Proposituras essas que giram de uma forma ou outra em torno da afirmação da impossibilidade de constituição de um conhecimento objetivo do mundo.

Neste contexto, as verdades, aceitas de modo plural, pouco ou nada têm a ver com uma pretensa realidade que materialmente as transcenda, mas com as crenças e as experiências interiores dos indivíduos:

Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença, e bom, também, por razões fundamentadas e definitivas. Certamente deve-se admitir que, se não houvesse bem para a vida em idéias verdadeiras, ou se o conhecimento delas fosse positivamente desvantajoso e as idéias falsas as únicas úteis, então a noção corrente de que a verdade é divina e preciosa, e a sua procura um dever, jamais poderia ter crescido ou se tornado um dogma. /.../ exatamente como certos alimentos não são somente agradáveis ao paladar, porém bons para os dentes, estômago e tecidos, assim certas idéias não são somente agradáveis ao pensamento, ou agradáveis como suporte de outras idéias que nos são caras, mas são também úteis às lutas práticas da vida. Se há qualquer vida que seja realmente melhor do que a devemos levar, e se há qualquer idéia que, em sendo acreditada, ajudar-nos-ia a levar tal vida, então seria realmente melhor para nós acreditar nessa idéia, a não ser que, na verdade, a crença que se lhe depositasse colidisse incidentalmente com outros benefícios vitais de maior vulto. (James, 1985, p. 29)

A verdade existe como instrumento e assunto de fé, de decisão; não de averiguação ou exame. Por conseguinte, a verdade não é nem princípio inteligível, como no idealismo clássico, nem é uma aquisição, como na tradição iluminista, mas é tributária de uma lógica da conveniência, do êxito, elemento constante da contabilidade psicológica entre o agradável ou o inoportuno:

/.../ uma idéia é verdadeira na medida em que acreditar nela é proveitoso para nossas vidas. Isso é bom, pois, tanto quanto se aproveita, admite-se de bom grado. Se o que fazemos com seu auxílio é bom, deixaremos que a idéia em si seja boa com o que vem, pois estaremos melhor possuindo-a. (James, 1985, p. 28)

Convertida em meio e não fim, pela lógica utilitária, delimitada pela sua natureza irremediavelmente instrumental, a verdade é então momento de uma transitividade puramente interior, subjetivista, em que a mediação ou a determinidade do concreto, e a exigência de rigor e crítica daí decorrente, desaparece por completo. Cede então seu lugar ao aditamento operacional de um conjunto multiforme e puntiforme de elementos recolhidos ou apanhados ao

sabor de modas intelectuais; qualquer semelhança com a lógica da academia não é mera coincidência. Assim,

(...) a 'verdade' em nossas idéias e crenças significa a mesma coisa que em ciência. Significa, dizem, nada mais que as idéias (que, elas próprias, não são senão partes de nossa experiência) tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes conceituais de nossa experiência, para sumariá-las e destacá-las por meio de instantâneos conceituais, ao invés de seguir a sucessão interminável de um fenômeno particular. Qualquer idéia sobre a qual podemos montar, por assim falar, qualquer idéia que nos transporte prosperamente de qualquer parte de nossa experiência para qualquer outra parte, ligando as coisas satisfatoriamente, trabalhando seguramente, simplificando, economizando trabalho; é verdadeira por tudo isso, verdadeira em toda a extensão, verdadeira instrumentalmente. Essa é a versão 'instrumental' da verdade, (...), a visão de que a verdade de nossas idéias significa poder de 'trabalhar'. (James, 1985, p. 22).

A utilização de imagens contábeis não é casual, mas explicita o núcleo determinativo da posição pragmática em geral. Tal versão contabilista da pesquisa e do debate em ciência é prenhe de consequências para a compreensão da marcha de desenvolvimento do conhecimento. Estabelece uma específica versão da história da ciência, que encontrou amparo em momentos ulteriores, ainda que não como na simplicidade dos primeiros filósofos pragmáticos:

Uma nova opinião conta como 'verdadeira' na proporção que satisfaz o desejo do indivíduo no sentido de assimilar a novidade em sua experiência às suas crenças em estoque. Deve tanto cingir-se à verdade velha quando abraçar o fato novo; e seu êxito /.../ em cumprir o programado é matéria para apreciação individual. Quando a verdade velha cresce, então, por adição de verdade nova, é por razões subjetivas. Estamos no processo e obedecemos às razões. A idéia nova que é mais verdadeira é a que perfaz de modo mais feliz sua função de satisfazer nossa dupla urgência. Faz-se verdadeira, classifica-se como verdadeira pela mesma maneira como opera; enxerta-se, então, como no velho corpo da verdade, que se desenvolve, assim, de modo semelhante à árvore que cresce pela atividade de uma nova camada de câmbio. (James, 1985, p. 24).

