

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

As impressões de John Dewey sobre a escola russa soviética em 1928: a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática

Uberlândia

2018

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

As impressões de John Dewey sobre a escola russa soviética em 1928: a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena.

Uberlândia

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48i
2018

Oliveira, Marco Aurélio Gomes de, 1985-

As impressões de John Dewey sobre a Escola Russa Soviética em 1928 [recurso eletrônico] : a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática / Marco Aurélio Gomes de Oliveira. - 2018.

Orientador: Carlos Alberto Lucena.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

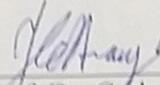
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.902>

Inclui bibliografia.

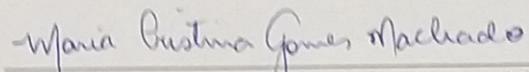
1. Educação. 2. Dewey, John, 1859-1952 - Crítica e interpretação. 3. Educação - Rússia - 1928. 4. Educação - Estados Unidos - 1928. 5. Educação - Rússia - Aspectos políticos - 1928. 6. Educação - Rússia - Aspectos sociais - 1928. I. Lucena, Carlos Alberto, 1964-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

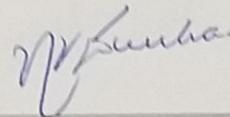
BANCA EXAMINADORA



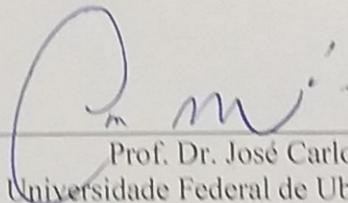
Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



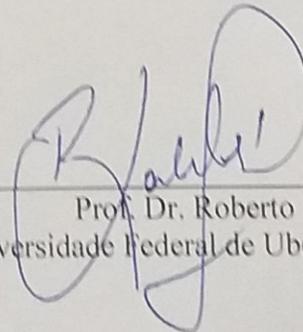
Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá– UEM



Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Universidade de São Paulo- USP



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico esta tese aos trabalhadorxs que resistem cotidianamente na luta pelos seus direitos sociais e na defesa da democracia em tempos de obscurantismo e ataques à soberania nacional.

Agradecimentos

Agradecer é uma demonstração de gratidão e reconhecimento por tudo que foi conquistado. Logo, meu agradecimento será estendido para diversas pessoas e organizações coletivas.

Inicialmente agradeço à Universidade Federal do Tocantins, por me proporcionar condições objetivas e concretas para realização desta tese.

Aos colegas docentes, técnicos-administrativos e terceirizados do campus de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins, aqui bem representados pelo amigo Joedson Brito dos Santos, pelo apoio, pela boemia e carinho de sempre.

À Universidade Federal de Uberlândia, uma velha casa que retorno para mais uma etapa da formação acadêmica e profissional, meus agradecimentos pelas condições materiais e objetivas oferecidas para realização desta tese.

Aos colegas discentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, meus agradecimentos pela troca de conhecimentos e interação política nos diversos espaços de discussão.

Aos docentes e técnicos-administrativos da Faculdade de Educação da UFU, meus agradecimentos pela acolhida, pelo apoio e carinho de sempre.

À professora Maria Cristina Gomes Machado, meu duplo agradecimento, pois participa novamente desse processo avaliativo depois de sete anos da defesa da minha dissertação, mais uma vez obrigado pelas observações, críticas e contribuições para conclusão desta tese.

Aos professores Marcus Vinicius da Cunha, José Carlos Souza Araújo e Roberto Valdés Puentes, pelo cuidado na leitura, nas observações e nas críticas para conclusão desta tese.

Ao meu orientador e nobre amigo, Carlos Lucena, mais que um orientador, uma referência teórica e humana, meus sinceros e fraternos agradecimentos.

Aos amigos de infância e da militância, meus fraternos agradecimentos por compartilhar experiências e vivências de resistência na luta por uma sociedade mais igualitária e solidária para todos.

Ao irmão Mario Borges Netto, um amigo, um confidente, um orientador que sempre esteve ao meu lado nesse processo de doutoramento, meus sinceros e fraternos agradecimentos.

Aos familiares, meus agradecimentos pelo carinho e apoio, em especial, a minha irmã, uma grande incentivadora de tudo que sonhei na vida, meus sinceros e fraternos agradecimentos.

À minha mãe, minha referência de mulher guerreira e batalhadora, que sempre me apoiou em todos os caminhos, meus fraternos agradecimentos.

Ao meu filho, o grande Alexandre, meu tesouro e referência de alegria e esperança num mundo melhor, meus sinceros e fraternos agradecimentos.

Ressentimento do mundo

Enquanto no mundo tem
gente pensando
que sabe muito,
eu apenas sinto.
Muito.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo central discutir o posicionamento político deweyano referente ao papel da educação e formação do indivíduo tendo como ponto de partida as experiências educacionais conhecidas durante a viagem realizada à Rússia soviética em 1928. A partir da problemática de nossa pesquisa, formulamos a seguinte tese: Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado. Para tanto, organizamos a tese em cinco capítulos. O primeiro capítulo tem a finalidade de explorar as características principais da fonte de pesquisa e aspectos da importância da imprensa. O segundo capítulo abordou a materialidade vivenciada por John Dewey nos Estados Unidos e suas conexões com outros países. No terceiro capítulo apresentamos os principais elementos que possibilitaram aos soviéticos a construção do processo revolucionário que fundamentou o novo sistema de ensino com bases nos princípios socialistas. No quarto capítulo demonstramos como a organização das escolas e a concretização das experiências educacionais russas evidenciaram para John Dewey os sérios riscos que o regime democrático vivia naquele momento histórico. No último capítulo da tese, apresentamos ao leitor, por meio dos artigos publicados na imprensa pós 1928, o posicionamento político mais crítico de John Dewey no tocante a defesa de uma sociedade democrática. A viagem à Rússia soviética em 1928 é considerada por nós um marco importante nas críticas deweyanas sobre a sociedade estadunidense. Segundo Dewey, o processo educativo para formação de cidadãos participativos na sociedade dependeria de vários fatores, dentre eles, a utilização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Ao destacar a ida na Rússia soviética em 1928 enfatizamos que dali em diante, com o conhecimento do experimento social revolucionário e o desenvolvimento de mudanças significativas na esfera educacional russa, John Dewey percebeu que era possível a efetivação de uma sociedade democrática a partir de outros modelos de sociedade, sem a necessidade de uma posição dogmática tal qual tinham os bolcheviques na ótica deweyana. Outro ponto de destaque nas análises dos escritos políticos deweyanos após 1928 foi sua participação nas discussões em torno da criação de um novo partido político nos Estados Unidos. O que nos chamou atenção nessa participação política de John Dewey foi a aproximação com outros intelectuais de matrizes teóricas diferentes e a defesa de algumas medidas socialistas como pontos de apoio para aglutinação das camadas populares em prol da construção do novo partido. Nesse sentido, Dewey afirma que o exercício da democracia sofre ameaças na sociedade capitalista de seu tempo e propõe uma mudança radical no ambiente social. Portanto, para o filósofo estadunidense, o envolvimento maior de cidadãos nas discussões políticas do seu país naquele momento histórico era fundamental, pois somente a prática democrática levaria a construção de alternativas concretas que possibilitasse a saída da crise profunda vivenciada pela sociedade estadunidense.

Palavras-chave: John Dewey; Escola soviética; Intelectual, imprensa e educação; Formação do indivíduo.

ABSTRACT

The central objective of this thesis is to discuss Dewey's political positioning referring to the role of education and the formation of the individual having as its starting point the educational experiences known during the trip to the Soviet Russia in 1928. From our research the following thesis was formulated: to John Dewey, from the educational experiences in the Soviet Russia in 1928, it is possible to believe in a political education that promotes the formation of the individual aiming a democratic society since the social environment is completely altered. In order to do that, this thesis is organized in five chapters. The first chapter has the goal of exploring the main characteristics of the research source and aspects of the importance of the press. The second chapter approached the materiality lived by John Dewey in the United States and his connections with other countries. In the third chapter we present the main elements that made it possible to the soviet people to construct a revolutionary process that founded the new educational system based on socialist principles. In the fourth chapter we demonstrate how the organization of schools and the fulfillment of the Russian educational experiences made it clear to John Dewey the serious risks that the democratic system was going through in that historic moment. In the last chapter of the thesis, we present to the reader, through political articles in press after 1928, John Dewey's political positioning that was more critical at the time in relation to the defense of a democratic society. The trip to the Soviet Russia in 1928 is considered by us an important frame of reference in Dewey's criticism about the society in the United States. According to Dewey, the educational process in the formation of participative citizens in society would depend on various factors, among them, the use of scientific knowledge produced by humanity. When we highlight the trip to the Soviet Russia in 1928 we emphasize that, from that moment on, with the knowledge of the revolutionary social experiment and the development of significant changes in Russian education, John Dewey perceived that it was possible to establish a democratic society based on other models of society, without the need of a dogmatic position just like the Bolsheviks had of Dewey's perception. Another relevant point in the analyses of Dewey's political writings after 1928 was his participation in the discussions about the creation of a new political party in the United States. What called our attention in John Dewey's political participation was his approaching to other intellectuals with different theoretical backgrounds and the defense of some socialist measures as supporting points to the gathering of popular layers for the construction of a new political party. This way, Dewey affirms that democracy is threatened in the capitalist society of his time and proposes a radical change in the social environment. Therefore, to the philosopher, who was born in the USA, obtaining a greater involvement of citizens in political discussions in his country at the historical moment was essential because only the democratic practice would take to the construction of concrete alternatives that would make it possible to leave the profound crisis that was being faced by the society of the United States.

Keywords: John Dewey; Soviet school; Intellectual; Press and education; Human formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Primeira página da edição de lançamento da revista <i>The New Republic</i>	38
Foto 2 - Última página da edição de lançamento da revista <i>The New Republic</i>	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – As 10 obras mais citadas de John Dewey (dissertações e teses) em programas de Pós-graduação em Educação (1990 - 2015)	19
Gráfico 2 – Temáticas.....	20

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia da produção bibliográfica de Dewey na revista <i>The New Republic</i> ...	41
Quadro 2 - Cronologia da produção bibliográfica de Dewey nas demais revistas	46
Quadro 3 – Distribuição das riquezas dos países	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA – Estados Unidos da América

GUS - Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal

LIPA - Liga para a Ação Política Independente

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

TNR – *The New Republic*

Sumário

Introdução	16
1. Imprensa, opinião pública e educação: os escritos políticos de John Dewey nas primeiras décadas do século XX.....	29
2. Estados Unidos da América: de um sonho próspero a um pesadelo real.....	49
3. A Rússia soviética e a escola socialista: a função política da educação para a consolidação do processo de transição	79
4. A escola socialista na perspectiva de John Dewey: uma nova mentalidade cultural..	128
5. Ação política enquanto processo educativo: posicionamento de John Dewey em defesa de uma sociedade democrática	159
6. Considerações finais	188
7. Referências	196
8. Apêndice A: Dados extraídos da pesquisa intitulada: O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação, com base nos bancos de dados dos programas de Pós-graduação e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	205
9. Anexo A: Apresentação do relatório final da pesquisa intitulada: O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação	227

Introdução

No primeiro dia dessas visitas questionei-me sobre os desdobramentos da Revolução, cuja busca de respostas, com o tempo, transformou-se em verdadeira obsessão. Talvez o mais importante na Rússia não é o esforço para a transformação econômica, mas a vontade de usar a mudança econômica como meio de desenvolver uma cultura popular como o mundo jamais conheceu. Posso facilmente imaginar a incredulidade que tal declaração desperta nas mentes daqueles que concebemos atividades bolcheviques como dotadas de uma essência meramente destrutiva. Eu sou limitado em demonstrar em um país estrangeiro a radicalidade de minhas impressões sobre as mudanças culturais em curso. Esta nova luta educativa pode não ter êxito em virtude dos grandes obstáculos que enfrentará como a influência das tendências negativas da propaganda antibolchevique internacional. **Porém, acredito que os desdobramentos dessa tendência morrerão gradualmente de inanição na medida em que a Rússia Soviética se sentir livre e segura para elaborar o seu próprio destino. O principal esforço é nobremente heroico, evidenciando uma fé na democracia da natureza humana que supera todas que existiram no passado** (DEWEY, 2016, p. 68, grifo nosso).

É pertinente, em pleno século XXI, discutirmos revolução, um acontecimento histórico ocorrido há 100 anos e cujos desdobramentos históricos, políticos e econômicos são questionados e, até certo ponto, esquecidos para muitos de nós? Continuo: qual a relevância e necessidade de trazer à tona tal discussão para o interior da academia, sobretudo num processo de produção de uma tese que pressupõe a “descoberta de novos” conhecimentos?

A epígrafe citada anteriormente nos leva a um questionamento e reflexão a respeito de estarmos em nossa zona de conforto estabelecida e, baseado em noções cristalizadas e solidificadas, nos contentarmos com aquilo que está posto e vigente, e muitas das vezes sem querer saber de fato como se desencadearam tais discursos, teorias e fórmulas explicativas.

Num primeiro momento, a tarefa investigativa de conhecer o outro, fora da zona de conforto, não é simples, tampouco convidativa, pois temos certo pré-conceito e resistência para lidar com aquilo que não sabemos e com que não concordamos, ou temos receio de sermos taxados de “ousados”. No entanto, nos últimos anos de estudo e pesquisa, tenho me colocado, de forma inicial, num movimento de olhar o “diferente” de forma “diferente”, ou seja, explorar

nuances desse “objeto desconhecido” naquilo que ele se constitui enquanto tal, com base em múltiplos condicionantes históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos que o circundam no tempo histórico.

Com isso, queremos evidenciar que o propósito desta tese mergulha no desafio, sabendo dos riscos e armadilhas com as quais podemos lidar, compreendendo que o processo de uma tese requer, a priori, um compromisso ético e acadêmico com seus pares e com a sociedade em geral. Temos a clareza de que, enquanto professores e pesquisadores, uma de nossas funções sociais é produzir reflexões sistematizadas que possam contribuir nos desafios postos pela realidade concreta, em nosso caso particular, na esfera educativa formal. Em tempos de crise social e questionamento dos preceitos democráticos, nada mais pertinente do que apresentar uma discussão teórica que valorize a dimensão política e histórica do objeto de pesquisa selecionado.

Nesse sentido, concordamos com Kosic (1976) no tocante a relação intrínseca existente entre a realidade histórica vivenciada pelo pesquisador e pelo objeto de pesquisa investigado. Para o autor,

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a *atividade* do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos. Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico. O método científico é mais ou menos eficiente segunda a maior ou menor riqueza de realidade – contida *objetivamente* neste ou naquele fato – que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar (KOSIC, 1976, p. 45, grifo do autor).

Portanto, ao assumir esta postura metodológica, temos a intenção de investigar o objetivo de pesquisa a partir da sua materialidade histórica levando em consideração a interação e conhecimento existente do pesquisador sobre o objeto investigado. Isto é, o processo de produção desta tese revelará inúmeras marcas pessoais e intencionalidade do pesquisador, que dentro dos seus limites e maturidade teórica evidenciará uma leitura analítica do objeto de estudo em pauta.

Nesse sentido, deixamos claro que o nosso olhar metodológico levará em consideração a realidade concreta vivenciada tanto pelo sujeito pesquisador quanto do objeto investigado. Com isso, defendemos o ponto de vista que o processo de produção do conhecimento não é um ato isolado em si, ou seja, algo espontâneo elaborado pelo sujeito cognoscente, mas sim resultado de múltiplas interações objetivas e subjetivas, tendo como referência uma visão de

mundo, de homem e de sociedade no qual esse conhecimento terá uma função social importante.

Segundo José Paulo Netto (2000),

[...] nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa. Quase sempre nós temos a uma noção muito linear da pesquisa, sobretudo quando a gente lê as teses. O sujeito formulou hipóteses, encontrou variáveis, fez uma pesquisa riquíssima. Quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que reciclá-los, retificá-los, frequentemente a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo. Nesse sentido, - sem nenhuma observação que acene para um anarquismo metodológico ou teórico-metodológico, porque isso não faz parte da minha visão, - eu chamaria a atenção para o conjunto de cautelas que devemos ter que o bom mesmo é o resultado da investigação, é o produto dela. Quando se tem um produto rico na mão, pouco importa saber de onde é que ele veio, o que importa é que abre o nosso olho para o mundo (NETTO, 2000, p. 64).

Postos os princípios norteadores da pesquisa, apresentamos o seguinte o objeto de pesquisa: **o posicionamento político deweyano no tocante à formação humana e o papel da educação tendo como referência sua viagem à Rússia soviética em 1928**. Para tanto, como fonte de pesquisa, analisaremos os escritos políticos produzidos por John Dewey (1859-1952) na imprensa estadunidense nos anos de 1900 até os anos de 1930.

O caminho percorrido até o objeto de pesquisa nos reserva algumas particularidades. No que diz respeito ao autor da tese, desde o mestrado em educação, cujos estudos concentravam-se na história da educação e na presença do pensamento filosófico deweyano no movimento renovador educacional brasileiro do começo do século XX. O resultado desses estudos culminou na investigação sobre a concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e as contribuições teóricas do respectivo filósofo (OLIVEIRA, 2016).

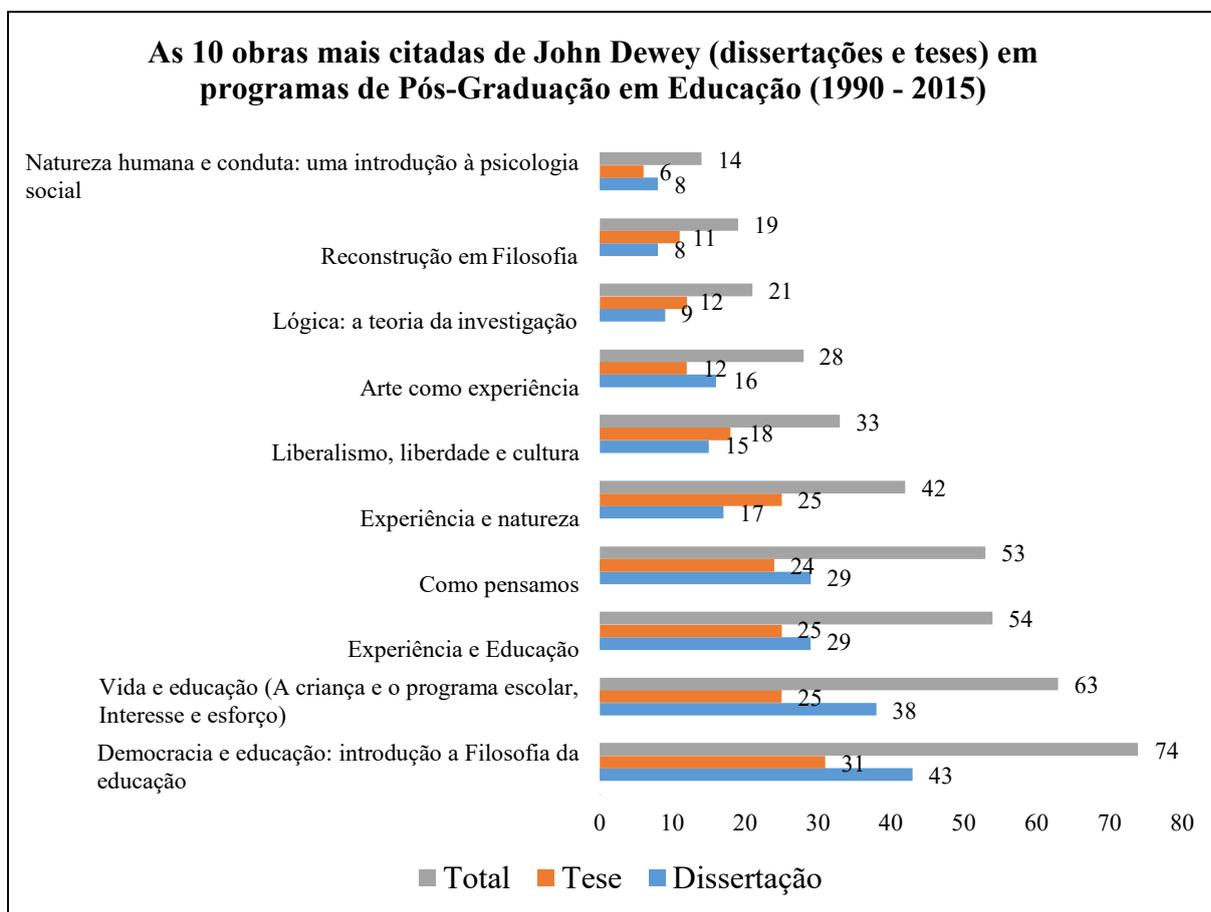
Após a defesa da dissertação e, posteriormente, ingresso na carreira do magistério superior, iniciamos um projeto de pesquisa no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, lotado no Colegiado de Pedagogia, cujo título era **O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação**.

O projeto de pesquisa teve duração de dois anos, de 2014 a 2016, cujos resultados nos evidenciaram forte presença das ideias pedagógicas e pensamento filosófico de John Dewey

nos produtos acadêmicos na área da educação, porém encontramos mais produtos oriundos de outras áreas, tais como linguística, psicologia, filosofia, direito e artes. Como resultado quantitativo da pesquisa, obtivemos 129 produtos, dos quais, 77 dissertações e 52 teses, distribuídas em 36 programas de Pós-Graduação em Educação no país.

A referida pesquisa coletou outros dados que contribuem para um mapeamento geográfico das áreas de concentração de estudos e pesquisas sobre o referido filósofo que, para os fins da tese em questão, nos auxiliou significativamente na medida em que temos um panorama geral das temáticas mais abordadas e, sobretudo, do ineditismo do nosso objeto de pesquisa. Com o intuito de ilustrar parte dos resultados da pesquisa realizada, segue abaixo um gráfico que expõe ao leitor as obras deweyanas mais citadas nos produtos acadêmicos.

Gráfico 01



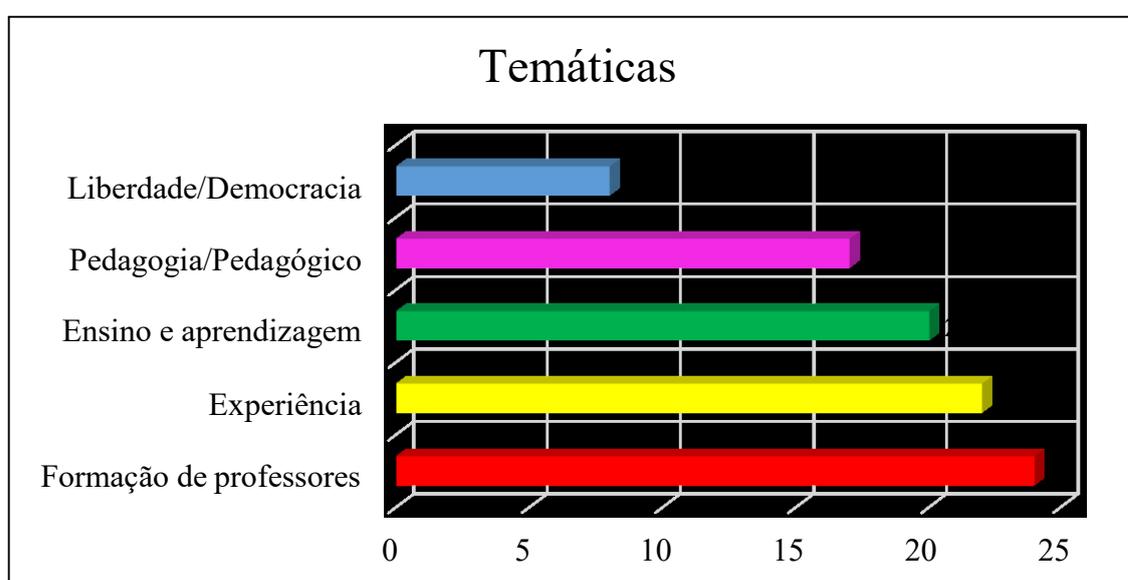
Fonte: Oliveira (2016).

No tocante ao quantitativo de referências bibliográficas produzidas pelos pesquisadores brasileiros, destacamos, nessa sequência, as obras do professor Dr. Marcus Vinícius da Cunha,

vinculado à Universidade de São Paulo – USP, campus Ribeirão Preto, citadas em 35 produtos; as obras da professora Dr^a. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, vinculada à Universidade de São Paulo, citadas em 14 produtos; e as obras de Anísio Spínola Teixeira, citadas em nove produtos.

Em relação às temáticas abordadas nos produtos acadêmicos, tendo como parâmetro as palavras-chave descritas, destacamos os seguintes temas/conceitos: formação de professor, experiência, ensino e aprendizagem, pedagogia/pedagógico, liberdade/democracia.

Gráfico 2



Fonte: Oliveira (2016).

A apresentação dos dados quantitativos da pesquisa, realizada entre 2014 e 2016, nos proporciona um panorama geral das discussões desenvolvidas pela área da educação no que tange à presença das ideias e pensamento filosófico de John Dewey no Brasil. Ao associar os dados apresentados no Gráfico 01 com as temáticas abordadas no Gráfico 02, notamos predominância da discussão pedagógica em comparação com a discussão política. É importante salientar que essa distinção feita entre pedagógico e político não tem a intenção de valorizar um em detrimento do outro, mas sim de ressaltar a relevância do objeto de pesquisa ora investigado.

A seguir, apresentaremos um resumo das principais discussões extraídas dos produtos acadêmicos que versam sobre o pensamento filosófico deweyano com a intenção de ilustrar o panorama de estudos sobre o intelectual estadunidense, em particular, temáticas que extrapolam a esfera escolar e pedagógica no seu sentido mais estrito.

A tese intitulada: *Lógica, investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey* (2008), produzida por Rita de Cássia Pimenta de Araújo, apresentou uma discussão aprofundada sobre a lógica, enquanto uma categoria analítica deweyana importante para entendermos a importância da ciência e sua relevância no processo educativo de construção de uma sociedade democrática.

A tese intitulada: *O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza* (2010), produzida por Viviane da Costa Lopes, apresentou uma análise na contramão do discurso defendido pelos críticos da teoria pedagógica deweyana referente ao espontaneísmo de sua proposta pedagógica. Assim, a autora discutiu a importância do pensamento filosófico deweyano enquanto uma referência teórica que instiga ao questionamento e dúvidas constantes, negando qualquer noção de conhecimento cristalizado.

A tese intitulada: *O homem e o desenvolvimento humano nos discursos de Aristóteles e John Dewey* (2014), produzida por Erika Natacha Fernandes de Andrade, discutiu algumas aproximações teóricas entre os dois filósofos, principalmente no que tange ao processo do discurso, nas discussões políticas no e diálogo com seus interlocutores. Logo, é possível perceber no trabalho mais uma vez a característica de questionamento e contestação do pensamento filosófico deweyano diante as demais correntes filosóficas de cunho metafísico.

A dissertação intitulada: *Experiência, filosofia e educação em John Dewey: as “muralhas” sociais e a unidade da experiência* (2007), produzida por Roberto Cavallari Filho, discutiu a filosofia pragmatista deweyana e a importância da experiência enquanto categoria analítica para explicar a crença na utilização da ciência para os fins sociais, tendo como referência a realização de uma sociedade democrática.

A tese intitulada: *A experiência reflexiva na lógica da continuidade: uma problematização do projeto ético-educativo de John Dewey* (2011), produzida por José Oto Konzen, discutiu a importância da lógica/conhecimento científico na perspectiva histórica deweyana e sua relação com o desejo da sociedade democrática, tendo a educação um papel essencial para realização da mesma.

A dissertação intitulada: *O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada* (2009), produzida por Cezar Ricardo de Freitas, discutiu algumas aproximações teóricas entre os educadores soviéticos responsáveis pela organização do sistema de ensino com alguns princípios

pedagógicos deweyanos no tocante a concepção e materialização da educação integral e/ou integrada.

A dissertação intitulada: Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey (2009), produzida por Christiane Coutheux Trindade, discutiu a concepção de indivíduo, sociedade, ciência e natureza humana na ótica deweyana e como tais categorias estão relacionadas com a ideia de uma sociedade democrática. Assim, esse trabalho buscou ampliar a noção existente das contribuições teóricas deweyanas para além da esfera escolar, enfatizando a importância e atuação do intelectual estadunidense em diversos espaços sociais e políticos.

A dissertação intitulada: Dewey: a educação como instrumento para a democracia (2013), produzida por Sandro Adrián Baraldi, discutiu a importância do processo educativo na perspectiva deweyana associado a um projeto de formação humana, levando em consideração a noção ampliada deweyana de democracia.

A tese intitulada: Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática (2014), produzida por Christiane Coutheux Trindade, discutiu a concepção de ética na teoria filosófica deweyana, juntamente com seus ideais pedagógicos associados à sua visão de sociedade democrática.

A descrição sucinta das principais discussões dos produtos acadêmicos selecionados visa apresentar ao leitor que nossa proposta de investigação caminha no mesmo sentido, isto é, analisar o pensamento filosófico deweyano na sua dimensão ampliada, abordando temáticas que extrapolam a esfera escolar formal.

A outra particularidade ocorrida e, de certa forma, muito provocadora partiu da parceria entre os professores Carlos Alberto Lucena e José Carlos Souza Araújo que traduziram o relatório da viagem de John Dewey na Rússia soviética em 1928, intitulado Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário, cujo título no original era *Impressions of Soviet Russia and Revolutionary World*. O interesse e discussão na obra eram antigos e, em 2016, resultaram na tradução do livro.

Concomitante à tradução dos artigos escritos por Dewey referentes à visita à Rússia soviética, o professor Carlos Alberto Lucena traduziu outros artigos oriundos de duas viagens realizadas pelo referido filósofo, a saber, Alemanha, em 1916; Japão, em 1919 e 1921. Em ambas as viagens Dewey apresenta preocupação com os rumos da sociedade capitalista, em especial, sobre os desdobramentos da nova fase do capitalismo, denominada de imperialismo.

Suas análises relatam um dos períodos mais conturbado da história do capitalismo. O período histórico em questão demonstra que a incapacidade desse modo produtivo em estabelecer o equilíbrio entre a produção e o consumo de mercadores resulta na construção de crises cíclicas econômicas e políticas com fortes impactos sociais. O advento do imperialismo, resultado da falência das propostas econômicas liberais do século XIX, implicou em severas mudanças sociais por todo o planeta. Por um lado, a expansão das propostas socialistas manifestas na contradição radical como forma de libertação das condições opressivas impostas pelo capitalismo. Por outro, apesar da falência do liberalismo econômico, os seus pressupostos filosóficos permaneceram intactos e ganharam eco em diferentes países (LUCENA, C.; LUCENA, L.; 2016, p. 07).

Ao tomar conhecimento dos escritos políticos de John Dewey sobre a Rússia soviética e, posteriormente, do Japão e da Alemanha, verificamos que o mesmo havia realizado uma série de viagens internacionais, culminando na sociedade comunista russa. Tais escritos políticos foram publicados na imprensa estadunidense, particularmente no jornal *The New Republic*. Além dos países já citados, Dewey escreve sobre suas experiências na China, em 1919-1921; na Sibéria, em 1921; na Turquia, em 1924; no México, em 1926¹.

Postas as particularidades na escolha do nosso objeto de pesquisa, é preciso evidenciar, de nossa parte, as inquietações e provocações que nos guiaram para tal. A primeira das inquietações que surgiu diz respeito aos motivos e interesses que levaram John Dewey, um filósofo de cunho liberal, reconhecido internacionalmente, a visitar a Rússia soviética, um país cujo processo revolucionário, desencadeado a partir de 1917, contestou o sistema capitalista de produção em suas diversas facetas, desde a reprodução da vida material até as condições de sociabilidade entre os povos.

A segunda inquietação refere-se ao fato de esse relatório ter sido pouco explorado no meio acadêmico brasileiro, já que as demais produções deweyanas foram intensamente utilizadas e serviram de fundamento para propostas pedagógicas elaboradas por agentes públicos e não públicos. A terceira inquietação diz respeito ao meio de divulgação do relatório, uma vez que o mesmo foi produzido em formato de artigos e divulgados no jornal *The New Republic* e, posteriormente, foi editado em formato de livro por Joseph Ratner em 1929, cujo título expressa a natureza da produção: *Characters and events: popular essays in social and political philosophy*, em português: **Personagens e eventos: ensaios populares em Filosofia Social e Política**, volume I.

¹ Para consultar os artigos originais, ver DEWEY, J. **Characters and events: popular essays in social and political philosophy**. Edited by Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, v. II, 1929.

Com base nessas inquietações iniciais, foi possível desenvolver o problema da pesquisa ora realizada e, concomitantemente, formular a tese central de estudos. Com base nos artigos produzidos por Dewey na imprensa estadunidense nos anos de 1900 até os anos de 1930, temos o seguinte problema: **qual o posicionamento político assumido pelo intelectual John Dewey no tocante ao papel da educação para a formação do indivíduo tendo como referência sua viagem à Rússia soviética em 1928?**

Nesse momento é importante esclarecer ao leitor a especificidade do problema e sua relação futura com a tese apresentada a seguir. Nossa pesquisa explorou, por meio da imprensa, o posicionamento **político** do intelectual sobre o processo de formação do indivíduo, que pressupõe situar o homem no seu tempo e espaço histórico. Portanto, não foi ao acaso que o filósofo estadunidense buscou conhecer um país cujo sistema social e político se colocava em oposição ao sistema capitalista vigente em plena expansão geográfica e comercial, isto é, como aquele experimento social tratou a questão da educação e a formação de novos sujeitos históricos.

Nesse sentido, discutimos a função política da educação associada a um projeto de sociedade, quando problematizamos os condicionantes históricos, econômicos e sociais que estão presentes na realidade concreta, no nosso caso em particular, investigar como o filósofo estabelece essa relação e a concebe a partir do seu referencial teórico em plena maturidade intelectual. É importante destacar que a viagem à Rússia soviética em 1928 marcou o ponto de partida para as investigações sobre o referido objeto de estudo.

A partir dessa discussão inicial que envolveu as diversas inquietações sobre o objeto de pesquisa e do problema em questão, chegamos à nossa tese central de pesquisa: **Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.**

A tese em questão apresenta um ponto de vista diferente das demais produções acadêmicas da área da educação referentes às ideias pedagógicas e ao pensamento educacional deweyano. A partir da fonte selecionada, foi possível conhecer a posição política adotada pelo filósofo no contexto histórico durante os anos de 1900 até 1930. Portanto, fica claro que sua filosofia da educação vai muito além de uma alternativa pedagógica frente à educação tradicional de cunho religioso até então vigente, algo que demonstramos ao caracterizar alguns produtos acadêmicos (teses e dissertações) da área da educação que contribuíram

significativamente para o debate do pensamento filosófico deweyano de forma mais ampla e aprofundada.

Para iniciar nosso estudo sobre o objeto de pesquisa escolhido e, conseqüentemente, desenvolver a argumentação que fundamentou nossa tese, apresentamos a seguir a estrutura da escrita e roteiro de estudos. Aqui cabe ressaltar a importância das contribuições da banca examinadora do exame de qualificação da tese. Tais contribuições foram decisivas na medida em que nos provocaram a ampliar nosso olhar sobre as possíveis conseqüências da visita do filósofo estadunidense à Rússia soviética em 1928, no que tange à sua postura e atuação política em seu país de origem.

A partir da centralidade do nosso objeto de pesquisa e a dimensão a ser explorada nesta pesquisa, discutimos o contexto histórico em que foi produzida nossa fonte de pesquisa, levando em consideração os aspectos fundamentais que marcam o posicionamento político do filósofo sobre a importância da educação para formação do homem.

Num primeiro momento, situamos o leitor do contexto histórico geral, marcado por um período de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, denominado por Lênin em uma de suas obras como **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**, escrita em 1916 e publicada em 1917. No entanto, quando analisamos o contexto histórico russo, segundo o mesmo autor, em sua obra **Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**, escrita em 1899, a Rússia vivia um contexto histórico diferente dos demais potências europeias e dos Estados Unidos, pois seu processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo ocorreram de forma tardia, pelo fato de permanecer no antigo regime czarista, por ser um país essencialmente agrário e ter suas relações capitalistas centradas quase que exclusivamente no campo.

Quando olhamos para os Estados Unidos da América nesse momento histórico de transição, precisamos entender quais eram as expectativas que o mundo depositava nessas terras. Segundo Hobsbawm (1977), em seu livro **A era do capital**, no qual discute profundamente a ascensão e consolidação do capitalismo, o país central das Américas tinha a imagem de terra das grandes oportunidades, dos grandes sonhos e realizações.

Portanto, Dewey, enquanto um intelectual que já ganhara um status acadêmico no final do século XIX e início do século XX pelas suas obras no campo educacional, apresentou também algumas ponderações e críticas a esse processo de mudança do capitalismo. Em seu

artigo intitulado **Ciência e educação do homem**, escrito em 1910, no periódico *Science*, esboça uma discussão sobre os equívocos na educação científica, desenvolvida em seu país.

Eu quero dizer que a ciência tem sido ensinada demais como uma acumulação de material banal que os estudantes devem estar familiarizados, não o suficiente quanto um método de pensamento, uma atitude da mentalidade, depois que o padrão no qual os hábitos mentais estão tiver de ser transformado (DEWEY, 1929, p. 766).

Como pano de fundo à crítica sobre o processo educativo que vinha sendo desenvolvido, anos mais tarde, Dewey escreve outro artigo intitulado **Natureza e razão na lei**, publicado no periódico *The International Journal of Ethics*, em 1914, já num momento preliminar da explosão da Primeira Grande Guerra Mundial, no qual apresenta uma crítica ao liberalismo clássico, denominado de *laissez-faire*. Para o filósofo,

A característica central da doutrina do *laissez-faire* é que as razões humanas se limitam a descobrir o que antecedentemente existe, o sistema pré-existente de vantagens e desvantagens, recursos e obstáculos, e depois para conformar a ação ao esquema dado. É a abnegação da inteligência humana salvo como um relator desprezível das coisas como elas são e como um poder que se ajusta a elas. Isso é um tipo de realismo epistemológico nas políticas (DEWEY, 1929, p. 792, grifo do autor).

Por outro lado, quando nos deparamos com a Rússia em 1928, após o processo revolucionário de 1917, é preciso compreender que Dewey encontra outro cenário social, econômico e cultural no país, sendo essa transição considerada por ele algo admirável do ponto de vista educacional e cultural. Contudo, em 1921, no artigo intitulado **Absolutismo social**, publicado periódico *The New Republic*, o filósofo demonstra sua preocupação em relação aos embates travados entre os dois países, e, para sermos mais específicos neste momento, a batalha se estendeu para os demais países centrais da Europa como um todo.

Em outras palavras, enquanto não há sinais de conversa entre a América e o Bolchevismo, há sinais de decadência da democracia e da adoção inconsciente de alguma forma de absolutismo social. Se nós acreditamos na democracia, nós devemos acreditar no direito daquele vasto grupo de seres humanos conhecidos como russos para fazer seus próprios experimentos para aprender suas próprias lições do seu próprio jeito. Nós devemos ser confiantes de seu fracasso final, em casa e no exterior, devemos ser confiantes apenas no grau o qual nós temos um comando inteligente de ideias e métodos democráticos, mas nós devemos, também, acreditar que nenhum grupo de seres humanos sempre dá totalmente errado, e que junto com a última falência do absolutismo Marxista não serão desenvolvidas muitas contribuições de valor positivo aos problemas de uma melhor ordem da vida, e nós devemos ser ansiosos para aprender a adotar essas lições sociais. Qualquer outra política significa que nós estamos encorajando um absolutismo social capitalista ao nos opormos a um absolutismo proletariado (DEWEY, 1929, p. 727).

O contexto histórico da Rússia até a visita do pensador estadunidense nos reserva acontecimentos históricos relevantes, dentre eles, a Primeira Grande Guerra Mundial, de 1914 a 1918, e a Guerra Civil na Rússia, de 1918 a 1921, ambos conflitos bélicos que arrasaram com parte significativa da população russa, intensificando ainda mais a situação de crise social já vivenciada pelo país e que dificultava a consolidação do novo sistema social. Concomitante a esse cenário interno adverso, somamos a ele o discurso e ações anticomunistas externas que disseminavam uma propaganda negativa e destrutiva sobre o processo revolucionário russo. No âmbito interno dos Estados Unidos, o filósofo estadunidense reconheceu os avanços e limites do experimento social sem cair na polarização do bem contra o mal, algo que lhe rendeu, por alguns de seus críticos, o rótulo de socialista [sic].

Pergunta: Muito obrigado, professor Dewey. Tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

Dewey: Sim. Pouco antes da minha morte, eu recebi um cartão postal do Texas que dizia: “**Sr. Dewey, isso é apenas para avisar que o senhor vai direto para o inferno!**”. Não foi assim (FEATHERSTONE, 1966, p. 27, grifo nosso).

O trecho supracitado foi extraído de uma entrevista realizada pelo professor Joseph Featherstone e republicada no ano de 1966 na revista *The New Republic* com o filósofo estadunidense. Nessa entrevista, não consta a data de sua realização, no entanto supomos que tenha ocorrido já no final de sua vida. Nela, dentre outros assuntos abordados, Dewey apresenta um balanço de suas contribuições teóricas e uma autocrítica de si mesmo. Assim, temos como objetivo geral da presente tese: discutir o posicionamento político deweyano referente ao papel da educação e formação do indivíduo tendo como ponto de partida as experiências educacionais conhecidas durante a viagem realizada à Rússia soviética em 1928.

Como desdobramento da proposta geral, temos os seguintes objetivos específicos: explorar as características principais da fonte de pesquisa e aspectos da importância da imprensa; apresentar a materialidade histórica vivenciada por John Dewey nos Estados Unidos; discutir o contexto histórico e social da Rússia que proporcionou as mudanças educacionais após a revolução de Outubro de 1917; analisar as impressões deweyanas sobre as experiências educacionais soviéticas realizadas em 1928; investigar as ações políticas desenvolvidas por John Dewey após 1928.

Portanto, diante do exposto, temos a intenção de contribuir na discussão do pensamento filosófico deweyano na perspectiva de ampliar o debate sobre as posições políticas assumidas pelo intelectual estadunidense ao longo de sua carreira profissional, especialmente em sua

atuação enquanto publicista que debateu com vários interlocutores e se dispôs a colaborar com a formação de uma nova opinião pública mais crítica e atuante sobre os assuntos mais relevantes da sociedade estadunidense à época.

1. Imprensa, opinião pública e educação: os escritos políticos de John Dewey nas primeiras décadas do século XX

A revolução industrial tornou necessárias as formas de consultar “a voz do povo”. Mas a impressão e a circulação também tornou mais fácil induzir as pessoas a gritar por questões irreais, e por grande dimensão de clamor, a esconder fatos e desviar a atenção. Assim sendo, é tão inútil atacar a democracia em geral quanto é elogia-la em geral. Como uma forma de governo atual, ela não vem do desejo pessoal ou da opinião: ocorreu através de forças externas que alteraram as condições de contato e relações entre os homens. O que precisa de consideração e crítica é a qualidade do governo popular, e não o fato de sua existência. Sua qualidade está inseparavelmente ligada à qualidade das ideias e informações que circulam e a qual crença adere (DEWEY, 1929, p. 777-778).

A partir da epígrafe acima, extraída do artigo intitulado **Educação como política**, publicado em 04 de outubro de 1922, no periódico *The New Republic*, o filósofo estadunidense, vivenciando a expansão dos meios de comunicação de massa em seu país², discorre sobre os impactos que a imprensa provoca na população em geral.

Nesse sentido, não por acaso, seus escritos políticos, privilegiados em nossa tese, derivam de sua atuação enquanto publicista nos diversos jornais e periódicos de grande circulação nos Estados Unidos. Posto isso, temos a intenção, neste momento inicial da tese, antes de adentrar propriamente nas discussões centrais, apresentar ao leitor a relevância da nossa fonte de pesquisa como meio de investigação do pensamento intelectual e, ao mesmo tempo, situá-la num debate sobre a importância da imprensa e seu papel de formação da opinião pública.

Entendemos que a imprensa, como toda produção humana, é mediada pelas condições históricas e objetivas de seu tempo, logo, é possível analisar, por meio de sua mensagem

²Nas primeiras décadas do século XX, com a sofisticação dos processos de produção industrial e advento de novas tecnologias, os meios de comunicação de massas adquiriram um patamar incrível de difusão, dentre os principais, destacamos o rádio e o cinema. Para saber mais informações sobre a história do rádio, acesse <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/historia-do-radio>. Para saber mais informações sobre a história do cinema, acesse <http://www.historiasdecinema.com/2011/07/primeiros-estudios-americanos/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

veiculada, quais as intenções, concepções e visão de mundo defendidas por aqueles que fazem uso dessa importante ferramenta como espaço de expressão pública de suas ideias e convicções.