Pluralismo que atravessa indiscriminadamente todas as esferas da produção de si dos indivíduos na sociedade capitalista, a qual sanciona, no jogo dos interesses e das opiniões, todos os interesses e todas as opiniões. Dá-se, pois, a transformação do seu próprio princípio de operação, a decisão, em termo de inoperância, na impraticabilidade de distinção entre verdadeiro e falso, redundando tudo na pura e simples sustentação abstrata dos particularismos. O pragmatismo,

Não tem dogmas nem doutrinas, salvo o seu método. /.../ situa-se no meio de nossas teorias, como um corredor em um hotel. Inúmeros quartos dão para ele. Em um, pode-se encontrar um homem escrevendo um volume ateuístico; no próximo, alguém de joelhos rezando por fé e força; em um terceiro, um químico investigando as propriedades de um corpo. Em um quarto, um sistema de metafísica sendo excogitado; em um quinto, a impossibilidade da metafísica está sendo demonstrada. Todos, porém, abrem para o corredor, e todos devem passar pelo mesmo se quiserem ter um meio prático de entrar e sair de seus respectivos aposentos. (James, 1985, p.21).

Na admissão de tudo como verdadeiro, apenas sob a condição de uma auditoria *a posteriori* da utilidade prática, põe-se ao mesmo tempo sua força e debilidade. A verdade no plural pode muito bem recair na falsidade em geral, na não validade intrínseca, ou, como em geral se dá, em virtude de que é preciso decidir, a distinção se opera mediante a lógica da força, ou do direito do mais hábil politicamente, não necessariamente do mais justo ou correto. Tributário da sua natureza anti-ontológica de raiz, o pragmatismo se define como “*A atitude de olhar para além das primeiras coisas, dos princípios, das ‘categorias’, das supostas necessidades; e de procurar pelas coisas, frutos, conseqüências, fatos.*” (James, 1985, p. 21).

Dentro dessa lógica pluralista, o pragmatismo tende a confundir, em função mesmo de sua recusa da ontologia, os significados de *práxis* e *prágma*: “Uma olhada à história da idéia mostrará ainda melhor o que significa o pragmatismo. O termo deriva da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’” (James, 1985, p. 18).

Como se o ato de abrir uma porta ou comer um bife pudesse prescindir de algum nível de distinção entre as determinações essenciais e particulares dos

vários entes, a qual revela na sua falsidade, possível de ser apreendida já num exame puramente filológico, o rebaixamento da prática à mera manutenção ou reprodução de um particular, e cada vez mais limitado, *modo de produzir a vida humana*. Nesse sentido, ressalte-se que a pretensa ingenuidade teórica e a sua correlata operosidade imediata não fazem mais que expressar a redução do mundo humano à lógica dos equivalentes, das mercadorias, e, por meio disto, da própria realidade aos ditames dos indivíduos pulverizados e convertidos em simples portadores e meios de reprodução do valor, como bem expressa uma citação marxiana, que aqui nos permitimos transcrevê-la por inteiro:

O dinheiro sendo o equivalente universal, o general power of purchasing, tudo é comprável, tudo é conversível em dinheiro. Mas apenas é convertido em dinheiro o que se alienou (alienert wird), aquilo que seu possuidor dele se alienou (entäußert). Everything is therefore alienable, ou indiferente para o indivíduo, exterior a ele. As pretensas posses eternas, inalienáveis, e as relações de propriedade fixas, imutáveis, que lhes correspondem, se esfumam diante do dinheiro. Além do mais, o dinheiro mesmo sendo apenas na circulação, e trocando-se novamente por objetos do gozo, etc. – por valores os quais, todos, no fim das contas, podem reduzir-se a gozos puramente individuais, coisa alguma tem valor senão na medida que seja para o indivíduo. O valor autônomo das coisas, exceto o caso onde consista em puro ser-para-outro, em sua relatividade e trocabilidade, o valor absoluto, portanto de todas as coisas e relações se encontra dissolvido. Tudo é sacrificável ao gozo egoísta. Porque, da mesma maneira que tudo é alienável (alienierbar) por dinheiro, tudo pode ser adquirido por dinheiro. Pode ter-se tudo com ‘dinheiro vivo’ o qual, tendo ele mesmo uma existência exterior, pode is to catch pelo indivíduo by fraud, violence, etc. Tudo é apropriável por todos, e não é o caso quem decide qual indivíduo pode ou não se apropriar, pois tudo depende do dinheiro que se possui. Assim, o indivíduo em si está posto como senhor de tudo. Nada há de inegociável, pois tudo é negociável por dinheiro. Nada há de ‘mais elevado’, sagrado, etc., pois tudo é apropriável pelo dinheiro. As ‘res sacræ’ e ‘religiosæ’, que não podem ser ‘in nullius bonis’, ‘nec æstimationem recipere, nec obligari alienarique posse’ são excluídas do ‘commercio hominum’ não existem diante do dinheiro – assim como diante de Deus todos são iguais. (Marx, 1980, II, p.331-332).

Podemos ver os traços desse pragmatismo, e por consequência do idealismo nele contido, tanto nas formulações de Anísio Teixeira quanto nas de Dewey. Como se explicitou no curso da análise de ambos, esse conjunto de determinações filosóficas passa por um duplo filtro – a especulatividade hegeliana e o evolucionismo naturalista – que, porquanto não invalide os fundamentos básicos da posição pragmática, a torna deveras complexa.

A concepção que alia uma descrição lógica da evolução natural, mediante a qual os processos, indistintamente, são descritos como variação da experiência a uma concepção dos indivíduos como portadores de disposições inatas, procura fornecer ao pragmatismo uma fundamentação *a priori*. Assiste-se no caso em tela a uma curiosa articulação entre certo entendimento da evolução natural darwiniana (convertida em evolução *da natureza*) com o esquema racional arrimado numa substância que transita. A multiplicidade da realidade, com suas incompletudes e contradições, se converte em momento da natureza, a finitude específica da forma de ser dos entes e das suas relações se transmuta em *nível* do experienciar da totalidade.

A natureza compreendida nesse contexto como totalidade de interações que *se move*, diferenciando-se em níveis de experiência, abarca como tal inclusive a sociabilidade. Ao enquadrar a esfera humano-societária nesse esquema converte o processo histórico de desenvolvimento de formas sociais em *processo evolutivo*. Nesse contexto, os indivíduos não são apreendidos como entes sociais objetivamente ativos. A atividade sensível se rebaixa à mera operosidade com as circunstâncias, o conjunto das relações sociais é apresentado como *ambiente*. Esse último não é a instância de produção de indivíduos sociais, mas, quando muito, de aperfeiçoamento de tendências e disposições inatas. O humano mesmo na evolução natural é determinado como emergência do *fato mental*. A atividade humana é assim identificada à atividade ideal, ao lidar com valores e concepções.

As estruturas social, econômica e política são consideradas como formas vazias, às quais ganham substância por meio da mentalidade que informa as individualidades. Agir que afirma ou reage às forças que impulsionam a realidade social. Os males sociais são devidos aos costumes e à mentalidade anacrônicos. Mentalidades e modos comportamentais que insistem em manter ou perseverar na posição de privilégios. Por esse motivo, as mazelas da sociedade capitalista

não se devem ao modo como a sociedade se estrutura em torno dos modos de produção da vida e as formas de propriedade deles advindas, mas a atitude ou aos fins perseguidos de caráter inadequados pelos indivíduos ou pelos grupos.

Nesse diapasão, concebe-se a realidade social objetiva como fruto das vontades individuais, conformadas coletivamente. Não se levam em consideração as mediações particulares, como a existência e a vigência das classes sociais. Essas são tomadas na sua aparência como mero contingente populacional e não formas de ser dos indivíduos.

Como corolário desses pressupostos, o Estado democrático é tomado abstratamente como uma instituição social neutra, surgida como síntese das forças que movimentam o processo histórico em direção à *vida democrática*. O Estado como tal deverá ser promotor de justiça social e realização individual. O estado deve garantir a livre expansão das potencialidades dos indivíduos, garantindo a eles oportunidades iguais. Naturaliza as diferenças de condições, engendradas pela divisão social do trabalho, qualificando-as de diferenças de aptidão.