Corroborando o nosso entendimento sobre o papel da imprensa, Gramsci (2001), num dos seus escritos políticos no período do cárcere, intitulado **Jornalismo**, apresenta uma discussão importante no tocante à dimensão que a imprensa jornalística ganharia no século XX, especialmente num momento de forte crise do sistema capitalista. Segundo o autor,

Para desenvolver criticamente o assunto e estudar todos os seus lados, parece mais oportuno (para os fins metodológicos e didáticos) pressupor uma outra situação: que exista, como ponto de partida, um agrupamento cultural (em sentido lato) mais ou menos homogêneo, de um certo tipo, de um certo nível e, particularmente, com uma certa orientação geral; e que se pretenda tomar tal agrupamento como base para construir um edifício cultural completo, autárquico, começando precisamente pela... língua, isto é, pelo meio de expressão e de contato recíproco. Todo o edifício deveria ser construído de acordo com princípios “racionais”, isto é, funcionais, na medida em que se têm determinadas premissas e se pretende atingir determinadas consequências. Por certo, durante a elaboração do “plano”, as premissas necessariamente se modificam, já que, se é verdade que uma certa finalidade pressupõe certas premissas, é também verdade que, durante a elaboração real da atividade determinada, as premissas são necessariamente modificadas e transformadas, e a consciência da finalidade — ampliando-se e concretizando-se — reage sobre as premissas “adequando-as” cada vez mais. A existência objetiva das premissas permite pensar em certas finalidades, isto é, as premissas dadas só são tais em relação com certas finalidades imagináveis como concretas. Mas, se as finalidades começam progressivamente a realizar-se, o fato mesmo desta realização, da efetividade alcançada, modifica necessariamente as premissas iniciais, que porém não são mais... iniciais e, conseqüentemente, modificam-se também as finalidades imagináveis, e assim por diante (GRAMSCI, 2001, p. 197-198).

É importante enfatizar que o intelectual italiano aponta elementos constitutivos da imprensa que se iniciam no simples planejamento da mensagem que será veiculada quanto a quem caberá a tarefa de traduzir esta numa linguagem que dialogue com o conjunto da população.

Outro ponto de destaque está na mediação do processo de produção da mensagem escrita. Ficam implícitos, para um leitor pouco familiarizado, alguns conceitos que são explorados por Gramsci (2001) que evidenciam sua referência teórica de base materialista histórica e dialética. Quando o autor discute a importância de processo de planejamento, que envolve os sujeitos históricos e suas ideias, mediados por uma circunstância que pode ser modificada pelos fatores externos à intenção inicial, Gramsci (2001) trabalha na perspectiva da dialética da totalidade.

Encontramos em Kosic (1976), na sua obra **Dialética do concreto**, uma discussão mais direta e sintética da perspectiva apontada por Gramsci ao apresentar a processo de produção da escrita veiculada pelos órgãos da imprensa. Segundo o autor,

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a *gênese* e o *desenvolvimento* da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como *nasce* a totalidade e *quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento*. A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta *concretização não é apenas criação do conteúdo mas também criação do todo* (KOSIC, 1976, p. 49-50, grifo do autor).

Portanto, nossa intenção é demonstrar ao leitor da tese que a produção da escrita na imprensa é, também, mediada por essa complexidade social que envolve a sociedade como um todo. Entendemos que os escritos da imprensa não possuem neutralidade, de modo que os fatos falem por si só, pelo contrário, os fatos são retratados e analisados de acordo com uma concepção de mundo e de sociedade de seus escritores que, por meio da imprensa, tem a finalidade de contribuir na formação da opinião pública em geral.

Quando localizamos esse debate da imprensa no contexto estadunidense do começo do século XX, percebemos que Jacoby (1990) aponta que os jornais e revistas eram considerados os meios de divulgação privilegiado da intelectualidade à época, até mesmo porque os espaços acadêmicos não eram tão extensos como se tornaram após as décadas de 1940 e 1950.

Os intelectuais independentes, que escreviam para o leitor educado, estão em extinção; não há dúvida de que, muitas vezes, eles escreviam para pequenos periódicos. Mas estas publicações participavam, ainda que fosse apenas através da esperança, da comunidade mais ampla. “Nós considerávamos a arte como uma participação na vida”, declarava em 1917 o editorial de despedida de *The Seven Arts*, uma vigorosa revista mensal de cultura, “um comunismo de experiência e visão, um fundamento espiritual de nacionalismo e internacionalismo”. Os colaboradores encaravam a si próprios como homens e mulheres de letras, que buscavam e apreciavam uma prosa concisa. Eles escreviam para intelectuais e simpatizantes de todas as partes; pequenos em tamanho, os periódicos estavam voltados para o mundo. Por essa razão, seus escritores podiam ser lidos pelo público educado, e mais tarde o foram. Treinados nos pequenos periódicos, os Max Eastman, os Dwight Macdonald ou os Irving Howe transferiram-se com facilidades para revistas e públicos maiores (JACOBY, 1990, p. 19-20, grifo do autor).

Aqui, mais uma vez, é possível perceber a dinâmica social sendo costurada por vários aspectos que destacamos anteriormente no que diz respeito ao processo de produção da escrita e sua relação com os condicionantes sociais e históricos. Jacoby (1990) aponta que a geração

de intelectuais dos Estados Unidos após 1940 já não possuía a mesma relação de publicidade de suas produções via imprensa popular.

Os intelectuais acadêmicos passaram a não mais depender, para veicular sua produção, seja das pequenas revistas de opinião e de literatura, seja dos grandes periódicos, como *New Yorker* ou a *Fortune*. Os periódicos especializados e as monografias se tornaram seu sustentáculo. Editores e “juizes” acadêmicos, colegas da mesma especialidade, agora julgavam seus manuscritos, tomando lugar dos editores gerais da *New Republic* ou da *Partisan Review*. O risco era muito menor, pelo menos no início. Um manuscrito rejeitado pelo *Journal of Economic History* não significava um desastre financeiro. O salário continuava sendo pago, e honrado o contrato de trabalho (JACOBY, 1990, p. 27, grifo do autor).

Fizemos questão de extrair esse trecho da obra de Jacoby (1990) com o intuito de evidenciar ao nosso leitor o que reiteramos anteriormente, a necessidade de encarar o papel da imprensa e dos escritos por ela veiculadas dentro de uma dinâmica social dialética e histórica. Logo, a atuação enquanto publicista demarca, para além de uma necessidade de sobrevivência física e material, uma postura política diante sua realidade social.

Nesse sentido, quando delimitamos nossa fonte de pesquisa nos escritos políticos de John Dewey na imprensa estadunidense, investigaremos seu posicionamento político enquanto intelectual, mais precisamente, no tocante à discussão da formação humana e do papel da educação. Para tanto, corroboramos a discussão gramsciana sobre o papel do intelectual quando este se utiliza da imprensa para difundir suas ideias e críticas a respeito de determinado assunto.

Segundo Gramsci (2001),

A elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea requer múltiplas condições e iniciativas. A difusão, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogêneo é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única. Um erro muito difundido consiste em pensar que toda camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é, com os métodos dos intelectuais profissionais. O intelectual é um “profissional” (skilled) que conhece o funcionamento de suas próprias “máquinas” especializadas; tem um seu “tirocínio” e um seu “sistema Taylor” próprios. É pueril e ilusório atribuir a todos os homens esta capacidade adquirida e não inata, do mesmo modo como seria pueril supor que todo operário manual possa desempenhar a função do maquinista ferroviário. É pueril pensar que um “conceito claro”, difundido de modo oportuno, insira-se nas diversas consciências com os mesmos efeitos “organizadores” de clareza difusa: este é um erro “iluminista”. A capacidade do intelectual profissional de combinar habilmente indução e dedução, de generalizar sem cair no formalismo vazio, de transferir certos critérios de discriminação de uma esfera a outra do julgamento, adaptando-os às novas condições, etc., constitui uma “especialidade”, uma “qualificação”, não um dado do senso comum vulgar. É por isso, portanto, que não basta a premissa

da “difusão orgânica, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogêneo” (GRAMSCI, 2001, p. 205-206, grifo nosso).

Assim, para nós, os escritos políticos, produzidos pelo filósofo estadunidense na imprensa tinham intencionalidade e finalidade claras: contribuir na formação da opinião pública em geral. No decorrer da tese, apresentaremos ao leitor como o pensamento intelectual deweyano expressou sua intencionalidade em provocar um debate na sociedade de sua época sobre temas diversos, dentre eles, daremos destaque à questão da formação do indivíduo e à educação.

Ao destacar “um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogêneo”, Gramsci (2001) discute a importância desse espaço de difusão e expressão das ideias de um grupo de intelectuais como elemento fundamental para a formação da opinião pública. Essa discussão em nossa tese sobre o jornal *The New Republic*, dentre outros jornais à época de grande circulação, revela que possui características de um organizador coletivo por abrigar, entre seus editores e escritores, intelectuais de diversas áreas que compartilham de posições políticas comuns ou que não divergem substancialmente nas questões centrais, defendidas pelo escopo do jornal.

O destaque dado ao jornal *The New Republic* é justificado na medida em que a maioria dos escritos políticos selecionados para análise em nossa tese foram publicados nesse periódico. Concomitante a essa constatação, outro elemento que nos chamou atenção é a sucessiva discussão realizada por John Dewey sobre os temas destacados, por ora nessa tese, ao longo dos anos de 1900 até os anos de 1930.

Dessa forma, percebemos a preocupação sistemática e contínua do intelectual estadunidense no debate político e social por que seu país atravessava naquele período histórico. É preciso ressaltar que a produção acadêmica e bibliográfica do referido filósofo já apontava diversas críticas sobre tais assuntos, desde seu ingresso na carreira universitária no fim do século XIX, e, na nossa área de educação, temos relevantes estudos e pesquisas que retratam tal discussão.

Dando continuidade à discussão gramsciana sobre o papel do intelectual, percebemos nessa atuação do filósofo estadunidense na imprensa um cuidado constante em ser o mais claro e direto possível na mensagem a ser transmitida. Segundo Gramsci (2001),

A “repetição” paciente e sistemática é um princípio metodológico fundamental: mas a repetição não mecânica, “obsessiva”, material, e sim a adaptação de cada conceito às diversas peculiaridades e tradições culturais,

sua apresentação e reapresentação em todos os seus aspectos positivos e em suas negações tradicionais, situando sempre cada aspecto parcial na totalidade. Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade sob a aparente identidade, eis o mais delicado, incompreendido e, não obstante, essencial dom do crítico das idéias e do historiador do desenvolvimento histórico. O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria uma mera ação própria de “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva (GRAMSCI, 2001, p. 206).

Portanto, ao fazer essa apresentação inicial da tese sobre a nossa fonte de pesquisa, temos a intenção de esclarecer ao leitor que o foco principal nesse estudo será o posicionamento político deweyano sobre a formação humana e o papel da educação expresso por meio da imprensa. A ênfase na afirmação é pertinente na medida em que os estudos na imprensa estadunidense sobre o pensamento intelectual deweyano no Brasil são poucos explorados, algo que, certamente, abrirá caminhos futuros para novas pesquisas e reflexões sobre os escritos de Dewey nos diversos periódicos no decorrer da primeira metade do século XX.

Nesse sentido, quando nos deparamos com os diversos artigos produzidos por John Dewey nos jornais, em especial no *The New Republic*, será interessante o leitor perceber a relação direta da escrita do texto com o contexto histórico em questão, algo que, de forma mais detalhada, exploraremos nas partes a seguir de nossa tese. Para Gramsci (2001), essa relação de texto e contexto é fundamental e vem complementar a discussão da importância sobre o processo de convencimento que exige do intelectual capacidade racional e política que os distingue da população em geral.

Nesta mesma ordem de observações insere-se um critério mais geral: as modificações nos modos de pensar, nas crenças, nas opiniões, não ocorrem mediante “explosões” rápidas, simultâneas e generalizadas, mas sim, quase sempre, através de “combinações sucessivas”, de acordo com “fórmulas de autoridade” variadíssimas e incontroláveis. A ilusão “explosiva” nasce da ausência de espírito crítico. Assim como não se evoluiu, nos métodos de tração, da diligência puxada por animais aos modernos trens elétricos, mas evoluiu-se através de uma série de combinações intermediárias, que em parte ainda subsistem (como a tração animal sobre trilhos, etc., etc.); assim como ocorre que o material ferroviário obsoleto nos Estados Unidos ainda continua utilizado durante muitos anos na China, representando neste país um progresso técnico; assim também se combinam variadamente, na esfera da cultura, as diversas camadas ideológicas; e o que se tornou “ferro velho” na

cidade ainda é “ utensílio” na província. Na esfera da cultura, aliás, as “explosões” são ainda menos frequentes e menos intensas do que na esfera da técnica, na qual uma inovação se difunde, pelo menos no plano mais elevado, com relativa rapidez e simultaneidade. Confunde-se a “ explosão” de paixões políticas acumuladas num período de transformações técnicas, às quais não correspondem novas formas de organização jurídica adequada, mas sim imediatamente um certo grau de coerções diretas e indiretas, com as transformações culturais, que são lentas e graduais; e isto porque, se a paixão é impulsiva, a cultura é produto de uma complexa elaboração. (A referência ao fato de que, por vezes, o que se tornou “ferro velho” na cidade ainda é “ utensílio” na província pode ser desenvolvida com utilidade.) (GRAMSCI, 2001, p. 207).

Assim, ao considerar a importância de tais elementos no processo de construção da nossa tese e por compreender a especificidade da nossa fonte de pesquisa, isto é, artigos em jornais e revistas de grande circulação, apresentaremos ao nosso leitor as principais características, perfil editorial e temáticas abordadas no jornal *The New Republic*, periódico pelo qual a maioria dos escritos políticos de John Dewey sobre filosofia social e política foram publicados nas primeiras décadas do século XX.

Para tanto, corroboramos Araújo (2002) sobre o papel exercido pela imprensa na sociedade moderna, especialmente no que tange à formação cultural dos sujeitos históricos. Nesse sentido, é importante entender que a escrita veiculada pela imprensa, a partir dos seus meios de transmissão, expressa um movimento social, cuja base material é histórica e dialética, logo, “[...] implica assumir a imprensa como uma expressão cultural do homem, como uma conquista, como uma construção histórica a compartilhar como elemento do processo de produção da existência” (ARAÚJO, 2002, p. 60).

Percebemos nas passagens extraídas dos artigos de John Dewey, publicados na revista em questão, uma postura crítica, adotada por esta, pois, como discutiremos posteriormente o seu perfil editorial e suas principais características, não existe neutralidade, muito menos inocência pueril. Para Araújo (2002),

Como vivemos numa sociedade de classes, não se pode deixar de indagar a respeito dos interesses representados por um dado jornal, ou seja, **dos que o representam, ou que nele façam circular suas posições** (ARAÚJO, 2002, p. 61, grifo nosso).

Posto isso, o jornal *The New Republic*, fundada em novembro de 1914, nascia com um propósito claro: ser um canal de divulgação, expressão das ideias e posições do grupo de personalidades políticas, artísticas e intelectuais que se identificavam como **novos liberais progressistas**. John Dewey fazia parte desse grupo de intelectuais e tinha papel importante na

disseminação de tais ideias, especialmente no tocante à formação humana e sua relação com o projeto de sociedade almejado pelo filósofo.

O jornal *The New Republic* tem uma periodicidade semanal, com publicação aos sábados. Os artigos publicados no jornal tratavam sobre temas de cultura em geral, artes, assuntos políticos e econômicos. A linha editorial adotada pelo jornal durante os anos de publicação dos artigos de John Dewey analisados na presente tese evidencia uma preocupação dos editores e dos escritores em proporcionar aos leitores estadunidenses um olhar mais crítico e questionador sobre os principais acontecimentos do ambiente social em seu país e no mundo em geral.

Assim, após alguns meses do início da Primeira Guerra Mundial, a revista, desde já, enfrentaria um contexto social complexo, e, a princípio, a posição adotada pela mesma foi de apoiar a participação dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial. Walter Lippmann³ (1889-1974), em seu artigo intitulado *Notes for a Biography*, publicado na edição de 16 de julho de 1930 da mesma revista, trata da importância de Herbert Croly⁴ (1869-1930), o principal cofundador de *The New Republic*.

No texto em questão, Lippmann (1930) relembra o processo de elaboração da revista, descreve como foi montado o primeiro conselho editorial que contou com a participação de Herbert Croly, Walter Wely, Francis Hackett, Philip Littell e dele. Ao ler a nota biográfica sobre Herbert Croly, percebemos a característica principal atribuída ao periódico em questão – ser porta-voz das posições políticas, culturais e literárias de determinado grupo, sendo que, apesar de coeso em suas posições mais gerais, são perceptíveis algumas diferenças entre eles, algo que, na perspectiva de seus editores, é salutar num contexto histórico marcado por fortes críticas ao modelo econômico em questão, tanto por parte de alguns teóricos liberais quanto por parte de teóricos de filiação socialista, anarquista e comunista.

Daniela Pinheiro, em seu artigo **A crise da revista *The New Republic***, publicado em fevereiro de 2015, ao analisar brevemente a história do periódico que completara 100 anos de

³ Walter Lippmann foi um importante escritor, repórter e comentário político nos Estados Unidos no início do século XX. Sua atuação na imprensa estadunidense ganhou destaque nos debates sobre diversos temas, tendo John Dewey como um dos seus principais interlocutores. Para saber mais informações, acesse <https://www.britannica.com/biography/Walter-Lippmann>. Acesso em: 01 nov. 2018.

⁴ Herbert Croly era jornalista e filósofo político. Para mais informações, acesse os sítios eletrônicos: <https://www.britannica.com/biography/Herbert-David-Croly>. Acesso em: 29 out. 2018. <https://spartacus-educational.com/USAcroly.htm>.

existência no ano anterior, destaca a importância do mesmo para o contexto em questão e seu perfil político, uma vez que,

Por décadas, a TNR, como é conhecida, foi a voz da elite intelectual branca, judia, progressista e liberal na América. Suas resenhas literárias eram primorosas; os perfis de políticos, definitivos; as análises conjunturais, indispensáveis. Era a leitura de presidentes (John F. Kennedy foi fotografado no Air Force One com um exemplar), ministros, secretários e formadores de opinião. Foi nas páginas da revista que ganhadores de Pulitzers e estrelas da profissão começaram suas carreiras – caso de David Remnick, diretor de redação da *New Yorker*. Para os jornalistas, a TNR não era só um local de trabalho. Era uma causa, um estilo, um ponto de vista, um crachá que os identificava com “tradição”, “legado”, “apuro” (PINHEIRO, 2015).

Com o perfil editorial criativo e ousado, *The New Republic* nasce com o propósito de apresentar discussões ao leitor estadunidense que fossem, ao mesmo tempo, densas teoricamente e transmitidas por meio de uma linguagem de fácil compreensão e agradável leitura para a população. A cidade de Nova Iorque foi a primeira sede da revista e contava com uma população aproximadamente de mais de 2 milhões de habitantes, além de ser uma das principais cidades do país em termos econômicos, políticos e culturais. Segundo Pinheiro (2015), o símbolo da revista, um barco navegando em águas agitadas, representa a

[...] ideia de que uma jornada pode ser mais interessante do que o próprio destino. **Assim, uma publicação pode ter um espírito tão desbravador, genuíno e utópico como uma fragata cortando mares turvos rumo ao desconhecido.** Essa era a missão da revista, segundo Herbert Croly, um de seus fundadores, que convenceu um casal de milionários a patrocinar a empreitada editorial (PINHEIRO, 2015, grifo nosso).

The New REPUBLIC

A Journal of Opinion

VOLUME I

New York Saturday 7th November 1914

NUMBER I

THE New Republic is frankly an experiment. It is an attempt to find national audience for a journal of interpretation and opinion. Many people believe that such a journal is out of place in America; that if a periodical is to be popular, it must first of all be entertaining, or that if it is to be serious, it must be detached and select. Yet when the plan of The New Republic was being discussed it received spontaneous welcome from people in all parts of the country. They differed in theories and programmes; but they agreed that if The New Republic could bring sufficient enlightenment to the problems of the nation and sufficient sympathy to its complexities, it would serve all those who feel the challenge of our time. On the conviction that this is possible The New Republic is founded. Its success inevitably depends on public support, but if we are unable to achieve that success under the conditions essential to sound and disinterested thinking, we shall discontinue our experiment and make way for better men. Meanwhile, we set out with faith.

APART from the narrow margin whereby the Democrats retained control of the House of Representatives, the salient feature of the election is the apparently reactionary revulsion of popular opinion. Progressivism of all kinds has fared badly. The Progressive Party has been reduced to an insignificant remnant. The unprogressive members of the older parties are much more conspicuous on the face of the returns than are their progressive brethren. If we may judge by the fate of the proposed woman's suffrage amendments, progressive legislation has fared as ill as progressive candidates. The revulsion appears to be complete. No explanation can explain it away, but how is it to be explained?

In all probability it is more than anything else an exhibition of fatigue. Popular interest has been strained by a political agitation which has lasted too long and has made a too continuous demand upon its attention. It is tired of Congresses which do not adjourn, of questions which are always being

discussed and never being settled, of supposed settlements which fail to produce the promised results, and of a ferment which yields such a small net return of good white bread. The voter whose interest is flagging reverts to his habits. He had been accustomed to vote as a member of one party when business was good, and sometimes to change over to the other party when business was bad. Business has been undeniably bad. His attention was not diverted from the business depression by the impulse of new and attractive political objects. On the contrary, progressive politics and economics had ceased to be either new or attractive. So the good voter cast his ballot as one or the other kind of a partisan, and the bi-partisan system has regained some of its old vitality. Neither should the substantial contribution which President Wilson has made to this result be overlooked. His scrupulous loyalty to his own party, and his determination to govern by means of a partisan machine and the use of partisan discipline, has resulted in the recrudescence of merely partisan Republicanism, and the increased political importance to the individual voter of a close connection with one of the two dominant parties.

THE severest blow which non-partisan progressivism received at the elections came from the apparently successful Senatorial candidacies of Sherman in Illinois, Gallinger in New Hampshire, and Penrose in Pennsylvania. These three gentlemen are all of them machine politicians with unsavory records, who represent everything most obnoxious to an American progressive. They were to a considerable extent opposed by the progressive elements in their own parties. Yet they were all nominated and elected by popular vote, and no adherent of popular government can question their title to their offices. The meaning of the lesson is unmistakable. Direct primaries and the direct popular election of Senators will not contribute much to the triumph of genuine political and social democracy so long as partisan allegiance remains the dominant fact in the voter's mind. Bi-partisanship will con-

Foto 1 - Primeira página da edição de lançamento da revista *The New Republic*⁵.

⁵ Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 19 Mar.2018.

Portable William James

Habit, by William James. New York: Henry Holt & Company. 50 cents net.

AN intelligent publisher would no more think of snatching thirty or forty pages out of Spinoza's Ethics, and binding them separately than he would think of turning a few propositions from Euclid into a gift-book. Treated so, the great severe unifiers would make dreary reading. Nor as wholes do they often get their message across to the average man. Suppose he does follow them a little way. What happens? He feels as if he were being towed further and further from concrete lands, as if he were nearing no coast, not even a dangerous. In nine cases out of ten he cuts the hawser and makes for home.

But suppose he reads on to the end of some philosophic system, not without a real effort to master it? He is left dissatisfied, suspicious. He accuses philosophers of reducing all things to law by coolly overlooking large tracts of the irreducible. Would the particular philosophy he has been grappling with be very different, he asks, if its maker had spent his life shut up in a box?

William James, being in achievement and at heart no unifier, no system-maker, has written many chapters which can usefully be reprinted each by itself. Almost any chapter illustrates his insight into details. Almost any chapter persuades us that here is a philosopher who shares not only such philosophic doubts and worries as we happen to have, but also a great many of our other interests. And the more chapters we read the stronger grows this persuasion.

He did not spend his days remote in a box. All his life he lay exposed to the sights and sounds and smells of reality, sensitive to them, endlessly curious about them. His books read as if he had passed much of his time in the open, much of it in human companionship. Not only does he deliver his message like a man of this world. It was out of this world, with its strangeness and miscellaneousness, that he got the raw material of all but the supernatural bits of his message. His books are crammed with insight into the parts of this miscellaneousness.

Nobody is more alive to the value of a superlative memory, nobody more convinced that it is a necessary part of a certain kind of great man's equipment easier, who never bids us undervalue the goods we cannot hope for.

Nobody is more alive to the value of a superlative memory, nobody more convinced that it is a necessary part of a certain kind of great man's equipment. Yet he is not afraid to tell you that the natural retentiveness of your memory is something you cannot better, no matter how hard you try. He would tell you so, such is the perfection of his candor, even if the bad news made you despair.

But he does not happen to think the news very bad. Although a man's general retentiveness "is a physiological quality, given once for all with his organization, and which he can never hope to change," he can make his memory a more serviceable instrument by "elaborating the associates of each of the several things to be remembered."

Besides, William James has known efficient workers whose memories were never very good tools, just as he has known efficient workers who had little power of voluntary attention. They did not lose heart. You need not lose heart. There is something which can make you efficient in spite of your untrustworthy memory and your wandering mind, and that something is passion for your work. If you keep passionately pegging away you will wake up one

morning and find yourself among the experts at your kind of job.

Be brave, he tells you, though you lack all the gifts, the desirable and admirable gifts, which flower into intellectual greatness. But what if you lack all others as well? What if you are absolutely instead of relatively a duffer? Still you need not despair. Still it pays to be brave. The whole moral world remains open, where victories are won by men and women who have no mental force worth mentioning. Into each of us each of us can put, if he chooses, an indomitable something. And most of us can choose.

Open William James almost anywhere and before long your feet will be on just such a moral trail as the one we have been following. Your guide never tries to deceive you. Here and there he stops you, bids you look at things you must renounce, never depreciates the worth or dims the glory of what you are renouncing, teaches you, on the contrary, to rate it higher than you did before, and in whatever predicament he leaves you does not leave you forlorn. Courage is in your heart, courage that grows and flourishes and puts forth fruit in due season.

Nor are you, to tell the truth, alone with courage. William James is with you. The words he chooses, and the cadence of his sentences, so like the cadence of good talk, quickly bring you into his presence and keep you there. You see and hear a real man, a real American, lucid, tolerant, eager, inventive, surprising, who dares to endure, to do and to believe. His mind is always touching the real world, and sheds light at every point of contact. The real world is penetrated at a thousand and one places by his mind, yet the perceiving and interpreting mind leaves reality undeformed and lifelike.

No more high-hearted, no more solidly nourished apology for courage has been written in our day. The virtue of William James's books is to make us brave. Their defect, in case the reader be a shade less happily suggestible than the average man, is to make us wonder. Even if the world were not what it is, but so irrationally bad that courage would be useless, would not William James have sought to make us as brave as he would still have been, in spite of everything, himself?

PHILIP LITTELL.

CONTENTS	
VOL. I.	SATURDAY, 7th NOVEMBER, 1914
	NO. 1
	Page
Editorial Notes.....	3
Leading Editorials:	
Force and Ideas.....	7
A Narrow Escape for the Democrats.....	8
The End of American Isolation.....	9
The Land Question at Aguascalientes.....	10
The Tolerated Unions.....	11
Has German Strategy Failed?.....	13
Frank H. Simonds.....	13
The Empire of the East.....	14
H. N. Brailsford.....	14
The Spirit of Stockholm.....	16
Hugh Walpole.....	16
The Cotton Crisis.....	17
Alvin S. Johnson.....	17
The Duty of Harsh Criticism.....	18
Rebecca West.....	18
Panic in Art.....	20
L. S.....	20
The War and the Future of Civilization.....	22
Roland G. Usher.....	22
In a Schoolroom.....	23
Randolph S. Bourne.....	23
A Change in Shaw.....	25
Francis Hackett.....	25
Books and Things.....	26
P. L.....	26
Mr. Wells Avoids Trouble.....	27
W. L.....	27
The Right to Believe.....	27
Philip Littell.....	27
Portable William James.....	29

Foto 2 - Última página da edição de lançamento da revista *The New Republic*⁶.

⁶ Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 19 Mar.2018.

Após realizarmos a apresentação geral da revista, suas principais características e perfil editorial, passaremos ao detalhamento dos artigos produzidos por John Dewey que servirão de fonte de pesquisa na presente tese. Ao todo, no que tange aos textos publicados pelo filósofo e organizados sob a forma de coleção e que foram separados em dois volumes intitulados *Characters and events: popular essays in social and political philosophy*, em português, **Personagens e eventos: ensaios populares em Filosofia Social e Política**, aos quais nos referimos anteriormente, temos 38 artigos, sendo eles dispostos da seguinte forma: cada volume é subdividido em livros, logo, temos cinco livros nos dois volumes da obra completa.

No primeiro volume da coleção temos como objeto de estudo seis artigos que compõem o segundo livro intitulado *Events and meanings*, em português, **Eventos e significados**, que foram traduzidos para o português com o título **Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário**. Tais artigos são resultados das observações e análises de Dewey referentes a sua visita à Rússia no ano de 1928, sendo publicados em novembro e dezembro do mesmo ano na revista *The New Republic*.

No segundo volume da coleção temos como fonte de pesquisa 32 artigos que compõem dois livros, a saber, livro 3 intitulado *America*, em português **América**; livro 5 intitulado *Towards Democracy*, em português, **Em direção à democracia**. O primeiro livro é constituído de 17 artigos, dos quais, 14 foram publicados na revista *The New Republic*, já o segundo livro tem a mesma quantidade de artigos (dezessete), entretanto apenas seis artigos publicados na revista *The New Republic*. Tais artigos são produzidos em consonância com o perfil editorial da revista e expressam seu posicionamento político para o grande público sobre diversos assuntos que, em sua maioria, não satisfaz a visão hegemônica de setores da sociedade estadunidense que ditam a formação da opinião pública em diversos espaços e meios de comunicação.

A seleção dos artigos produzidos por John Dewey nos dois volumes supracitados levou em consideração as discussões realizadas sobre a sociedade estadunidense, em destaque para os temas sobre a educação, formação do indivíduo, cultura, ciência e política. Outro ponto relevante para a escolha dos artigos se deu com o propósito de analisar a trajetória da produção intelectual no que tange a discussão geopolítica realizada pelo filósofo estadunidense.

No decorrer da leitura dos artigos e demais referências bibliográficas, ampliamos o período histórico da pesquisa sobre os escritos políticos deweyanos para após sua visita na Rússia soviética em 1928, ou seja, buscamos, no banco de dados do jornal *The New Republic*, artigos que pudessem complementar o foco central de nossa pesquisa. Assim, nessa pesquisa,

encontramos 41 artigos que versavam diretamente sobre o pensamento e atuação de John Dewey. Desse montante de artigos, traduzimos 31, dos quais 25 são de autoria do próprio Dewey.

Os novos artigos encontrados após a visita na Rússia soviética em 1928 foram escolhidos com o propósito de explorar o posicionamento político assumido pelo filósofo estadunidense e os possíveis desdobramentos do contato com o experimento social soviético, algo que os próprios artigos sobre as impressões do mundo revolucionário nos revelaram suas impressões positivas das experiências educacionais em âmbito geral.

Com o intuito de esclarecer sobre a fonte de pesquisa da tese, a seguir apresentaremos duas tabelas ilustrativas com a cronologia da produção bibliográfica de Dewey na revista *The New Republic* e nas demais revistas, de modo a demonstrar sua trajetória laboral e seu ponto de vista diante dos fatos vivenciados no seu tempo histórico.

Quadro 01 - Cronologia da produção bibliográfica de Dewey na revista *The New Republic*

Artigos republicados no livro 2: Eventos e Significados			
Título original	Título traduzido	Data de publicação	Meio de divulgação
<i>Leningrad gives the clue</i>	Leningrado mostra o caminho	14/11/1928	<i>The New Republic</i>
<i>A country in a state of flux</i>	Uma cidade em transformação	21/11/1928	<i>The New Republic</i>
<i>A new world in the making</i>	A construção de um mundo novo	21/11/1928	<i>The New Republic</i>
<i>What are the russian schools doing?</i>	Como funciona as escolas russas?	05/12/1928	<i>The New Republic</i>
<i>New schools for a new era</i>	A escola nova para uma nova era	12/12/1928	<i>The New Republic</i>
<i>The great experimente and the future</i>	O futuro de um grande experimento	19/12/1928	<i>The New Republic</i>

Artigos republicados no livro 3: América			
Título original	Título traduzido	Data de publicação	Meio de divulgação
<i>Our educational ideal</i>	Nosso ideal educacional	15/04/1916	<i>The New Republic</i>
<i>Universal service as education</i>	Serviço universal como educação	22 e 29/04/1916	<i>The New Republic</i>
<i>The schools and social preparedness</i>	Escola e a preparação social	06/05/1916	<i>The New Republic</i>
<i>American education and culture</i>	Educação americana e cultura	01/07/1916	<i>The New Republic</i>
<i>Propaganda</i>	Propaganda	21/12/1918	<i>The New Republic</i>
<i>Freedom of thought and work</i>	Liberdade do pensamento e trabalho	05/05/1920	<i>The New Republic</i>
<i>Pragmatic america</i>	A América pragmática	12/04/1922	<i>The New Republic</i>
<i>The american intellectual frontier</i>	A fronteira intelectual americana	10/05/1922	<i>The New Republic</i>
<i>Mediocrity and individuality</i>	Mediocridade e individualidade	06/12/1922	<i>The New Republic</i>
<i>Individuality, equality and superiority</i>	Individualidade, igualdade e superioridade	13/12/1922	<i>The New Republic</i>
<i>Fundamentals</i>	Fundamentos	06/02/1924	<i>The New Republic</i>
<i>Science, belief and the public</i>	Ciência, crença e o público	02/04/1924	<i>The New Republic</i>
<i>Philosophy and the social order</i>	Filosofia e a ordem social	05/01/1927	<i>The New Republic</i>

<i>Psychology and justice</i>	Psicologia e justiça		23/11/1927	<i>The New Republic</i>
Artigos republicados no livro 5: Em direção à democracia				
Título original	Título traduzido		Data de publicação	Meio de divulgação
<i>The new social science</i>	Nova ciência social		06/04/1918	<i>The New Republic</i>
<i>Political science as a recluse</i>	Ciência política como sendo reclusa		27/04/1918	<i>The New Republic</i>
<i>How reaction helps</i>	Como a reação ajuda		01/09/1920	<i>The New Republic</i>
<i>Social absolutism</i>	Absolutismo social		09/02/1921	<i>The New Republic</i>
<i>Education as politics</i>	Educação como política		04/10/1922	<i>The New Republic</i>
<i>A sick world</i>	Um mundo adoecido		24/01/1923	<i>The New Republic</i>
Artigos publicados pós-visita na Rússia soviética em 1928				
Autor	Título original	Título traduzido	Data de publicação	Meio de divulgação
George Olshausen	<i>Dewey, Spengler and Russia</i>	Dewey, Spengler e a Rússia	19/12/1928	<i>The New Republic</i>
B.C. Victoria. A. G. Crafter.	<i>Correspondence: Dewey,s Russian Analysis</i>	Correspondência: a análise russa de Dewey	16/01/1929	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Correspondence: Mr. Woll as a Communist-Catcher</i>	Sr. Woll como um apanhador de comunistas	13/03/1929	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The House Divided against Itself</i>	A casa dividida contra si mesma	24/04/1929	<i>The New Republic</i>

John Dewey	<i>John Dewey at Seventy</i>	John Dewey aos setenta	23/10/1929	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>“America” – by Formula</i>	América – Pela fórmula	18/09/1929	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Individualism, Old and New – I: The United States, Incorporated</i>	Individualismo, velho e novo I: Os Estados Unidos incorporados	22/01/1930	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Individualism, Old and New – II: The Lost Individual</i>	Individualismo, velho e novo II: a perda do indivíduo	05/02/1930	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Toward a New individualism – the Third Article in Professor Dewey’s Series, “Individualism, Old and New”</i>	Individualismo, novo e velho III: em direção a um novo individualismo	19/02/1930	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Capitalistic or Public Socialism? The Forth Article in Professor Dewey’s Series “Individualism, Old and New”</i>	Individualismo, velho e o novo IV: socialismo público ou capitalista?	05/03/1930	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The Crisis in Culture – The Fifth Article in Professor Dewey’s Series, “Individualism, Old and New”</i>	Individualismo, velho e o novo V: a crise na cultura	19/03/1930	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Individuality in Our Day: The Sixth and Final Article in Professor Dewey’s Series, “Individualism, Old and New”</i>	Individualismo, velho e o novo VI: a individualidade no nosso tempo	02/04/1930	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The League for Independent Political Action – What We Call For</i>	A liga para a ação política independente - aquilo pelo qual chamamos	19/03/1931	<i>The New Republic</i>

John Dewey	<i>The Need for a New Party</i>	A necessidade de um novo partido	07/01/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The Need for a New Party I: The Present Crisis</i>	A necessidade de um novo partido I: a crise atual	18/03/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The Need for a New Party II: The Breakdown of the Old Order</i>	A necessidade de um novo partido II: o colapso da antiga ordem	25/03/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Who Might Make a New Party? The Third Article in Dr. Dewey's Series</i>	Quem pode fazer um novo partido?	01/04/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Policies for a New Party: The Final Article in Dr. Dewey's Series</i>	A necessidade de um novo partido IV: políticas para um novo partido	08/04/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>"Surpassing America"</i>	Superando a América	15/04/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The Collapse of a Romance</i>	O colapso de um romance	27/04/1931	<i>The New Republic</i>
Sidney Hook	<i>A Communication: John Dewey and His Critics</i>	Uma comunicação: Dewey e seus críticos	03/06/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Social Science and Social Control</i>	Ciência e controle social	29/07/1931	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Marx Inverted</i>	Marx invertido	24/02/1932	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Making Soviet Citizens</i>	Fazendo cidadãos soviéticos	08/06/1932	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Prospects for a Third Party</i>	Perspectivas para um novo partido	27/07/1932	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Correspondence: The Drive against Hunger</i>	Correspondência: o impulso contra a fome	29/03/1933	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Intelligence and Power</i>	Inteligência e poder	25/04/1934	<i>The New Republic</i>

John Dewey	<i>How They Are Voting: II</i>	Como eles estão votando: II	07/10/1936	<i>The New Republic</i>
Heywood Broun	<i>Shoot the Works</i>	Atire as obras	12/01/1938	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>Correspondence: The Committee for Cultural Freedom</i>	Correspondência: o Comitê da Liberdade Cultural	14/06/1939	<i>The New Republic</i>
John Dewey	<i>The Relevance of Professor Dewey – by Joseph Featherstone</i>	A relevância do Professor Dewey, por Joseph Featherstone	29/10/1966 ⁷	<i>The New Republic</i>

Quadro 02 - Cronologia da produção bibliográfica de Dewey nas demais revistas

Artigos republicados no livro 3: América			
Título original	Título traduzido	Data de publicação	Meio de divulgação
<i>Religion and our schools</i>	Religião e nossas escolas	Julho de 1908	<i>The Hibbert Journal</i>
<i>The emergence of a new world</i>	O surgimento de um novo mundo	Maio de 1917	<i>The Seven Arts</i>
<i>Americasm and localism</i>	Americanismo e regionalismo	Junho de 1920	<i>The Dial</i>
Artigos republicados no livro 5: Em direção à democracia			
Título original	Título traduzido	Data de publicação	Meio de divulgação
<i>Science and the education of man</i>	Ciência e a educação do homem	28/01/1910	<i>Science</i>
<i>Nature and reason in law</i>	Natureza e razão na lei	Outubro de 1914	<i>The International Journal of Ethics</i>

⁷ A data é referente à publicação da entrevista no jornal, porém a mesma foi realizada em período anterior não encontrado no artigo, pois John Dewey faleceu no dia 01 de junho de 1952.

<i>Force and coercion</i>	Força e coerção	Abril de 1916	<i>The International Journal of Ethics</i>
<i>Progress</i>	Progresso	Abril de 1916	<i>The International Journal of Ethics</i>
<i>Social psychology and social progress</i>	Psicologia e progresso social	Julho de 1917	<i>The Psychological Review</i>
<i>Elements of social reorganization</i>	Elementos da reorganização social	Abril de 1918	<i>The Journal of Race Development</i>
<i>Industry and motives</i>	Indústria e motivos	Dezembro de 1922	<i>The World Tomorrow</i>
<i>Ethics and International relations</i>	Ética e relações internacionais	15/03/1923	<i>Foreign Affairs</i>
<i>Nationalism and its fruits</i>	O nacionalismo e seus frutos	Novembro de 1927	<i>The World Tomorrow</i>

Após a apresentação da produção bibliográfica nos periódicos em questão, percebemos a preocupação constante de John Dewey com os desdobramentos das mudanças sociais ocorridas em seu tempo, em especial o papel desempenhado pelas lideranças políticas do seu país frente às demais potências mundiais. Ao mesmo tempo, problematizava os desdobramentos de tais políticas na formação cultural, econômica, social e moral da população estadunidense.

Com base nessa fonte de pesquisa, demonstraremos ao leitor que a maioria da discussão realizada pelo filósofo perpassa pela educação entendida no seu sentido amplo, isto é, uma preocupação com a formação humana nos aspectos cognitivos, culturais e sociais e como a mesma está associada a um projeto de sociedade.

Por fim, cumpre salientar ao nosso leitor que, no decorrer da tese, apresentamos o posicionamento político deweyano, expresso nos jornais com o intuito de explorar, especialmente, suas ideias e debates políticos referentes à formação do indivíduo e ao papel da educação. Nesse sentido, dedicamos esta parte inicial da tese para esclarecer ao leitor que a referida fonte de pesquisa nos reserva algumas particularidades que carecem de aprofundamento teórico, algo que não foi priorizado na presente pesquisa, mas temos a consciência de que os próximos trabalhos acadêmicos possam aprofundar as discussões em torno do papel da imprensa nos Estados Unidos naquele contexto histórico, os impactos de tais

periódicos na sociedade e como os mesmos se organizavam a partir do seu escopo editorial, roteiro de apresentação e equipe de escritores e escritoras.

2 Estados Unidos da América: de um sonho próspero a um pesadelo real

A maior parte do mundo, e especialmente a Europa, estava atenta aos Estados Unidos, porque neste período (1848-75) vários milhões de europeus haviam emigrado para lá, e porque sua grande extensão territorial e extraordinário progresso fizeram-no rapidamente o milagre técnico do planeta. Tratava-se, como os americanos foram os primeiros a reconhecê-lo, da terra dos superlativos. [...] Ali encontravam-se as maiores estradas de ferro do mundo, atravessando inigualáveis distâncias em suas rotas transcontinentais, e nenhum outro país excedia o total em milhas construídas (49.168 em 1870). Nenhum milionário parecia mais *self-made* que os dos Estados Unidos, e se ainda não eram os mais ricos – embora cedo viessem a ser – eram pelo menos em maior número. Em nenhum lugar os jornais eram mais aventurosamente jornalísticos, políticos mais corruptos, nenhum país ilimitado em suas possibilidades (HOBSBAWN, 1977, p. 155, grifo do autor).

Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos – a Grande Depressão do entreguerras. Em suma: entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como se poderia recupera-la (HOBSBAWM, 1995, p. 91).

Pode parecer estranho iniciarmos a discussão sobre o contexto social estadunidense com essas epígrafes, que apontam cenários distintos da mesma realidade. A primeira epígrafe foi extraída do livro **A era do capital** (1848-1875), que descreve o surgimento de uma terra prometida para os bem-aventurados imigrantes da Europa. Já a segunda epígrafe, extraída do livro **A era dos extremos: breve século XXI** (1914-1991), retrata uma mudança social em virtude da grande Primeira Guerra Mundial e, particularmente, com a crise econômica em 1929, conhecida como a Grande Depressão.

O contraste proposto neste momento é importante para situarmos o leitor no tempo e espaço histórico em que se encontra John Dewey. Segundo Lucena, C. e Lucena, L (2016), as viagens internacionais, realizadas pelo filósofo, evidenciam sua curiosidade e preocupação com

a expansão do liberalismo pelo mundo afora como uma filosofia de vida que fundamenta os valores sociais, culturais e econômicos dos indivíduos.

As viagens de John Dewey têm essa prerrogativa. A peculiaridade de suas impressões é um elemento para analisar a difusão do liberalismo em âmbito internacional. A escolha desses países não se deu ao acaso. O crescimento do imperialismo e de suas posições estratégicas como alvo de disputas políticas acabou por elegê-los como objeto de investigação e reflexão. O entusiasmo pelo liberalismo como força ativa de negação de sociedades medievais motivou suas análises. Dewey realiza um esforço para elencar as forças políticas em disputa, dando ênfase aos avanços e retrocessos no embate dos liberais com as forças medievais nas nações visitadas (LUCENA, C., LUCENA, L., 2016, p. 7-8).

O sentimento de entusiasmo com a filosofia liberal é compreensível quando olhamos um país que, por seus processos históricos durante o século XVIII, no qual conquistou sua independência política, tinha como pressupostos básicos a defesa da liberdade e o exercício da democracia.

Segundo Hobsbawm (1977), as condições objetivas e subjetivas, construídas pelo povo americano, impressionaram o velho mundo, que vislumbrava, ali, num espaço geográfico de extensão continental, inúmeras possibilidades de crescimento e realizações pessoais.

A imagem dos Estados Unidos como uma alternativa revolucionária política às monarquias do Velho Mundo, com sua aristocracia e sujeição, era talvez mais viva que nunca, pelo menos fora de suas fronteiras. A imagem da América como um lugar onde a pobreza não tivesse vez, de esperança pessoal através do enriquecimento individual, substituiu a velha imagem europeia. O Novo Mundo confrontava crescentemente a Europa, não como a nova sociedade, mas como a sociedade dos novos ricos (HOBSBAWN, 1977, p. 155).