A democracia assim concebida é um valor e não uma forma política. Posição essa que não é solitária no tempo, porquanto no presente ainda se a observe como modo dominante. Como contrafação da vida social que distancia e contrapõem os indivíduos, a linguagem dominante da politicidade, os *valores democráticos*, aparecem como último horizonte moral e o Estado como único recurso frente à desigualdade natural dos homens.

Quanto às ilusões democráticas acima enumeradas, Marx asseverava com relação aos *socialistas franceses*:

De outro lado, vê-se bem a puerilidade dos socialistas (notadamente os socialistas franceses, que desejam provar que o socialismo é a realização das idéias da sociedade burguesa exprimidas pela Revolução burguesa), que demonstram que a troca e o valor de troca são originalmente (no tempo) ou segundo seu conceito (na sua forma adequada) um sistema de liberdade e igualdade de todos, mas que estas foram falsificadas pelo dinheiro, pelo capital, etc. (Marx, 1980, II, p. 188-189).

O mundo capitalista em sua feição própria aparece ao ponto de vista político como um processo no qual se opõem princípios universais e relações

econômicas. Desse modo, os ideais surgem à representação cotidiana, e política, como promessas não cumpridas ou como possibilidades sabotadas pelas condições econômicas. Difícil não ver aqui as semelhanças com a crítica anisiana da intervenção indevida das determinações sócio-econômicas que impedem o florescimento da vida democrática.

Frente a esse modo abstrato de considerar as relações entre as formas da produção e reprodução da vida social e aquelas da politicidade, Marx enfaticamente se coloca:

Eis o que respondo-lhes: o valor de troca ou, mais exatamente, o sistema do dinheiro é de fato o sistema da igualdade e da liberdade, se alguma coisa vem perturbá-las no desenvolvimento mais detalhado do seu sistema, estas perturbações lhe são imanentes, é justamente a própria efetivação da igualdade e da liberdade que se faz conhecer manifestando-se como desigualdade e não liberdade. (Marx, 1980, II, p.189).

De um golpe, Marx indica dois problemas centrais para a correta compreensão dos problemas relativos a essas formas ideais. Em primeiro lugar, essas não são apenas idealidades, nem são como tais autônomas, mas são, ao contrário, formas dependentes, expressões da efetividade social do capital. Igualdade e Liberdade não são como tais ideais eternos, aos quais a realidade deveria tender ou promessas de felicidade pervertidas exteriormente pelo sistema do valor. São expressões do próprio mundo do capital, que as realiza como sua forma e conteúdo.

Nesse sentido, é de extrema utilidade citar aqui uma passagem marxiana, cerca de dois anos distante no tempo, a qual se refere exatamente aos problemas feridos nos *Grundrisse*:

/.../ na produção da própria vida os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas determinadas de consciência. (Marx, 1987, p. 29-30).

Não se tratará aqui do problema importantíssimo das relações entre as formas ideais e a efetividade social. Por ora, basta deixar fixado que as categorias igualdade e liberdade são *formas determinadas de consciência* correspondentes à sociabilidade do capital. O que interdita, de início, qualquer postulação de uma realidade autônoma para estas categorias e aponta estarem estas ancoradas em formas particulares de objetividade social.

Diversamente do que correntemente se realiza em trabalhos de pós-graduação, nos quais se procede a uma discussão o mais exaustiva possível da bibliografia acerca do tema, tal não se verificou na presente tese. Isso se deveu a dois motivos. Antes de tudo, ao fato de o trabalho de pesquisa propriamente dito nos textos de Anísio Teixeira, e por consequência nos de Dewey, ter se avolumado a tal ponto que tornou inexecutável a sua efetivação conforme deveria. O segundo motivo diz respeito à originalidade da angulação teórica utilizada para proceder ao exame dos pensadores em tela. Como não foram encontradas produções que se valessem dos mesmos recursos teórico-metodológicos, tampouco que chegassem, por outras vias procedimentais, aos resultados aqui obtidos, tornou-se igualmente inexecutável a interlocução com os vários autores que se debruçaram sobre a obra de Teixeira e Dewey.