Para Merquior (1991), em seu livro **O liberalismo – o antigo e moderno**, no qual discute a trajetória histórica do liberalismo enquanto uma corrente filosófica, aponta que um dos trunfos iniciais para a consolidação do regime capitalista foi disseminar a ideia da democracia como sendo um “direito natural” dos povos, isto é, cada sociedade teria condições de exercer seus direitos políticos e liberdade de realizar transações econômicas de acordo com seus próprios interesses, enquanto nação soberana.

O advento da democracia no Ocidente industrial a partir da década de 1870 significou a preservação definitiva das conquistas liberais: liberdade religiosa, direitos humanos, ordem legal, governo representativo responsável, e a legitimação da mobilidade social. Assim, a sociedade vitoriana tardia, os Estados Unidos do pós-guerra, e a Terceira república francesa inauguraram amplas e duradouras experiências em democracia liberal, uma mistura política-histórica (MERQUIOR, 1991, p. 18).

Em seu livro **Evolução histórica do liberalismo**, Paim, et. al. (1987), apresentam uma discussão interessante sobre a contribuição dos liberais americanos no tocante ao papel da educação para reafirmação dos conceitos essenciais do pensamento liberal. Para os autores, “[...] no que respeita a aquisições doutrinárias em aspectos nucleares, destacaríamos, neste século, a contribuição americana acerca do papel da educação no exercício da cidadania” (PAIM, et. al., 1987, p. 91-92).

Paim, et. al. (1987) ao tratar sobre a discussão sobre o papel da educação no âmbito do pensamento liberal e destacam a contribuição teórica de Dewey no que tange aos embates travados com outras correntes filosóficas no decorrer das primeiras décadas do século XX, dentre elas, o socialismo soviético, o fascismo italiano e o nazismo alemão.

Os textos que Dewey dedicou ao liberalismo na década de trinta são igualmente da maior relevância e guardam atualidade, embora não pudesse ter uma adequada compreensão do keinesianismo. Contudo, em meio ao quadro totalmente adverso de ascensão das correntes totalitárias na Europa soube proclamar a capacidade do liberalismo de enfrentar a avalanche. Fazendo profissão de fé no que denominou então de *renascente liberalismo* teria oportunidade de escrever: “A civilização, em qualquer caso, enfrenta o problema de unir as mudanças em curso em um plano coerente de organização social. O espírito liberal tem sua ideia 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 (PAIM, et. al., 1987, p. 93, grifo do autor).

Aqui cabe uma ressalva em relação às críticas realizadas aos regimes dito totalitários. Posteriormente adentraremos mais a fundo na discussão sobre o posicionamento político assumido por Dewey diante desse contexto, mas, desde já, é preciso tomar o cuidado em relação às generalizações e padronizações, pois o próprio filósofo soube distinguir as diferenças entre elas, não deixando de **fazer as críticas** e reconhecendo os **pontos positivos** no tocante às práticas desenvolvidas pelo socialismo soviético.

Posta essa observação importante, voltemos à discussão anterior sobre o contexto histórico estadunidense. Para Hobsbawm (1977), o sentimento de prosperidade, construído pelo povo americano, era algo de muito orgulho e, até certo ponto, num tom de superioridade em relação aos demais povos em geral.

E dentro dos Estados Unidos, o sonho revolucionário estava longe de desaparecer. A imagem da república era a de uma terra de igualdade, democracia, talvez de liberdade anárquica, oportunidade ilimitada, tudo isto mais tarde sendo chamado de “destino manifesto” da nação. Ninguém pode ter uma ideia correta dos Estados Unidos no século XIX ou, em relação a esta específica questão no século XX, sem apreciar este componente utópico, **embora obscurecido de forma cada vez maior e transformando num**

dinamismo econômico e tecnológico complacente, exceto em momentos de crise. Era, por origem, uma utopia agrária de fazendeiros livres e independentes numa terra livre (HOBSBAWN, 1977, p. 155, grifo nosso).

O destaque feito nessa citação acima nos permite dialogar com alguns escritos do próprio Dewey que, mesmo vivenciando o auge dos Estados Unidos perante o mundo, apresenta algumas preocupações em relação à produção científica e sua relação com a educação.

Em seu artigo intitulado **Ciência e a educação do homem**, publicado em 28 de janeiro de 1910, no periódico *Science*, o intelectual estadunidense discute a importância da ciência como fonte de conhecimento capaz de propiciar aos indivíduos capacidade autônoma de pensar por si próprios. Entretanto, o filósofo reconhecia que, ao mesmo tempo em que se vivenciava o avanço científico e tecnológico no país, produzindo-se aparatos espetaculares, tinha-se uma educação instrumental, apartada das discussões em torno da função social do conhecimento. Segundo Dewey (1929),

O navio de guerra moderno parece simbólico para a presente posição da ciência na vida e na educação. O navio de guerra poderia não existir se não fosse pela ciência: matemáticas, mecânicas, química e eletricidade fornecem a técnica de sua construção e controle. Mas os objetivos, os ideais nos serviços os quais estão sendo aplicada essa técnica são sobreviventes de uma era pré-científica, ou seja, do barbarismo. A ciência ainda não tem nada a ver com a formação dos ideais sociais e morais pelos quais ela é usada. Mesmo onde a ciência recebeu seu reconhecimento mais atento, permaneceu como serva de fins impostos por tradições estrangeiras. Se alguma vez tivermos que ser governados pela inteligência, não por coisas e por palavras, a ciência deve ter algo a dizer sobre *o que* fazemos e não apenas sobre *como* podemos fazê-lo de forma mais fácil e econômica. **E se essa consumação for alcançada, a transformação deve ocorrer através da educação, trazendo para casa a inclinação e a atitude habitual dos homens, o significado do conhecimento genuíno e a plena importação das condições necessárias para sua realização** (DEWEY, 1929, p. 775, grifo nosso).

Quando nos deparamos com o contexto histórico dos países centrais do modo de produção capitalista e, especificamente, com o contexto estadunidense, percebemos uma sintonia entre eles no tocante ao imaginário de prosperidade social, proclamado pelo sistema em plena expansão planetária. Todavia, na ótica deweyana, algumas situações podem ser escamoteadas e outras, supervalorizadas.

O que nos chama atenção nesse período histórico sobre o posicionamento político assumido pelo filósofo e que permanecerá no decorrer das próximas duas décadas é a sua convicção na defesa de uma sociedade realmente democrática, que estimule o exercício autônomo e livre do pensamento individual, tendo como critério de validade as questões sociais, demandadas pela sociedade de seu tempo.

Como o leitor pode perceber nos artigos iniciais citados neste momento da tese, o filósofo vive num período anterior à Primeira Grande Guerra Mundial, eclodida no fim de 1914. Em outro artigo intitulado **Religião e nossas escolas**, publicado em julho de 1908, no periódico *The Hilbert Journal*, Dewey discute a importância da escola como um espaço social, por excelência, essencial na formação intelectual e moral dos indivíduos.

Contudo, o filósofo reconhece os limites impostos à escola naquele cenário social e cultural do país. Segundo Dewey (1929),

Nós podemos suportar as perdas e inconveniências de nossa época da melhor forma, e o papel do homem é trabalhar persistente e pacientemente pelo esclarecimento e desenvolvimento da crença positiva da vida implícita na democracia e na ciência, e trabalhar pela transformação de todas as instrumentalidades práticas da educação até que ele esteja em harmonia com essas ideias. Enquanto que esses fins estão mais a diante do que presentes, é melhor que nossas escolas não façam nada que as permitam cometer erros. É melhor para elas que se confinam à suas tarefas obviamente urgentes, em nome da cultura espiritual, e que formem hábitos de pensamento que estão em guerra com os hábitos do pensamento congruente com a democracia e a ciência. Não é nem a preguiça ou o cinismo que chama pela política *laissez-faire*. É a honestidade, a coragem, a sobriedade e a fé (DEWEY, 1929, p. 507, grifo do autor).

Posto isso, ao associarmos elementos do contexto histórico geral com a realidade vivenciada pelo filósofo, temos a intenção de demonstrar que sua posição, enquanto um intelectual desde o início de sua trajetória acadêmica, manteve-se pautada nos princípios da filosofia liberal, o que não significa mudanças de posturas em relação ao entendimento sobre o desenvolvimento do liberalismo ao longo dos anos.

Segundo Hobsbawm (2009), a utopia de uma sociedade democrática ao mesmo tempo próspera economicamente para todos é um ideal importante para problematizarmos as mudanças ocorridas no modo de pensar e agir no sistema capitalista na transição entre os séculos XIX e XX. Assim, indagamos: quais fatores podem ter provocado tais mudanças, já que não houve, explicitamente, por parte dos liberais clássicos, uma proposta de ruptura radical com os princípios da filosofia liberal?

Não seria, contudo, a estabilidade desse casamento entre a democracia política e o capitalismo florescente a ilusão de uma era transitória? Em retrospecto, o que nos impressiona, com respeito aos anos que vão desde 1880 até 1914 é, a um tempo, a fragilidade e o alcance restrito de tal combinação. Esta estava e permanece confinada a uma minoria de prósperas e pujantes economias, no Ocidente, geralmente em Estados com uma longa história de governo constitucional. [...] Esse sistema, porém, opera com eficácia apenas em muito

poucos dos 150 Estados que formam as Nações Unidas no final do século XX. O progresso da política democrática, entre 1880 e 1914, não prefigurava sua permanência nem seu triunfo universal (HOBSBAWM, 2009, p. 179).

Portanto, quando nos deparamos com a realidade concreta desse período histórico, percebemos algumas contradições postas e que, em certo sentido, são reconhecidas pelos liberais. No tocante às reações diante desse impasse, destacaremos duas posições distintas, apresentadas por vertentes do pensamento liberal. Para tanto, cabe uma ressalva ao nosso leitor. Temos a clareza de que as reações vieram de vários grupos e segmentos sociais, dentre elas, da matriz filosófica marxista, entretanto, na presente tese exploraremos com maior profundidade o embate posto por John Dewey no tocante à formação do indivíduo e à defesa de uma sociedade democrática.

O imperialismo, ou capitalismo monopolista, é a primeira posição e a considerada hegemônica para o período como forma de remediar os possíveis conflitos gerados. Para Hobsbawm (2009), a consolidação do regime capitalista nos países centrais na segunda metade do século XIX provocou a necessidade de expandir suas fronteiras geográficas para além de seu território nacional. Assim, “[...] o capitalismo, além de internacional na prática, era internacionalista na teoria. [...] Seus critérios eram globais: não tinha sentido tentar produzir bananas na Noruega, pois elas podiam ser produzidas muito mais barato em Honduras” (HOBSBAWM, 2009, p. 72-73).

Dessa forma, a “livre competição” entre os produtores e o “poder de escolha” dos consumidores sofreu alteração significativa nessa fase do regime capitalista. Ao mesmo tempo em que os países considerados periféricos foram beneficiados com a modernização do seu sistema de produção, ficaram subordinados aos interesses econômicos e sociais dos países centrais. Logo,

O imperialismo do final do século XIX foi indubitavelmente “novo”. Produto de uma era de concorrência entre economias industrial-capitalistas rivais, fato novo e intensificado pela pressão em favor da obtenção e da preservação de mercados num período de incerteza econômica [...]; em suma, foi uma em que “tarifas alfandegárias e expansão tornam-se a reivindicação comum às classes dirigentes”. Foi parte de um processo de abandono de um capitalismo de políticas públicas e privadas de *laissez-faire*, o que também era novo, e implicou o surgimento de grandes sociedades anônimas e oligopólios, bem como a crescente intervenção do Estado nos assuntos econômicos. O imperialismo pertencia a um período em que a parte periférica da economia mundial tornou-se crescentemente significativa. Foi um fenômeno que pareceu tão “natural” em 1900 como teria parecido implausível em 1860. Mas se não fosse por essa vinculação entre o

capitalismo pós-1873 e a expansão ao mundo não-industrializado, há dúvidas até sobre se o “imperialismo social” teria tido o mesmo papel que desempenhou na política interna dos Estados que estavam se adaptando à política eleitora de massa (HOBSBAWM, 2009, p. 122-123, grifo do autor).

Afinal de contas, o imperialismo, ou capitalismo monopolista, defende o fim da livre competição entre os mercados e produtores? Como é possível perceber essa discussão de forma mais concreta? Como resposta simples, porém bem ilustrativa ao nosso leitor, descreveremos quatro conceitos básicos de organizações e operações comerciais que expressam claramente suas principais características, a saber, cartel, *holding*, oligopólio e truste.

Para tanto, buscamos no **Novíssimo dicionário de economia**, organizado por Paulo Sandroni (1999), uma fonte conceitual para os termos já citados. Segundo o glossário,

Cartel: Grupo de empresas independentes que formalizam um acordo para sua atuação coordenada, com vistas a interesses comuns. O tipo mais frequente de cartel é o de empresas que produzem artigos semelhantes, de forma a constituir um monopólio de mercado. [...] Os objetivos mais comuns dos cartéis são: 1) controle do nível de produção e das condições de venda; 2) fixação e controle de preços [...]. As empresas que formam um cartel mantêm sua independência e individualidade, mas devem respeitar as regras aceitas pelo grupo, como a divisão de mercado e a manutenção dos preços combinados. [...] Na maioria dos países, a formação de cartéis que atuem internamente é proibida, por configurar uma situação de monopólio. No entanto, a cartelização é fenômeno normal nas economias capitalistas, tanto as desenvolvidas quanto as subdesenvolvidas (SANDRONI, 1999, p. 84).

Holding: Designação de empresa que mantém o controle sobre outras empresas mediante a posse majoritária de ações destas. Em geral, *holding* não produz nenhuma mercadoria ou serviço específicos, destinando-se apenas a centralizar e realizar o trabalho de controle sobre um conjunto de empresas geralmente denominadas subsidiárias. [...] A empresa que, além de operar, isto é, produzir bens e serviços, também controla subsidiárias é denominada *holding operating company*, isto é, “empresa *holding* operadora” (SANDRONI, 1999, p. 285, grifo do autor).

Oligopólio: Tipo de estrutura de mercado, nas economias capitalistas, em que poucas empresas detêm o controle da maior parcela do mercado. O oligopólio é uma tendência que reflete a concentração da propriedade em poucas empresas de grande porte, pela fusão entre elas, incorporação ou mesmo eliminação (por compra, *dumping* e outras práticas restritivas) das pequenas empresas. [...] Os defensores do oligopólio argumentam que, devido ao grande porte das empresas, elas teriam maior capacidade de investimento na pesquisa por produtos novos e melhores e, devido à economia de escala, poderiam oferecer preços mais baixos. [...] A competição tende a estabelecer-se no plano do marketing (SANDRONI, 1999, p. 431, grifo do autor).

Truste: Tipo de estrutura empresarial na qual várias empresas, já detendo a maior parte de um mercado, combinam-se ou fundem-se para assegurar esse controle, estabelecendo preços elevados que lhes garantam elevadas margens

de lucro. Os trustes têm sido proibidos em vários países, mas a eficiência dessa proibição não é muito grande (SANDRONI, 1999, p. 616).

Para complementarmos o raciocínio explicativo desses conceitos, colocamos como exemplos concretos duas grandes organizações comerciais e administrativas que atuam nos cenários brasileiro e internacional, conhecidas pelo público em geral, a saber, **Grupo Kroton Educacional**⁸ e a **Ambev**⁹.

Assim, ressaltando as diferenças históricas que marcam hoje o desenvolvimento de tais grupos empresariais, comparado com o período analisado de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, situado no final do século XIX e início do século XX, buscamos esclarecer ao leitor, por meio desses exemplos, como tais conceitos inerentes à fase atual do capitalismo aparecem na realidade concreta.

Como dissemos anteriormente, o imperialismo foi uma das posições assumidas pelos liberais como resposta aos desafios postos no fim do século XIX para manutenção do regime capitalista. Segundo Merquior (1991), ainda por parte dos liberais, surgiu outra resposta de enfretamento da questão.

Os últimos anos do século XIX testemunharam um segundo importante desvio do paradigma clássico, desta feita no sentido das reivindicações igualitárias dos *novos liberais*, como afirmado por prestigiosos pensadores como Green, por volta de 1880, e Hobhouse, na altura de 1910. Muito de sua posição intelectual foi preservada pelos grandes liberais de esquerda do período de entre guerras, como Kelsen na Europa, Keynes na Inglaterra, e Dewey nos Estados Unidos (MERQUIOR, 1991, p. 222, grifo do autor).

Entre os liberais, conforme destacado por Merquior (1991), John Dewey apresenta uma crítica contundente em relação aos rumos assumidos pelos governos e pela sociedade em geral nos Estados Unidos no tocante ao desejo exacerbado por conquistas materiais, dissociadas das demandas sociais de interesse comum a toda a população.

Numa série de artigos escritos em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, o filósofo nos alerta dos prejuízos que a sociedade democrática americana sofria diante da não constatação crítica dos limites da filosofia do *laissez-faire*. Em seu artigo intitulado **Progresso**, escrito em

⁸ Grupo Kroton Educacional é um dos maiores grupos educacionais que oferecem diversos serviços na área educacional. Para saber mais de sua história e processo de consolidação no mercado educacional, consultar <http://www.kroton.com.br/>. Acesso: 15 out. 2018.

⁹ A Ambev é considerada uma das maiores empresas do mundo no ramo de bebidas. Para saber mais de sua história e processo de consolidação no mercado de bebidas, consultar <https://www.ambev.com.br/sobre/nossa-historia/>. Acesso em: 15 out. 2018.

abril de 1916, no periódico *The International Journal of Ethics*, discute a importância do progresso social associado à questão social, de modo que o conhecimento deve pautar-se pelo bem coletivo, algo não valorizado pelo liberalismo clássico do século XIX, especialmente nos aspectos econômicos.

Estamos vivendo ainda sob o domínio de uma filosofia do *laissez-faire*. Eu não quero dizer com isso um individualismo contra uma filosofia socialista. Quero dizer com isso uma filosofia que confia na direção dos assuntos humanos para a natureza, ou Providência, ou evolução, ou destino manifesto – isto é, acidentalmente – em vez de uma inteligência construtiva e construtiva. Colocar nossa fé no estado coletivo, em vez de na atividade individual, é exatamente como um procedimento de *laissez-faire*, a ponto de colocá-lo nos resultados da iniciativa privada voluntária. O único oposto genuíno a uma filosofia solitária, independente, é uma filosofia que estuda necessidades e males sociais específicos, com o objetivo de construir o mecanismo social especial de que eles são chamados (DEWEY, 1929, p. 827, grifo do autor).

No decorrer dos escritos políticos de John Dewey, produzidos antes e depois da Primeira Guerra Mundial, percebemos que sua inquietação se acentua com o passar dos anos. Em outro artigo intitulado **Escola e a preparação social**, publicado em 06 de maio de 1916, no periódico *The New Republic*, notamos a preocupação do filósofo com o sistema de ensino em seu país e as manipulações realizadas com fins outros que não a formação de uma sociedade democrática, contrariando as raízes históricas do povo americano.

Segundo Dewey (1929),

A escola pública é o solícito burro de carga de nosso sistema social. Sempre que qualquer grupo sincero de pessoas quiser algo que é ameaçado e preservado ou algo que é estável e alterado, eles se unem para solicitar que uma coisa ou outra seja ensinada nas escolas públicas: de “higiene de temperança” até gentileza com os animais, e de **instrução catequética da Constituição como meios de salvar a República da subversão**, até biografias de clássicos pintores como meio de difundir o gosto artístico (DEWEY, 1929, p. 474, grifo nosso).

Nesse sentido, nesse artigo, Dewey analisa as consequências da posição assumida pelos Estados Unidos, representados pelo presidente Wilson, no tocante aos argumentos que levaram o país a participar da Primeira Guerra Mundial. Novamente, o filósofo destaca a busca incessante pelo desenvolvimento econômico como elemento promotor de guerras e conflitos entre os povos.

Mas eu ainda estou em uma condição de imaginar a inconsciente mentira de muitos dos meus colegas americanos que apoiam o presidente Wilson, responsável pelo distanciamento moral dos Estados Unidos na presente luta. É possível, eu me pergunto, que eles saibam que Wilson refletiu devidamente não apenas sobre a tradição política de “sem alianças emaranhadas”, mas

também sobre aquele isolamento de todo pensamento da história americana e o destino de questões europeias que estão ainda mais profundamente fundadas em nossa educação? [...] Nós somos um povo pacífico e, no essencial, somos gentilmente dispostos; nós lamentamos a perda da vida, as chamas do ódio na Europa. Nós, como um povo, não achamos que isso é qualquer questão especial nossa – exceto como algo a se manter distância. Eu ouvi que esse estado de espírito é atribuído à covardia pura, à decadência de nosso antigo vigor, ao comercialismo – usualmente referido, nessa conexão, como uma úlcera – ao egoísmo deliberado etc. (DEWEY, 1929, p. 476).

Keynes (2002), em seu livro **As consequências econômicas da paz**, publicado em 1919, após sua participação e saída da Conferência da Paz de Paris em 1919 como representante da Grã-Bretanha, analisa o acordo realizado entre os países aliados e as sanções postas aos países derrotados, particularmente a Alemanha. Para o autor, concordando com as críticas feitas por Dewey (1929) em relação à postura do presidente Wilson no desfecho da conferência, faltou-lhe sensibilidade no tocante ao apaziguamento dos atritos existentes entre os países aliados, sobretudo por parte da França, representada pelo seu primeiro ministro Georges Benjamin Clemenceau.

Assim Clemenceau teve êxito no que parecera, alguns meses antes, uma proposta extraordinária e impossível: que os alemães não fossem ouvidos. Se o Presidente Wilson não tivesse sido tão consciencioso, se não tivesse ocultado de si mesmo o que andara fazendo, até mesmo no último momento ele se encontrava na posição de recuperar o terreno perdido, para conseguir alguns sucessos consideráveis. Mas o Presidente estava engessado. Seus braços e pernas tinham sido retalhados pelos cirurgiões em uma determinada postura, e seria preciso voltar a quebra-los para que pudessem mudar de posição. Horrorizado, Lloyd George, que queria toda moderação naquele momento final, descobriu que em cinco dias não podia convencer o Presidente do erro que levava cinco meses a qualificar de justo e correto. Afinal, desiludir esse velho presbiteriano era mais difícil do que tinha sido iludi-lo, porque isso envolvia seu auto-respeito e a crença em si mesmo. Assim, no último ato o Presidente Wilson optou pela teimosia e a recusa da conciliação (KEYNES, 2002, p. 35).

Interessante observar que, tanto nos primeiros artigos produzidos no início do século XX quanto nos artigos produzidos pós-Primeira Guerra Mundial, o fator econômico perpassa por boa parte de suas discussões relacionadas à ciência, educação e bem comum da sociedade. Com isso não afirmaremos que o fator econômico seja central nas análises teóricas do filósofo estadunidense, embora reconheçamos sua importância para a compreensão geral do contexto histórico da época e das críticas apresentadas pelo mesmo no tocante à atmosfera de prosperidade, idealizada pelo mundo e pela maioria absoluta dos próprios americanos.

Isso posto de outra maneira, nos levaria a acreditar num possível abandono dos princípios da filosofia liberal por parte do Dewey. Entretanto, quando analisamos suas críticas

ao desenvolvimento do capitalismo na sua fase monopolista, percebemos que a crença na educação permanece muito viva, a ponto de o próprio filósofo reconhecer, anos mais tarde, que a sua geração de intelectuais progressistas era romântica demais no tocante aos desejos e ações necessárias para realização de uma sociedade verdadeiramente democrática (FEATHERSTONE, 1966, p. 26-27).

A questão da cultura é algo importante nas análises deweyanas, como veremos adiante em suas reflexões sobre as experiências educacionais soviéticas. No seu artigo intitulado **Educação americana e cultura**, publicado em 1º de julho de 1916, no periódico *The New Republic*, o filósofo destaca a importância do elemento cultural para a formação do espírito livre e sentimento de liberdade nos indivíduos.

Nossa educação pública é o possível meio para efetivar a transfiguração dos mecanismos da vida moderna em sentimento e imaginação. Nós podemos nunca conseguir algo além dos mecanismos. Nós podemos permanecer corpulentos, meramente vigorosos, gastando energia de maneira cruel para fazer dinheiro, procurando prazer e ganhando vitórias temporárias uns sobre os outros. [...] Trazer algo da significância em potência da vida atual para a consciência da próxima geração, transmitir um fato externo em percepção inteligente, é o primeiro passo na criação de uma cultura. Os professores que estão enfrentando esse fato e que estão tentando usar os agentes vitais não espiritualizados dos dias de hoje como meios de efetivar a percepção de um significado humano ainda a ser realizado estão compartilhando no ato da criação. Perpetuar a tradição de distanciamento da ciência realística e da indústria atraente, em nome da ciência, é dar a eles um livre curso em suas mais iluminadas formas. Sem censurar, mas a simpatia e direção de compreensão são o que o utilitarismo rigoroso e as tendências prosaicas da educação presente requerem (DEWEY, 1929, p. 502-503).

Importante mencionar na discussão sobre a cultura e a formação dos indivíduos o interesse agudo deweyano em explorar outras formas de manifestação e expressão dessa dimensão humana. Não por acaso, como foi dito anteriormente, Dewey realiza algumas viagens internacionais para países europeus e asiáticos, no período de 1916 a 1921, com a intenção de conhecer a organização social e cultural desses povos.

Aqui cabe um destaque já percebido por Dewey há anos e que se confirma ao final da Primeira Guerra Mundial, por meio da Conferência da Paz de Paris em 1919-1920, com a produção do documento denominado **Tratado de Versalhes**. O filósofo escreve uma série de

artigos sobre o acontecimento histórico que culminou na produção do referido documento e possíveis desdobramentos políticos para os países envolvidos na disputa bélica¹⁰.

Em 1920, no artigo intitulado **Como a reação ajuda**, publicado em 1º de setembro, no periódico *The New Republic*, o intelectual afirma que os acordos firmados no Tratado de Versalhes não objetivavam a pacificação das relações diplomáticas entre os países envolvidos na guerra. Novamente, os interesses comerciais e econômicos prevalecem, apesar de os discursos dos representantes políticos dos países dizerem o contrário.

Os termos do acordo de paz, por exemplo, são para enfatizar o desejo da Grã-Bretanha de obter o monopólio do petróleo, e da França de manter a Alemanha sobre permanente submissão industrial. Essas coisas são tão óbvias que convencem multidões do que elas nunca acreditaram – que a principal, se não a única causa da guerra, era a ganância pela supremacia econômica, e que a maior parte da conversa sobre justiça e autodeterminação era algo sem sentido. A população não está em condição de discriminar. Ela não reflete que a consequência da guerra exagerou a significância de certos fatores econômicos e colocou alguns homens em uma posição onde eles não podem fazer uma afirmação excessiva sem alívio sobre esse exagero. O resultado é lido se remetendo ao estado anterior das coisas, e conclui-se que essas forças estavam trabalhando da mesma forma intensificada o tempo todo (DEWEY, 1929, p. 817).

Segundo Hobsbawm (2009), “essas forças”, citadas por Dewey (1929), participavam de um jogo de cartas marcadas e a força das mesmas era ditada pela sua capacidade de controle dos acordos comerciais com suas colônias produtoras de matérias primas e consumidoras de produtos industrializados. Entretanto, como num jogo, é preciso traçar estratégias para se sair vitorioso, logo, no final, não será possível agradar todos.

Portanto, descobrir as origens da Primeira Guerra Mundial não equivale a descobrir o “agressor”. Ele repousa na natureza de uma situação internacional em processo de deterioração progressiva, que escapava cada vez mais ao controle dos governos. Gradualmente a Europa foi se dividindo em dois blocos opostos de grandes nações. Tais blocos, fora de uma guerra, eram novos em si mesmos e derivavam, essencialmente, do surgimento no cenário europeu de um Império Alemão unificado, constituído entre 1864 e 1871 por meio da diplomacia e da guerra, à custa dos outros [...], e procurava se proteger contra seu principal perdedor, a França, através de alianças em tempos de paz, que geraram contra-alianças. As alianças, em si, embora implicassem a possibilidade da guerra, não a tornavam nem certa nem mesmo provável. Assim, o chanceler alemão Bismark, que foi o campeão do jogo de xadrez diplomático multilateral por quase trinta anos após 1871, dedicou-se com exclusividade e sucesso à manutenção da paz entre as nações. Um sistema de blocos de nações só se tornou um perigo para a paz quando as alianças opostas

¹⁰ Ver em: DEWEY, J. Book four: War and Peace. In: DEWEY, J. **Characters and events**: popular essays in social and political philosophy. Edited by Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, p. 551-707, v. II, 1929.

consolidaram-se como permanentes, mas especialmente quando as disputas entre eles se transformaram em confrontos inadmissíveis (HOBSBAWM, 2009, p. 478).

Dewey (1929) analisa que as consequências da Primeira Guerra Mundial não se restringem apenas aos países derrotados, pelo contrário, o impacto provocado interfere na dimensão social de vários países, dentre eles, seu próprio país, que teve papel decisivo no desfecho da vitória de seus aliados comerciais.

Nesse caso, um dos impactos sentidos em solo americano pelo filósofo foi o endurecimento no controle ideológico, inclusive, John Dewey fez parte de um grupo de docentes, dentre eles, Charles Beard¹¹, James Harvey Robinson¹² e Thorstein Veblen¹³, que vivenciaram a censura imposta no período pós-guerra na Universidade de Columbia em 1919, que culminou na saída de alguns docentes da universidade para a fundação da *The New School*¹⁴.

Em seu artigo intitulado **Liberdade do pensamento e trabalho**, publicado em 05 de maio de 1920, no periódico *The New Republic*, Dewey analisa como a propaganda e o discurso anticomunista ganham força local, impulsionados pelas agências de publicidade e departamentos estratégicos do aparato estatal. Segundo Dewey (1929),

A ressaca de uma guerra psicológica de desconfiança e medo é, obviamente, um grande fator na campanha de intimidação do pensamento social livre. O

¹¹ Charles A. Beard, (nascido em 27 de novembro de 1874, perto de Knightstown, Indiana , EUA - falecido em 1 de setembro de 1948, New Haven , Connecticut), americano historiador , mais conhecido por seus estudos iconoclastas do desenvolvimento das instituições políticas dos EUA. Sua ênfase na dinâmica dos conflitos e mudanças socioeconômicas e sua análise de fatores motivacionais na fundação de instituições fizeram dele um dos historiadores americanos mais influentes de sua época. Para saber mais informações, ver <https://www.britannica.com/biography/Charles-A-Beard>. Acesso em: 15 out. 2018.

¹² James Harvey Robinson, (nascido em 29 de junho de 1863, Bloomington , Illinois, EUA - morreu em 16 de fevereiro de 1936, New York City), historiador americano, um dos fundadores da “Nova história” que ampliou enormemente o escopo da erudição histórica em relação às ciências sociais. Para saber mais informações, ver <https://www.britannica.com/biography/James-Harvey-Robinson>. Acesso em: 15 out. 2018.

¹³ Thorstein Veblen, (nascido em 30 de julho de 1857, Manitowoc Country, Wisconsin , EUA morreu em 03 de agosto de 1929, perto de Menlo Park, Califórnia), economista americano e cientista social que procurou aplicar um processo evolutivo e dinâmico e abordagem para o estudo de instituições econômicas . Com *a Teoria da Classe de Lazer* (1899) ele ganhou fama nos círculos literários e, ao descrever a vida dos ricos, cunhou frases—*consumo conspicuo* e *emulação pecuniária* - que ainda são amplamente utilizadas. Para saber mais informações, ver <https://www.britannica.com/biography/Thorstein-Veblen>. Acesso em: 15 out. 2018.

¹⁴ A New School foi fundada em 1919 por um grupo de intelectuais progressistas em busca de um novo e mais relevante modelo de educação, em que professores e estudantes estivessem livres para abordar de forma honesta e direta os problemas enfrentados pelas sociedades. Para saber mais informações, ver <https://www.newschool.edu/nssr/history/>. Acesso em: 15 out. 2018.

desejo de uma classe dominante para utilizar essa ressaca para criar um reinado psicológico de terror que vai infectar o receoso dentre os simpatizantes com a liberdade e que vão invadir as cortes é um grande fator (DEWEY, 1929, p. 523).

Portanto, o filósofo percebe que, para além de combater as ideias e práticas comunistas, a intenção naquele momento era cercear qualquer tipo de crítica ao modelo atual, ou seja, o recado dado tinha como finalidade garantir, dentre outras coisas, as relações comerciais entre os países nos moldes do capitalismo monopolista.

Sendo assim, para o filósofo, “[...] enquanto o reacionário acredita estar ameaçando um inimigo perigoso, ele está, na verdade, demonstrando o quão superficial é a liberdade do pensamento que pode se manifestar somente no discurso e não no trabalho” (DEWEY, 1929, p. 525). Tais elementos de repressão da liberdade individual de pensar e agir de acordo com suas convicções só reforçam a necessidade defendida por Dewey de ampla mudança no processo de formação cultural e moral dos indivíduos.

A questão da liberdade é um princípio muito caro na filosofia deweyana e Dewey evidencia essa relevância em boa parte dos seus escritos políticos, analisados nesta tese. Segundo Dewey (1979),

[...] a essência da exigência de liberdade é a necessidade de condições que habilitem o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo, e a compartilhar as atividades deste de tal modo que sua orientação social seja o resultado da própria atitude mental do indivíduo, e não uma coisa imposta por meio da autoridade. [...] em sua essência, significa o papel desempenhado pelo ato de pensar – que é pessoal – no aprendizado: significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciosa, previsão de conseqüências e engenho na sua adaptação (DEWEY, 1979, p. 332-333).

Assim, no artigo intitulado: **Absolutismo social**, publicado em 09 de fevereiro de 1921, no periódico *The New Republic*, Dewey problematiza a noção de liberdade e democracia, defendida por ambos os lados (comunistas e capitalistas), e afirma que, ao se rivalizarem, quem perde nessa disputa é a sociedade em geral, que deixa de se aprimorar com a diversidade de experiências do outro lado.

Uma única ilustração específica pode ser dada. Se um indivíduo adota a crença na união de propósito e lei em questões sociais, mas se opõe à norma Marxista-Bolchevista, então a política de Clemenceau, Millerand e Wilson a respeito da Rússia está correta. É o pleno fato de que essa filosofia empenha aqueles que se apegam a encorajar a revolução e a guerra civil em cada país. Os ditadores da Rússia não são nem insinceros nem confusos. Eles sabem e querem dizer o que acreditam. Conseqüentemente, o absolutista social rival irá declarar guerra com a Rússia; ou, falhando nisso, completarão ligação e bloqueio. Ele irá declarar supressão, censura e espionagem em casa; ou falhando nisso, irá

declarar campanha de calúnia e terrorismo emocional. Ao fazê-lo, ele está claramente jogando o jogo dos Bolchevistas e ilustrando o absolutismo que está subjacente à filosofia bolchevista (DEWEY, 1929, p. 726-727).

Dewey (1929) nos alerta sobre as formas utilizadas de manipulação das informações e fatos ocorridos por parte dos governos, dos agentes educacionais e da imprensa. A propaganda passa a ser uma mensagem veiculada, a partir da década de 1920 e 1930, nos Estados Unidos, fortemente, pelo rádio e pela televisão.

Não por acaso o filósofo estadunidense apresenta algumas críticas no que tange às formas ao conteúdo de tais mensagens e suas finalidades. No artigo intitulado **Educação como política**, publicado em 04 de outubro de 1922, no periódico *The New Republic*, deixa claro que não existe neutralidade na mensagem veiculada, pelo contrário, ela cumpre uma função social muito clara: contribuir na formação da opinião pública, de preferência, sem muito esforço intelectual para sua compreensão.

A maior parte e a cuidadosa organização da propaganda são testemunho de dois fatos notáveis: a nova necessidade dos governos sob a busca de interesse e sentimento popular; e a possibilidade de agitar e dirigir esse interesse por um fornecimento judiciosamente selecionado de “notícias”. Mas a moda da propaganda é mais significativa em chamar a atenção para o fato básico do que em constituir o fato. Assim como contra um item em circulação que representa o fato deliberadamente inventado ou conscientemente colorido, há uma dúzia de itens que representam preconceito e ignorância devido à preguiça, inércia de hábitos mentais personalizados e anteriores causados por uma má educação (DEWEY, 1929, p. 778).

Nesse mesmo artigo citado, o filósofo acredita no poder da educação como meio responsável por formar uma opinião pública consciente, que saiba distinguir, com base na ciência, os fatos verdadeiros dos falsos. Dewey (1929) explicita, a defesa de uma educação associada à política.

Ao nos depararmos com esse posicionamento político referente à educação, percebemos o desencanto desse filósofo com os rumos tomados pela sociedade estadunidense, uma vez que a disputa ideológica, travada com outras formas de sociabilidade que surgem no final da década de 1910 até a década de 1930, estava levando seu país para um atraso cultural e moral sem precedentes na história.

Como um defensor incansável da liberdade de expressão e do exercício da democracia, Dewey, mesmo desencantado com o sistema de ensino de seu país, insiste na defesa da educação como alternativa de superação desse estado de servidão e espírito apático.

Parece quase impossível nomear o remédio, pois é apenas uma maior confiança na inteligência, no método científico. Mas o "único" marca algo infinitamente difícil de realizar. O que acontecerá se os professores se tornarem suficientemente corajosos e emancipados para insistir que a educação significa a criação de uma mente discriminadora, uma mente que prefere não se enganar ou ser a enganação dos outros? Claramente, eles terão que cultivar o hábito do julgamento suspenso, de ceticismo, do desejo por evidência, do apelo de observação em vez de sentimento, discussão em vez de preconceito, investigação em vez de idealizações convencionais. Quando isso acontece, as escolas serão os perigosos postos avançados de uma civilização humana. Mas elas também começarão a serem lugares supremamente interessantes. **Para isso, então, virá que a educação e a política são uma e a mesma coisa porque a política deve ser, de fato, o que ela agora pretende ser, a gestão inteligente dos assuntos sociais** (DEWEY, 1929, p. 781, grifo nosso).

Quando analisamos o contexto histórico estadunidense nesse período de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, especialmente no período pós-Primeira Guerra Mundial, é comum, nas diversas análises teóricas, o reconhecimento da consolidação dos Estados Unidos como a principal potência capitalista.

Segundo Hobsbawm (1995), após o conflito bélico que devastou a Europa, mesmo nos países que saíram “vitoriosos”, a crise social e econômica estava posta. Os Estados Unidos, saindo fortalecidos da guerra, exercem papel fundamental na reorganização das relações econômicas do mundo. No entanto, mesmo no país central do capitalismo, os impactos foram sentidos na área econômica. Para o autor,

Embora na vida da maioria dos homens e mulheres as experiências econômicas centrais da era tivessem sido cataclísmicas, culminando na Grande Depressão de 1929-1933, o crescimento econômico não cessou nessas décadas. Apenas diminui o ritmo. Na maior e mais rica economia da época, os EUA, a taxa média de crescimento do PNB per capita da população entre 1913 e 1938 foi apenas de um modesto 0,8% ao ano. A produção industrial mundial cresceu pouco mais de 80% nos 25 anos após 1913, ou cerca da metade da taxa de crescimento do quarto século anterior (HOBSBAWM, 1995, p. 92).

Portanto, a década de 1920, em especial, antes da crise de 1929, é analisada por Dewey com destaque para algumas questões que envolvem diretamente os temas da individualidade; ciência/tecnologia/industrialização; educação.

É interessante observar, com base nas análises de Dewey (1929), Hobsbawm (1995; 2009), Keynes (2002) e acrescentando na discussão Gramsci (2007), com seu famoso escrito **Americanismo e fordismo**, que todos eles, ressaltando as diferenças existentes de suas matrizes teóricas, apresentam um olhar crítico sobre o contexto estadunidense em vários aspectos, da economia até a cultura, passando pelas questões morais, éticas e estéticas.

Gramsci (2007), quando escreve **Americanismo e fordismo**, em 1934, na condição de preso político, problematiza a presença do “jeito americano de ser” na Europa, em especial na Itália. No decorrer da discussão, o intelectual italiano destaca um conjunto de elementos que, associados ao contexto estadunidense de uma nova nação, favorece a fixação dos princípios fordistas de produção e organização administrativa que se estendem para além do mundo do trabalho no seu sentido restrito.

Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo superior (GRAMSCI, 2007, p. 266).

Ao longo da discussão iniciada sobre o contexto histórico dos Estados Unidos, tivemos a intenção de demonstrar ao leitor a realidade concreta vivenciada por John Dewey, a ponto de entendermos que suas análises teóricas e posicionamentos políticos partiam desse cenário social. Portanto, quando mencionamos os estudos de Merquior (1991) e Paim et. al. (1987), nos quais discutem o desenvolvimento do pensamento liberal e suas mudanças ao longo do tempo, evidenciamos que a educação, na virada do século XIX para o século XX, ganha status privilegiado na agenda social dos Estados-nação.

Entretanto, as críticas anunciadas por Gramsci (2007) nos revelam outros desdobramentos no que tange à relação entre a educação e a formação de uma nova individualidade. Nesse sentido, Dewey, no artigo intitulado **Mediocridade e individualidade**, publicado em 06 de dezembro de 1922, no periódico *The New Republic*, aponta a decadência do cenário educacional de sua época que estabelece medidas classificatórias prévias como padrão de reconhecimento dos saberes adquiridos pelos indivíduos.

Nosso ambiente político e econômico nos leva a pensar, em termos de classes, agregados e membros submersos neles. Apesar de toda nossa conversa sobre individualidade e individualismo, nós não temos o hábito de pensar em termos de distinção, muito menos em qualidades unicamente individualizadas. A inferência a ser esboçada pela percepção popular de testes mentais diz respeito aos hábitos adquiridos de porta-vozes intelectuais, em vez da inerente intelectualidade da população. Esse fato é, inclusive, significativo para os prospectos da democracia. Mas a razão de ser ameaçadora para a democracia é radicalmente diferente daquela frequentemente designada. Isso reflete não

sobre a mentalidade inata da massa, mas sobre a inteligência adquirida pelos homens em altas posições. Isso mostra como a educação desses homens, dada por aqueles ao seu redor assim como por suas escolas, fixou neles a disposição de julgar através de classificação em vez de discriminação, e através de classificações que representam a média de números da massa, mediocridades ao invés de individualidades (DEWEY, 1929, p. 481).

A crítica posta pelo filósofo estadunidense está diretamente ligada ao discurso defendido pelos próprios liberais clássicos que, ao professar uma fé calorosa na liberdade econômica e política, cometem alguns equívocos dos quais acusam seus opositores de praticar uma ditadura do pensamento único.

Dewey (1929) expõe esses elementos de adestramento intelectual de diversas formas, uma delas por meio das propagandas em revistas, jornais, rádios e televisões que cultuam os prazeres materiais e carnavais das camadas médias e altas da sociedade estadunidense. Para o autor, em outro artigo publicado no periódico *The World Tomorrow* em dezembro de 1922, intitulado **Indústria e motivos**, esse imaginário social de prosperidade é vendido como um sonho possível para todos.

Os jornais que possuem a maior circulação entre os pobres são os jornais que dão mais atenção às atividades e prazer dos milionários. Se não fosse pela admiração popular da riqueza e pelo poder que ela confere, o lugar da riqueza na vida social encolheria enormemente. Isso é uma questão de educação, em seu amplo sentido. Quando a apreciação popular do prazer artístico e outros modos de satisfação humana se espalha, aqueles que se devotam ao negócio exclusivamente como fazem os “líderes” atuais serão olhados com certa pena ou desprezo. Novamente, nossa educação atual é tão limitada no escopo (pense meramente na idade em que a grande maioria deixou a escola para dizer nada sobre o que eles têm antes de abandoná-la) que a massa de pessoas não tem nenhum recurso salvo para aceitar a situação industrial que eles se encontram e se conformam. Seu interesse na arte, atividade intelectual, ligação social em um plano digno não foi despertada, ou se foi, eles não estão equipados com os meios para se satisfazer com isso (DEWEY, 1929, p. 742).

Se observarmos com cuidado e atenção às críticas de Dewey, expressas nos artigos anteriores e nos próximos, notaremos preocupação contínua sobre o estado da formação humana em seu país e no mundo em geral, vide seus interesses em explorar outras realidades distintas do seu país de origem. Com o olhar mais delimitado sobre seu posicionamento político no tocante ao papel da educação, por meio da imprensa, é possível perceber uma atuação mais intensa, voltada para a formação da opinião pública. Dewey reconhece que, em especial, nesse contexto histórico analisado, é preciso fazer a disputa política, debater ideias, contrapor posições diferentes, de modo que, ao final, a sociedade em geral seja a mais beneficiada. Nesse sentido,

Uma mudança da educação receptiva para uma criativa, para uma que o presidente Cutten bem disse que iria resultar em “habilidade de conhecer uma única situação”, obviamente implica estudar e tratar indivíduos em suas qualidades distintivas e únicas. Isso envolve se livrar daquela classe e educação mediana para a qual a interpretação atual dos resultados dos testes de mentalidade nos compromete de forma mais rígida. [...] Não importante o quanto de limites às qualidades inatas podem determinar, elas não são forças ativas. **A experiência, no que diz respeito à educação, ainda é a mãe da sabedoria. E nós não devemos nunca ter alguma luz sob quais são os limites da inteligência determinados pelas qualidades inatas até nós termos modificados de maneira significativa nosso esquema de adquirir e passar experiência de educação.** Bloqueando a imbecilidade completa, é seguro dizer que o número mais limitado da população tem potencialidades que, agora, não se revelam e que não se revelarão até que nós convertamos educação para e pela mediocridade em uma educação para e pela individualidade (DEWEY, 1929, p. 484-485, grifo nosso).