Desse modo, a ausência de discussão com os comentadores de forma alguma significa o descaso para com outras aproximações ou a recusa do debate. Ao contrário, a própria posição discursiva aqui realizada pode ser, por sua vez, lida como uma peça destinada ao debate posterior e, como tal, via aberta para novas incursões acerca dos pressupostos filosóficos da educação, em especial os referentes a Anísio Teixeira.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Anísio Teixeira:

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey), in Dewey, *Coleção Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. *A educação e a crise brasileira*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. *Educação é um direito*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

_____. *Educação não é privilégio*, 6ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999a.

_____. *Educação no Brasil*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *Educação para a democracia – introdução à administração educacional*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Em marcha para a democracia – à margem dos Estados Unidos*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação - Escola Progressiva ou A Transformação da Escola*, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 6ª ed., 2000.

Obras de John Dewey:

DEWEY, John. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*, trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 4ª ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. *Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey: 1927-1939*. Augusto de Franco, Thamy Pogrebinski (Orgs.), Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. *Experiência e Educação*, trad. Anísio Teixeira, São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. *Experiência e Natureza*, México: Fondo de Cultura Económica, 1938.

_____. *Experiência e Natureza*, in *Os Pensadores*, trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura* [Liberalismo & ação social; Liberdade e cultura], trad. e apresentação de Anísio Teixeira, São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

_____. *Logic: the theory of inquiry*, New York: Henry Holt and Company, 1938a.

_____. *Reconstrução em Filosofia*, trad. António Pinto de Carvalho, 2ª Ed., São Paulo: Editora Nacional, 1951.

_____. *The public and its problem*, Chicago: the Swallow Press Inc., 1954.

Geral:

ALVES, Antônio J. L. A individualidade moderna nos Grundrisse, *in* Ensaios Ad Hominem, nº 1, tomo IV – *Dossiê Marx*, São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

CHASIN, J. *A miséria brasileira: 1964-1994 – do golpe militar à crise social*, Santo André, SP: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

_____. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*, São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. *O Integralismo de Plínio Salgado*, 2ª ed. Belo Horizonte: UNA Editoria. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.

_____. O poder do real, *in* *O Mundo Hoje 95/96*, São Paulo: Editora Ensaio, 1995.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey: Filosofia, Política e Educação, *in* *Perspectiva*, v. 19, nº 2, p. 371-388, Florianópolis, jul./dez. 2001. Em www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001_02/06_cunha.pdf. Acessado em 16.09.2009.

DORE, R. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova, *in* *Currículo e Políticas Públicas*, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (org), pp. 63/101. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. Il dibattito fra Croce e Dewey: trasformismo e egemonia, *In*: Di Vora, Irina; Margiotta, Umberto (org.) *Ripensare Gramsci, tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi*, Lecce: Editora Pensa Multimedia, 2008, pp. 29-48. ISBN 978-88-8232-638-8.

FERRY, Luc. *A Nova Ordem Ecológica*, São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

GERIBELLO, Wanda P. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*, São Paulo: Atlas, 1977.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*, Barueri, SP: Manole, 2003.

HERKENHOFF, João Baptista. *Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição*, São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.

JAMES, William. *Pragmatismo*, *in* Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel - introducción*, *in* Obras Fundamentales, v. 1, trad. Wenceslao Roces, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*, *in* Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *Manuscripts de 1857-1858 (Grundrisse)*, Éditions Sociales, Paris, 1980.

_____. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *in* Karl Marx und Friedrich Engels Werke, Band 1, Berlin: Dietz-Verlag, 1983.

_____. *Para a crítica da Economia Política*, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *Randglossen zu Adolph Wagners Lehrbuch der politischen Ökonomie*, *in* Karl Marx und Friedrich Engels Werke, Band 19, Berlin: Dietz Verlag, 1962.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã - I - Feuerbach*, São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*, 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

PAGNI, Pedro Ângelo. *A constituição da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira (1930-1934) - entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica*, in *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*, Carlos Monarcha (org.), Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Sabina M. *A fenomenologia do egoísmo: Stirner e a crítica marxiana*, in *Ensaio Ad Hominem*, nº 1, tomo IV - *Dossiê Marx*, São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

VAISMAN, Ester. *A determinação marxiana da ideologia*, Tese (doutorado em Educação), Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996.

_____. *Dossiê Marx: itinerário de um grupo de pesquisa*, in *Ensaio Ad Hominem*, nº 1, tomo IV - *Dossiê Marx*, São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.