Na citação anterior o trecho em destaque enfatiza a importância da experiência como elemento educativo que impulsiona a formação de novos hábitos mentais. Temos clareza, a partir da pesquisa realizada sobre os produtos acadêmicos (dissertações e teses) sobre a presença das ideias e pensamento pedagógico de Dewey no Brasil, de que a categoria experiência exerce importância significativa na teoria pedagógica do filósofo.

Nesse sentido, Dewey (1979), no livro: **Democracia e educação**, esboça de forma mais acabada seu conceito de educação e a relação intrínseca com a noção de experiência, tão essencial no pensamento filosófico deweyano. Assim,

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”. [...] Chegamos assim a uma definição técnica da educação: *é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigimos o curso das experiências subsequentes* (DEWEY, 1979, p. 78-83, grifo do autor).

Na mesma obra, Dewey (1979) concebe a noção de experiência num processo interativo do ser humano com o ambiente social, de modo que a construção do conhecimento será o resultado dessa interação social. Portanto,

A experiência consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social. [...] Exatamente na proporção em que se estabelecem conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo por que esse meio lhe corresponde, adquirem significação os atos e as coisas que se referem a essa pessoa. Ela aprende a conhecer-se e também a conhecer o mundo dos homens e das coisas. A educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar um ambiente em que essa interação proporcionasse a

aquisição daquelas significações que são tão importantes, que se tornam por sua vez em instrumentos para ulterior aquisição de conhecimentos (DEWEY, 1979, p. 301, grifo do autor).

Ao expor a concepção de educação e experiência na ótica deweyana temos a intenção de explorar o sentido político de algumas categorias analíticas utilizadas pelo intelectual estadunidense e que dão fundamento para seu posicionamento e atuação nos debates travados na imprensa. Logo, as categorias a serem analisadas têm o propósito de auxiliar na compreensão do modo como Dewey as utiliza no debate público na imprensa.

Jacoby (1990), em seu livro **Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia**, apresenta uma severa crítica ao papel assumido pelos intelectuais estadunidenses a partir das décadas de 1950 e 1960, no tocante ao seu envolvimento com questões de interesse público. Na mesma obra, o autor destaca, quanto aos intelectuais públicos, como denominava aqueles que debatiam sobre diversos temas e assuntos e usavam da imprensa como meio de atingir o grande público não pertencente aos espaços acadêmicos, que

“Intelectuais público” é uma categoria até mais carregada de dificuldades. O “publicista”, se outrora tinha como conotação de engajamento com o estado e a lei, agora está quase obsoleto, vitimado por Hollywood e por “relações públicas”: significa alguém que dirige e manipula a mídia, um cabo eleitoral. Um intelectual público ou um publicista no velho estilo é outra coisa, talvez o oposto, um espírito incorrigivelmente independente que não responde a ninguém. Mas isso não é suficiente com um domínio profissional ou privado, mas com um mundo público – e uma linguagem pública, o vernáculo (JACOBY, 1990, p. 247-248).

Com base na discussão de Jacoby (1990), percebemos que parte da intelectualidade estadunidense do começo do século XX não se furtava ao debate público, independente da perspectiva social a ser defendida. Outra característica marcante do contexto histórico local era a não dependência exclusiva da titularidade acadêmica para ter autoridade discursiva. Segundo o autor,

Raros daqueles pertencentes à geração de 1900 defenderam teses; e, quando o fizeram, a insignificância da universidade na vida intelectual os impelia a olhar mais longe e para um público mais amplo. Trilling alude a isso ao recordar sua tese. “Alguma coisa do temperamento intelectual da época [...] é sugerida por minha conclusão de que o trabalho deveria encontrar sua audiência não entre os eruditos, mas entre o público leigo” (JACOBY, 1990, p. 31).

Com isso não somos hostis ao trabalho acadêmico realizado no interior das universidades. Apesar de não ser algo central em nossa tese, temos a clareza do contexto em questão da atuação dos intelectuais estadunidenses e da dinâmica de organização do ensino

superior naquele país. Entretanto, feita a ressalva, ao investigar a atuação de Dewey nos espaços públicos, percebemos o quanto as gerações de intelectuais se modificaram ao longo das décadas.

Prova disso está na apreciação de Charles Wright Mills¹⁵, um importante sociólogo americano da primeira metade do século XX, que, nos dizeres de Jacoby (1990), considerava Dewey um dos últimos filósofos públicos, cujo conhecimento e discussão foram marginalizados nas universidades estadunidenses tal como os estudos de Freud na psicologia.

Embora lançasse algumas dúvidas sobre as realizações de Dewey, Mills valorizava o pragmatista como o último filósofo público, um pensador cuja dedicação a um público democrático e a um conhecimento “liberal e livre” o colocou em oposição à tendência profissionalizante. Talvez isto ainda caracterize a posição de Dewey na filosofia. Evidentemente, Dewey não foi esquecido. Mas seu status nos departamentos de filosofia pode ser como o de Freud na psicologia, indicado em uma leitura introdutória como um precursor venerável, mas pouco científico (JACOBY, 1990, p. 160).

Em seu artigo intitulado **Individualidade, igualdade e superioridade**, publicado em 13 de dezembro de 1922, no periódico *The New Republic*, Dewey demonstra claramente os equívocos da educação estadunidense quando prioriza a classificação dos indivíduos por métricas quantitativas em detrimento da capacidade individual expressa sob diversas formas. Tais críticas de fato, direcionadas ao discurso oficial e hegemônico posto na sociedade, não poderiam mesmo ser difundidas nas universidades. Posteriormente, retomaremos esse debate no tocante à censura direcionada aos críticos de plantão.

Pode-se dizer que, nesse sentido, a democracia indica a aristocracia levada ao seu limite. Ela é uma afirmação de que cada ser humano pode ser, como um indivíduo, o melhor para um propósito em especial e, conseqüentemente, ser o mais aplicável à regra, para liderar naquele assunto específico. O hábito de classificações numericamente fixas e limitadas é o inimigo muito semelhante à verdadeira democracia e aristocracia. É porque nossos aristocratas declarados se rendem, tão contentes, ao hábito de classificações comparativas e quantitativas que fica fácil detectar um esnobismo de maior ou menor refinamento sob o professado desejo deles por um regime de distinção. Apenas o indivíduo é definitivamente distinto; o resto é uma questão de qualidades comuns se diferenciando, meramente, em grau. Até mesmo na mais crua democracia pioneira havia algo mais distinto, mais aristocrático, do que naquele suavizado e comunal culto às qualidades pertencentes a certas classes que é característico dos críticos da democracia atuais (DEWEY, 1929, p. 489).

¹⁵ Charles Wright Mills foi um importante sociólogo americano que contribuiu na popularização nos Estados Unidos das ideias sociológicas de Max Weber e Karl Mannheim. Para saber mais informações, ver <https://www.britannica.com/biography/C-Wright-Mills>

Aquilo que percebemos numa discussão anterior sobre a questão da utilização do conceito de experiência novamente aparece aqui, de forma mais contundente, agora no debate sobre a democracia. Com o passar dos anos, fica explícito que a crítica feita por Dewey não se prende a uma fidelidade cega ao discurso liberal. Pelo contrário, mantém-se crente na capacidade humana que, dotada dos mecanismos corretos, terá as condições de discernimento moral e intelectual no convívio social.

Assim, com base em nossa fonte de pesquisa, a preocupação deweyana na discussão da individualidade não se restringe apenas ao indivíduo em si, enquanto um sujeito isolado que vive independentemente da realidade concreta. Se assim o fosse, qual o sentido das críticas elaboradas em todos esses escritos na imprensa? Entendemos que, a partir da crise de 1929, e após a visita à Rússia soviética em 1928, o filósofo estadunidense assume uma radicalidade política que aprofunda tais críticas desenvolvidas ao longo das duas primeiras décadas do século XX, algo de que trataremos mais especificamente na parte final de nossa tese.

A democracia não será democracia até que a educação faça com que seus governantes se interessem em liberar aptidões distintas na arte, no pensamento e na companhia. Atualmente, o obstáculo intelectual no caminho é o hábito de comparações classificativas e quantitativas. Nossos pseudo-aristocratas com seus florescimentos do abstrato e superioridade e inferioridade uniforme, agora são os principais defensores de um conceito de classes que signifique apenas a massa dividida em partes menores (DEWEY, 1929, p. 491-492, grifo nosso).

É importante mencionar nesse momento qual o sentido que atribuímos ao termo radical utilizado anteriormente a postura assumida por John Dewey. De acordo com Candido (1988), em seu texto intitulado: **Radicalismos**, o mesmo desenvolve uma reflexão sobre as posturas assumidas por alguns pensadores liberais brasileiros frente aos problemas nacionais no período de transição do século XIX para o século XX. Nesse sentido, Candido (1988) afirma que

[...] o radicalismo forma contrapeso porque é um modo progressista de reagir ao estímulo dos problemas sociais prementes, em oposição ao modo conservador. Gerado na classe média e em setores esclarecidos das classes dominantes, ele não é um pensamento revolucionário, e, embora seja fermento transformador, não se identifica senão em parte com os interesses específicos das classes trabalhadoras, que são o segmento potencialmente revolucionário da sociedade (CANDIDO, 1988, p. 04).

Portanto, ao caracterizar a postura mais radical assumida por John Dewey após a visita à Rússia soviética em 1928 no tocante a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, percebemos que o filósofo rompe com a crença de que seja possível a realização desse empreendimento social nos moldes à época do capitalismo monopolista. Retomaremos

esse debate com outros elementos na última parte da tese para aprofundar essa discussão a respeito da postura mais propositiva e crítica do filósofo estadunidense.

Diante do exposto, nos chama atenção ao longo da tese e que na discussão sobre as ideias e pensamento pedagógico de John Dewey no Brasil é muito recorrente é o reconhecimento do seu arcabouço teórico, construído ao longo de quase um século de vida, e de inúmeros conceitos e discussões que foram apropriados por diversos pesquisadores e professores, nas mais diferentes áreas do conhecimento (psicologia, artes, filosofia, direito).

Ao mesmo tempo, quando nos deparamos com seus escritos na imprensa, é instigante perceber o quanto era limitada nossa compreensão sobre seu posicionamento político e como sua fundamentação explicita todos esses conceitos, com a maturidade de quem vivenciou a ascensão, o auge e a decadência da sociedade estadunidense.

Gramsci (2007) analisa esse movimento histórico dos Estados Unidos sob o ponto de vista do sentimento moral que identificava o povo americano como “vacionados ao trabalho e ao progresso”, e que, ao longo das primeiras décadas do século XX, vem se perdendo essa “tradição” americana, herdada pelos fundadores da pátria.

Esta defasagem de moralidade, nos Estados Unidos, entre as massas trabalhadoras e elementos cada vez mais numerosos das classes dirigentes parece ser um dos fenômenos mais interessantes e ricos de consequências. Até pouco tempo atrás o povo americano era um povo de trabalhadores: a “vocaçao laboriosa” não era um traço inerente apenas às classes operárias, mas era uma qualidade específica também das classes dirigentes. O fato de que um milionário continue a ser ativo até que a doença ou a velhice o obriguem ao repouso e de que sua atividade ocupe uma parte bastante significativa de sua jornada: eis um dos fenômenos tipicamente americanos, um dos traços americanos que mais surpreendem o europeu médio. Observemos anteriormente que essa diferença entre americanos e europeus é dada pela falta de “tradição” nos Estados Unidos, na medida em que tradição significa também resíduo passivo de todas as formas sociais legadas pela história: nos Estados Unidos, ao contrário, ainda é recente a “tradição” dos pioneiros, ou seja, de fortes individualidades nas quais a “vocaçao laboriosa” atingiria grande intensidade e vigor, de homens que diretamente (e não através de um exército de escravos ou de servos) entravam em enérgico contato com as forças naturais para domina-las e explora-las vitoriosamente (GRAMSCI, 2007, p. 269-270).

Interessante observar, na análise gramsciana, no tocante às contradições postas na sociedade estadunidense sobre o desenvolvimento do **americanismo e fordismo**, que o rearranjo social, construído para enfrentar a crise, promoveu a acomodação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, o fortalecimento dos grupos sociais de contestação, especialmente no período pós-1929.

Em seu artigo intitulado **Ciência, crença e o público**, escrito em 02 de abril de 1924, no periódico *The New Republic*, Dewey apresenta uma discussão, desconhecida para nós, sobre a questão da liberdade como elemento essencial para a constituição de uma sociedade democrática. O desconhecimento de nossa parte, até então, não está no significado do conceito em si, mas sim como o filósofo evidencia seu sentido político associado ao um projeto social que, ao nosso olhar, guarda diferenças significativas com aquilo que rotulamos de socialismo, comunismo e capitalismo.

O outro ponto diz respeito ao tipo de educação dada nas escolas, **uma vez que é afetada pelo temperamento dos atuais pilares da sociedade**. Na melhor das hipóteses, há muitos obstáculos na forma de pensar, em geral, e na forma de usar instrução escolar com intuito de promover o pensamento severo e discriminador. [...] Esses estranhos obstáculos foram consolidados e foram mantidos juntos pelo **medo entretido por muitas das melhores cabeças, para que a escola não promovesse hábitos de pensamento independente**. Fundamentalmente, muitas profissões de reverência à cultura, respeito pela quantidade de informação e ênfase sobre disciplina, estão sujeitas ao medo das consequências do pensamento. **O defeito fundamental no presente estado de democracia é a hipótese de que a liberdade política e econômica seja alcançada sem, primeiramente, libertar o pensamento. A liberdade de pensamento não é algo que acontece de maneira espontânea**. Não é alcançada pela mera ausência de restrições óbvias. **É um produto de constante e incessante estímulo a certos hábitos de observação e reflexão**. Até que os tabus que limitam os tópicos sociais do contato com o pensamento sejam removidos, o método científico e os resultados sobre assuntos muito distantes de temas sociais terão pouco impacto no pensamento público. [...] A confusão intelectual continuará a dar força para homens intolerantes e que fingem suas crenças no interesse de seus sentimentos e fantasias (DEWEY, 1929, p. 464, grifo nosso).

A defesa de um projeto de sociedade democrática, explicitamente defendido por Dewey, será uma realização humana, portanto, envolve um conjunto de ações articuladas que extrapola simplesmente a esfera da vontade individual. Sendo assim, mesmo sendo clara para nós a ênfase deweyana na formação da individualidade do sujeito, não é possível dissociá-la do contexto social.

Nesse ponto, quando nos deparamos com a análise do contexto histórico mundial e, particularmente, dos Estados Unidos nesse período, é possível compreendermos a postura mais crítica do filósofo no tocante à formação humana e ao papel importante que a educação assume, seja para domesticar ou para transformar corações e mentes em prol de um projeto societário.

Quando Keynes (2002), que ainda não tinha o status e reconhecimento que conquistaria após a década de 1930, já apresentava forte preocupação com os sentimentos de ódio e revanchismo gerados no período pós-Primeira Guerra Mundial. Para o autor, a saída desse

estado de espírito atrasado, dentre outras medidas, estaria também na capacidade de formar uma nova mentalidade, logo, a educação cumpriria uma função social importante.

Ainda podemos ter tempo para reconsiderar o nosso rumo e para ver o mundo com novos olhos. Com relação ao futuro imediato, a situação é determinada pelos acontecimentos. O destino próximo da Europa não está mais em nossas mãos. Os eventos do próximo ano não dependerão das deliberações dos estadistas, mas das correntes ocultas que fluem continuamente sob a superfície da história política, e cujo resultado ninguém pode prever. Só de um modo podemos influir sobre essas correntes ocultas – pondo em movimento as forças da educação e da imaginação que conseguem mudar a *opinião* das pessoas. A afirmação da verdade, o desvelar das ilusões, a dissipação do ódio, a ampliação e a educação dos corações e das mentes dos homens – estes devem ser os meios utilizados. [...] Já nos comovemos além da nossa resistência e agora precisamos repousar. Nunca no tempo de vida dos que hoje estão vivos o elemento universal brilhou tão pouco na alma humana. Por essas razões a verdadeira voz da nova geração ainda não se fez ouvir, e a sua opinião silenciosa ainda não está formada (KEYNES, 2002, p. 205-206, grifo do autor).

No mesmo artigo, **Ciência, crença e o público**, Dewey (1929) analisa a crítica em relação à manipulação de informação e fatos organizados pelos líderes políticos e intelectuais que ocupam postos de destaque na sociedade estadunidense. O trabalho de censura é tão forte que, além de transmitir uma opinião monocrática sobre a realidade, o discurso crítico que contesta tal versão é padronizado e combatido de todas as formas possíveis.

Novamente, um homem pode ser perfeitamente convencido de que a propagação de certas ideias econômicas é perigosa para a sociedade; mas se ele, mesmo que passivamente, encorajar recursos para coerção e intimidação a fim de resistir à conservação e ensino dessas ideias, ele não deverá ficar surpreso se outros falharem em desenhar a linha da perseguição e da intolerância, bem ali onde ele pessoalmente poderia desenhá-la. [...] Até que as classes de homens altamente cultivadas e respeitáveis parem de supor que a importância do fim da estabilidade e da segurança social, em questões políticas e econômicas, justifica o uso dos meios que não os da razão, o hábito intelectual do público continuará a ser corrompido na raiz, e por aqueles que deveriam ser esclarecidos (DEWEY, 1929, p. 463-464).

Assim, percebemos, ao longo dos escritos políticos deweyanos, nas duas primeiras décadas do século XX, que sua inquietação frente à realidade social dos Estados Unidos e do mundo como um todo o provoca a explorar outras realidades e investigar como algumas nações enfrentam esses desafios, uma vez que o capitalismo rompeu as barreiras geográficas da Europa Central e da América.

O caminho percorrido até o presente momento da tese tem a intenção de demonstrar ao leitor que, ao propor uma investigação sobre o posicionamento político de John Dewey no

tocante ao papel da educação para a formação do indivíduo, nos esforçamos para situar em que contexto social foram elaboradas tais críticas.

Como mencionado anteriormente na tese, Dewey realizou várias viagens internacionais ao longo das décadas de 1910 e 1920, com o intuito de explorar a difusão do pensamento liberal e seus desdobramentos sociais, políticos e culturais. Dentre as viagens realizadas, a visita à Rússia soviética em 1928 nos chamou especial atenção, e serão objeto de análise os artigos produzidos referentes às experiências educacionais russas.

Do ponto de vista do leitor, caberia um questionamento: por que estudar os artigos produzidos sobre a Rússia soviética? Dewey também não escreveu sobre a educação nos demais países visitados? Reiteramos a importância de tais questionamentos por parte do leitor que, no início de nossa pesquisa, permearam nossas inquietações, conforme anunciamos na introdução da presente tese.

Ao longo da discussão realizada na tese, é perceptível ao leitor que o posicionamento assumido por Dewey diante os rumos da sociedade estadunidense não se restringem apenas a uma questão local. Jacoby (1990) afirma que os intelectuais estadunidenses sofreram sanções de todos os tipos durante o período histórico anterior e posterior à Primeira Guerra Mundial, inclusive no direito de trabalhar e exercer sua profissão de magistério, referente àqueles que fossem docentes, como era o caso de John Dewey.

Durante a Primeira Guerra Mundial, o reitor da Universidade Columbia, Nicholas Murray Butler, criou um conselho para descobrir professores subversivos e desleais. Descobriu vários: J. McKeen Cattell, que por anos havia defendido o controle das universidades pelos docentes (“uma democracia de eruditos servindo à democracia mais ampla”), e Henry Wadsworth Longfellow Dana, que se opunha à participação dos Estados Unidos na guerra. Ambos foram demitidos. Suas demissões desencadearam uma onda de protestos e algumas renúncias. Charles A. Beard e James Harvey Robinson, os mais ilustres historiadores de Columbia, se demitiram. Juntamente com outros, inclusive Thorstein Veblen e John Dewey, governada exclusivamente a New School Research, uma instituição governada exclusivamente pelo corpo docente e pelos estudantes, sem a intromissão de administradores (JACOBY, 1990, p. 141-142).

Assim, o discurso crítico de parte da intelectualidade não era bem receptivo aos olhos dos líderes políticos, de boa parte da imprensa e dos grupos econômicos que eram favorecidos pela política de censura. Dessa forma, constituiu-se um espírito nacionalista em defesa da pátria contra os ataques externos de ordem moral, política e cultural. Em relação ao batalhão de choque formado para defender o sentimento patriota, Dewey escreve em novembro de 1927 um artigo intitulado **Nacionalismo e seus frutos**, publicado no periódico *The World Tomorrow*,

em que discute a estratégia montada para se unificar os críticos do padrão de sociedade atual num bloco monolítico, rotulados e influenciados pelo experimento social da Rússia soviética a partir de 1917.

Para disfarçá-la da forma que for possível, a doutrina da soberania nacional é simplesmente a negação por parte de um estado político de responsabilidade legal ou moral. É uma proclamação direta do direito inquestionável e ilimitado de um estado político de fazer o que tem vontade com respeito a outras nações e fazer isso quando quiser. É uma doutrina de anarquia internacional; e como uma regra, aqueles que são mais enérgicos ao condenar a anarquia como princípio doméstico e interno estão, acima de tudo, afirmando a irresponsabilidade anárquica nas relações entre nações. O internacionalismo é uma palavra a qual eles atribuem um significado maldito, uma ideia pela qual, por todos os grandes meios a sua disposição, eles atribuem um significado sinistro e falso, ignorando o fato de que presume essa sujeição das relações entre as nações a um direito responsável que é tido como garantido nas relações entre os cidadãos. A doutrina não é levada ao seu extremo lógico em tempos ordinários; ela é mitigada por todos os tipos de concessões e compromissos. Mas recorrer à guerra como o árbitro final das sérias disputas entre as nações e a glorificação da guerra através da identificação com o patriotismo é prova de que a soberania irresponsável ainda é a noção básica. Consequentemente, eu falo em termos de falácia popular quando eu me refiro ao “direito” de um estado fazer como quer e quando quer. O “direito” aqui é apenas uma forma educada de guardar o poder. Foi útil durante a Guerra Mundial para acusar a Alemanha de agir sobre a noção de “o Poder fazia o Direito”. Mas cada estado que cultiva e age sobre a noção da Soberania Nacional é culpada do mesmo crime. E o caso não é aperfeiçoado pelo fato de que os juizes do que a Soberania Nacional requer não são os cidadãos que compõem uma nação, mas um grupo de diplomatas e políticos (DEWEY, 1929, p. 803).

Isso posto, percebemos claramente que Dewey não é influenciado pelas ideias socialistas, no entanto faz parte do grupo de intelectuais questionadores do padrão de sociedade vigente à época. Portanto, notamos uma inquietação por parte do filósofo em compreender os motivos e razões que levaram o discurso anticomunista a proibir o contato e experiências com outras ideias e com outros países diferentes do padrão.

Jacoby (1990) nos apresenta mais uma vez a marca dos intelectuais públicos à época nos Estados Unidos, a presença constante nos meios jornalísticos, em especial, na imprensa. Especificamente sobre Dewey, o autor destaca que

Desde o início de sua carreira Dewey buscou um público. Como jovem instrutor, ele tentou lançar *Thought News*¹⁶, um híbrido de folheto e jornal, cujo objetivo era trazer a filosofia para o mundo cotidiano. Este “jornal”

¹⁶ Ao pesquisar sobre o referido jornal idealizado por John Dewey no final do século XIX, encontramos no blog do pesquisador Conor P. Williams algumas informações sobre o periódico e uma passagem referenciada ao filósofo estadunidense sobre o papel e importância da imprensa. Para ver, acesse <https://conorwilliams.wordpress.com/about/thought-news/>. Acesso em: 22 out. 2018.

prometia discutir, “as ideias filosóficas *per se*, mas [...] tratar de questões de ciência, literatura, estado, escola e igreja, como partes da vida humana e, portanto, de interesse comum, e não relega-las a documentos isolados, com interesses meramente técnico. Como professor estabelecido, ele escrevia regularmente para o *New Republic* e participava de inúmeras causas e comissões, alertando o público para este ou aquele mal. Um exemplo: aos 78 (!) anos, Dewey dirigiu a Comissão de Inquirição em Mexico City [Comissão de Inquirição na Cidade do México] que investigava as acusações soviéticas contra Trotsky (JACOBY, 1990, p. 161, grifo do autor).

Apresentamos alguns elementos que possibilitam ao leitor compreender, até o presente momento, a delimitação do estudo sobre os escritos políticos deweyanos sobre a Rússia soviética. É importante lembrar que a Rússia, em meio a uma guerra mundial, promoveu uma revolução que contestou radicalmente os princípios gerais do regime capitalista de produção, algo de que trataremos a seguir na próxima parte da tese.

Não podemos esquecer que, apesar do contexto tumultuado de transição de regime social, a economia soviética no final da década de 1920 e 1930 dava indícios de avanço significativo no campo econômico, em contraposição ao movimento de crise econômica provocado pela Grande Depressão em 1929.

Para finalizar essa primeira parte da tese em que situamos para o leitor a materialidade histórica que John Dewey vivenciou e na qual produziu seus escritos políticos, a discussão econômica e diplomática, trazida por Hobsbawm (1995) e Keynes (2002), ilustra bem a curiosidade e preocupação do mundo para com a Rússia soviética que, mais tarde, se tornaria a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Segundo Keynes (2002), do ponto de vista diplomático e comercial, o período pós-Primeira Guerra Mundial alimentou um sentimento de revanchismo das grandes potências mundiais contra a Alemanha e a Rússia, pondo em risco a sustentabilidade e harmonia do sistema de produção e comercialização do capitalismo.

Portanto, que a nossa política com relação à Rússia não só elogie e imite a posição de não-intervenção anunciada pelo governo alemão mas, desistindo de um bloqueio que é tão prejudicial a nossos interesses permanentes, além de ilegal, nos permita estimular e ajudar a Alemanha a assumir novamente seu lugar na Europa, como fonte de criação e ordenação de riqueza dos seus vizinhos orientais e meridionais. Muitos reagirão preconceitualmente a estas propostas. Peço-lhes que sigam em pensamento os resultados que colheríamos cedendo a esses preconceitos. Se nos opusermos minuciosamente a todos os meios que permitam à Alemanha ou à Rússia recuperar o seu bem-estar material, em função de um ódio nacional, racial ou político pela população ou o governo desses países, devemos estar preparados para as consequências dessa posição. Ainda que não haja uma solidariedade moral entre as raças quase aparentadas da Europa, há entre elas uma solidariedade econômica que

não podemos desprezar. Mesmo agora, o mercado mundial é um só. Se não permitirmos que a Alemanha troque seus produtos com a Rússia, para poder alimentar seu povo, ela precisará inevitavelmente competir pelos alimentos produzidos no Novo Mundo. Quanto mais êxito tivermos em prejudicar as relações econômicas entre a Alemanha e a Rússia, mais cairá o nosso nível econômico e mais se agravarão os nossos problemas internos. Isto, vendo a questão em suas menores repercussões. Há outros argumentos, que mesmo os mais obtusos não podem ignorar, contra uma política dirigida para ampliar e estimular ainda mais a ruína econômica das grandes nações (KEYNES, 2002, p. 204).

Nas análises de Hobsbawm (1995), apesar de estas serem mais precisamente a partir da crise de 1929, notamos na essência uma surpresa, curiosidade e ao mesmo tempo preocupação por parte dos grandes países capitalistas com o desenvolvimento econômico do regime socialista de produção.

Enquanto o resto do mundo, ou pelo menos o capitalismo liberal ocidental, estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultra-rápida e maciça sob seus novos Planos Quinquenais. De 1929 a 1940, a produção industrial soviética triplicou, no mínimo dos mínimos. Subiu de 5% dos produtos manufaturados do mundo em 1929 para 18% em 1938, enquanto no mesmo período a fatia conjunta dos EUA, Grã-Bretanha e França caía de 59% para 52% do total do mundo. E mais, não desemprego. Essas conquistas impressionaram mais os observadores estrangeiros de todas as ideologias, incluindo um pequeno mas influente fluxo de turistas sócio-econômicos em Moscou em 1930-5, que o visível primitivismo e ineficiência da economia soviética, ou a implacabilidade e brutalidade da coletivização e repressão em massa de Stálin. Pois o que eles tentavam compreender não era o fenômeno da URSS em si, mas o colapso de seu próprio sistema econômico, a profundidade do fracasso do capitalismo ocidental. Qual era o segredo do sistema soviético? Podia-se aprender alguma coisa com ele? Ecoando os Planos Quinquenais da URSS, “Plano” e “Planejamento” tornaram-se palavras da moda na política. Os partidos social-democratas adotaram “planos”, como na Bélgica e Noruega. Sir Arthur Salter, funcionário público britânico da máxima distinção e respeitabilidade, e um pilar do *establishment*, escreveu um livro, *Recovery* [Recuperação], para demonstrar que era essencial uma sociedade planejada, se o país e o mundo queriam escapar do ciclo perverso da Grande Depressão (HOBSBAWM, 1995, p. 100-101, grifo do autor).

Assim, apresentamos, nesta parte inicial da tese, a materialidade vivenciada por John Dewey nos Estados Unidos e suas conexões com o restante do planeta. Notamos que seu posicionamento político no tocante à crítica sobre o processo formativo do povo estadunidense é permeada por vários questionamentos que se estendem para além do seu próprio território.

Nesse sentido, os primeiros contatos empíricos em solo russo evidenciam claramente, para nós, o perfil intelectual de John Dewey, um sujeito que, aos 69 anos, se coloca na condição de aprendiz e reconhece avanços significativos no experimento social soviético, sem perder a capacidade analítica, construída em sua trajetória profissional.

Nos primeiros dias em Leningrado um turbilhão de novas sensações ocupou meus pensamentos. As mudanças em minhas percepções sobre a Rússia eram difíceis e me atordoavam. Porém, gradualmente, obtive uma nítida impressão confirmada por experiências subsequentes. Tenho ouvido por demais sobre a Terceira Internacional Comunista e muito pouco sobre a Revolução Bolchevique. Percebo agora que qualquer estudante de História está ciente de que as forças liberadas pela revolução não se explicam como meras e mecânicas funções matemáticas e muito menos as opiniões e esperanças daqueles que definiram a sequência dos eventos que mudaram as suas vidas. Irritado por não ter utilizado essa verdade histórica para interpretar o que acontece na Rússia, transferi meus equívocos aos outros. Fiquei ressentido dos adeptos e bajuladores, dos críticos e inimigos. Sentia que me enganara sobre o bolchevismo e o comunismo ao ignorar as questões básicas de uma revolução sugeridas apenas em âmbito político e econômico, desconsiderando sua dimensão psíquica e moral, uma revolução na atitude das pessoas em relação às necessidades e possibilidades de suas próprias vidas. Nesta reação, penso que fui inclinado a subestimar a importância das teorias e expectativas que possibilitaram a ação revolucionária que liberou um conjunto de energias reprimidas. Ainda tento formular a exatidão da fórmula comunista e das ideias bolcheviques na vida deste país; contudo, estou inclinado a acreditar que o estado atual do comunismo (mesmo que ele não exista em sentido literal) e até mesmo o seu futuro é menos importante do que o fato desta revolução alcançar o coração e as mentes das pessoas, a construção em um povo do sentido da consciência de si mesmos como poder determinante para a construção do seu próprio destino (DEWEY, 2016, p. 42-43).

Portanto, é fundamental para nossa tese a discussão sobre o contexto histórico russo que possibilitou “[...] alcançar o coração e as mentes das pessoas, a construção em um povo do sentido da consciência de si mesmos como poder determinante para a construção do seu próprio destino”. Como foi possível tudo isso num país considerado atrasado economicamente, com altos índices de analfabetismo e recém-participante de uma guerra mundial?

3. A Rússia soviética e a escola socialista: a função política da educação para a consolidação do processo de transição

A sensação de uma grande revolução humana composta por uma **explosão de vitalidade, coragem e confiança** na vida tomou conta dos meus pensamentos. A interpretação à qual a Revolução é essencialmente econômica e industrial careceu de importância. Não que ela não fosse ou tenha sido, mas tenho a impressão de que a revolução é um processo humano maior, projetada para além das questões econômicas e industriais. Possivelmente, **em virtude de minha apatia intelectual, não cheguei a essa conclusão em minha própria residência**. Um olhar ao passado voltado à interpretação da história talvez fosse apenas o que esperara. Porém, o clamor da ênfase econômica, elaborado, como já disse, pelos defensores e inimigos do regime bolchevique não só me confundiu como pode ter confundido outras pessoas. Eu não posso ir além do registro dessa impressão tão esmagadora como inesperada à qual ocorre na Rússia uma revolução responsável pela **libertação dos poderes humanos em escala sem precedentes**, algo de importância incalculável para este país e o mundo (DEWEY, 2016, p. 58-59, grifo nosso).

Para iniciarmos a discussão, gostaríamos de destacar três pontos grifados na epígrafe que ilustra, de certa forma, nossa intenção com a pesquisa. O primeiro dos pontos refere-se ao sentimento do pensador estadunidense diante da mudança social ocorrida na Rússia soviética, algo muito enfatizado pelo mesmo ao longo de todo o seu relatório referente às visitas nas escolas soviéticas, uma vez que, para o referido filósofo, a autonomia e o respeito às individualidades são essenciais em sua teoria filosófica e ponto de destaque nas observações *in loco*.

O segundo ponto nos remete à ideia do papel do intelectual enquanto sujeito histórico que busca sair da “zona de conforto do conhecimento”, ou seja, sendo coerente com seus princípios teóricos e filosóficos, Dewey **interessou-se**, foi **experimentar** outra realidade que até então era conhecida por ele ora como hostil e atrasada, ora como extraordinária e vanguardista.

Por fim, o terceiro ponto que nos chama a atenção é o fato de esse filósofo reconhecer a importância da experiência soviética como algo libertador das individualidades em seu sentido

radical, isto é, está sendo construída uma nova forma de organização social que propicie aos indivíduos condições de exercerem seus desejos e interesses em sintonia com o projeto social em consolidação.

Expostos os destaques iniciais, temos o desafio de situar o tempo e o espaço histórico em que são produzidas as reflexões sobre as escolas, mudança de mentalidade cultural e política da população, organização social, política e econômica da Rússia soviética e como esse contexto social é fundamental para entendermos, em parte, o posicionamento político deweyano assumido no tocante à formação humana.

Quando nos referimos à **Rússia soviética**, isto é, depois de outubro de 1917, já estamos num período de transição sistêmica em que os grupos políticos pró-revolução alcançaram a hegemonia política e econômica do país, algo que foi sendo construído ao longo de vários anos e, no nosso estudo, destacaremos como marco temporal inicial a Reforma de 1861, promovida pelo czar Alexandre II, que abolia a servidão “formalmente” do campesinato russo. Aqui vale ressaltar que a Rússia era um país de extensão territorial gigantesca, e a maioria absoluta de sua população, no período histórico em questão, vivia sob as formas de sociabilidade do campesinato semifeudal, ou seja, em pleno século XIX no qual o sistema capitalista de produção alcançara sua consolidação e extensão planetária, assistimos ali a um desenvolvimento tardio das relações sociais de classe sob a forma de luta entre os proletariados e capitalistas.

Em seu artigo que discute a questão agrária na Rússia pré-revolucionária, Silva (2012) argumenta que a Reforma de 1861, apesar de libertar os camponeses, atribuindo-lhes uma pequena porção de terras a ser cultivada e explorada economicamente por eles, na prática, não surtiu efeito, pelo contrário, provocou a necessidade para os pequenos proprietários camponeses da venda de sua força de trabalho em troca de sua subsistência.

A Rússia, entretanto, que não se abalou com as revoluções de 1848, manteve seu antigo sistema agrário até a emancipação dos servos na reforma promulgada por Alexandre II em 1861. Essa reforma previa que os senhores venderiam aos camponeses as parcelas de terras que eles já ocupavam. Por sua vez, o Estado pagaria aos senhores uma quantia a pretexto de indenização pelas terras “perdidas” com a venda aos camponeses. Quanto ao estatuto destes, estabeleceu-se um estágio transitório: não adquiririam o direito de propriedade privada sobre a terra comprada, permanecendo como membros de uma comuna e de um grupo doméstico. A comuna continuava responsável pela distribuição da terra aos grupos domésticos e seus integrantes. Os membros da comuna pagariam um imposto coletivo (“responsabilidade coletiva”) e ninguém poderia renunciar às obrigações de sua comuna, mesmo estando incluído na minoria que conseguia permissão para residir em outro lugar (SILVA, 2012, p. 112).

Temos clareza de que, mesmo essa Reforma de 1861 que não alcançou seus objetivos iniciais na perspectiva da maioria dos camponeses trabalhadores, ela foi resultado do processo crescente das insatisfações dos camponeses russos frente à situação de exploração nos moldes feudais, mesmo que sem uma organização política constituída que direcionasse o movimento. Veremos que, no caso russo, o campesinato, apesar de toda a sua contradição, será fundamental para a efetivação e consolidação da revolução soviética.

Para Silva (2012), tais limitações postas aos pequenos camponeses pela Reforma de 1861 tinham relação direta e o desejo explícito de manter o antigo servo subordinado aos interesses dos grandes proprietários de terras. Para entendimento do nosso leitor, a medida governamental provocou a seguinte situação: você tem um lindo carro na garagem, porém, sem combustível, sem dinheiro para manutenção e para usufruir do carro, você trabalharia para o antigo dono do carro sob condições tais que, para garantir a sua sobrevivência, depois de certo tempo, o carro voltaria para o antigo dono no mesmo estado de conservação.

Entre as outras obrigações mantidas pela comuna, estava assegurar o pagamento do débito contraído com o Estado pelas terras adquiridas dos senhores. Este estágio transitório, que deveria ser breve, perdurou por muito mais tempo que o previsto. Durante o processo de emancipação, o campesinato foi expropriado de uma parte de suas terras, as quais, chamadas de *otrezki*, passaram aos senhores, deixando os camponeses com terra insuficiente (cerca de três quartos deles dispunham de menos de 25 acres) e sem a possibilidade de usar a maior parte das florestas e das terras comuns. O objetivo da medida era justamente obrigá-los a trabalhar nas terras dos senhores para garantir sua subsistência. Em muitos casos precisaram recorrer ao aluguel da terra dos senhores ou dos *kulaks*. Em certas regiões faziam-no em troca de prestação de trabalho, revivendo em parte a antiga corveia. Em outros casos empregavam-se temporariamente como assalariados nas indústrias ou no campo para complementar a renda familiar (Kemp, 1987, p.153). Tanto nas terras do Estado como nas propriedades dos senhores, os antigos servos continuaram obrigados a empenhar boa parcela dos seus rendimentos no pagamento de impostos e no ressarcimento das terras recebidas. De um modo geral, a terra foi avaliada acima do preço de mercado. A insatisfação gerada pela reforma foi grande, uma vez que os camponeses consideravam que estavam pagando por terras que já eram deles (GERSCHENKRON, 1976, p. 119 apud SILVA, 2012, p. 112, grifo do autor).

Portanto, percebemos claramente uma divisão na composição do campesinato russo que, apesar de “todos” possuírem uma porção de terras, a exploração e rentabilidade econômica eram algo usufruído apenas por uma parcela restrita da população camponesa. Nesse sentido, apresentaremos os dois principais grupos sociais que formaram o campesinato russo, a saber, os *kulaks*, camponeses ricos e grandes arrendatários de terras. Nesse sentido,

[...]surgia o capitalista no campo, categoria que abarcava os camponeses enriquecidos, os cultivadores independentes que praticavam a agricultura

mercantil sob todas as suas formas, os proprietários de estabelecimentos industriais e comerciais. Esses *kulaks* estavam na origem da classe dos arrendatários. Na Rússia, os *kulaks* arrendavam terras para o cultivo do trigo, que passou a ter um papel essencial nas suas explorações, às vezes mais importante do que a cultura nas suas próprias terras. O porte da propriedade ultrapassava as possibilidades exploratórias da agricultura familiar. O uso de diaristas passou a ser condição indispensável para a exploração funcionar. Os *kulaks* emprestavam dinheiro aos camponeses cobrando juros extorsivos e/ou investiam capital nas suas explorações, ou em terras. Numericamente representavam uma minoria, mas do ponto de vista do papel que exerciam no conjunto da economia camponesa, isto é, a parte dos meios de produção que possuíam e a parte dos produtos agrícolas que produziam (no conjunto da economia camponesa) tinham predominância absoluta no campo (SILVA, 2012, p. 115, grifo do autor).

Para Silva (2012), o segundo grupo social era formado pelos **operários agrícolas**, pequenos camponeses que vendiam sua força de trabalho nas terras mantidas pelos *kulaks* para complementar sua subsistência. Assim,

[...] a classe dos operários agrícolas possuidores de um pedaço de terra ou sem terra. Lenin fazia questão de incluir os detentores de uma parcela de terra na categoria de proletário rural e explicava-o sem fazer apelo à especificidade do agro russo. Na Rússia, o operário agrícola típico possuía um pequeno lote de terras, cuja exploração não lhe garantia a sobrevivência, obrigando-o a alugar sua força de trabalho, inclusive nas “profissões auxiliares”, denominação um tanto vaga que Lenin aplica a todo tipo de trabalho não agrícola efetuado pelos camponeses mediante salário. Essa categoria (todos que não possuísem um cavalo ou só possuísem um), cujo nível de vida era muito baixo, reunia pelo menos metade dos lares camponeses, o que correspondia a 40% da população (LENIN, 1969a, p.183-185 apud SILVA, 2012, p. 115).

Lenin, na sua obra **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**, escrita no final do século XIX, aponta a característica dessa composição por meio de estatísticas em diversas províncias do país e afirma que, apesar de o número quantitativo de *Kulaks* ser menor, comparado ao número de pequenos e médios camponeses em termos populacionais e extensão de terras, o que garantia a supremacia do menor grupo sob os demais era a detenção dos meios de produção para exploração mais rentável da terra com a utilização de animais traçados, utensílios agrícolas rudimentares e capital para extração da mais valia via trabalho assalariado pago aos pequenos camponeses que dependiam dessa fonte de subsistência.

Constata-se que a concentração da produção agrícola é muito considerável: os capitalistas “membros da comunidade”, ou seja, que possuem 10 ou mais animais de tração (e eles não são mais que $\frac{1}{4}$ da população), detêm 36,5% da superfície semeada – tanto quanto os outros 75,3% de camponeses pobres e médios juntos! A cifra “média” (15,9 deciatinas de superfície semeada por estabelecimento, que cria a ilusão de um bem-estar geral, é, aqui e sempre, absolutamente fictícia. [...] Portanto, no grupo inferior há muito poucos camponeses independentes; os pobres não têm instrumentos aperfeiçoados e

os camponeses médios os possuem em escala insignificante. A concentração de animais de tração é ainda mais flagrante que a das áreas cultivadas; é evidente que o campesinato rico pratica tanto uma grande agricultura capitalista quanto uma pecuária também capitalista. No polo oposto, estão os “camponeses” que devem ser classificados como operários agrícolas e diaristas com um lote comunitário, já que o seu principal meio de vida é [...] a venda da sua força de trabalho; a eles, para lhes rebaixar os salários e prendê-los à terra, os latifundiários fornecem, às vezes, um ou dois animais de tração (LENIN, 1988, p. 47-48).

Os dados estatísticos foram extraídos da província de Samara, uma importante cidade russa, situada geograficamente próxima ao Cazaquistão e Ásia Central, demonstrando sua relevância do ponto de vista mercantil. O fato mais relevante dos dados estatísticos é a comprovação da tese leninista de que a Rússia, mesmo vivenciando um desenvolvimento tardio do capitalismo, comparado com os demais países da Europa Central, já estabelecia relações sociais de exploração capitalista no campo. Ao continuar as análises estatísticas das províncias, Lenin observa em Saratov a mesma desproporção em termos de exploração econômica das terras.

Mais uma vez, vemos que a superfície cultivada está concentrada nas mãos dos grandes semeadores: o campesinato rico, que representa somente 1/5 dos estabelecimentos e cerca de 1/3 da população, detém mais da metade da área cultivada (53,3% e a extensão dos seus estabelecimentos (em média, 27,6 deciatinas) expressa bem o caráter comercial da sua agricultura. Ele possui igualmente uma grande quantidade de animais de tração: 14,6 cabeças por estabelecimento (expressas em gado bovino, ou seja, 10 cabeças de gado miúdo equivalem a 1 gado bovino); cerca de 3/5 (56%) de todo o gado do distrito estão concentrados nas mãos da burguesia camponesa. No outro pólo da aldeia verifica-se uma situação oposta: o grupo inferior, o proletariado rural, que aqui representa pouco mais da metade dos estabelecimentos e cerca de 1/3 da população, está inteiramente empobrecido: cabe-lhe apenas 1/8 das áreas semeadas e 11,8% do gado. Os membros desse grupo são, na sua maioria, operários agrícolas diaristas e operários industriais que usufruem de um lote comunitário (LENIN, 1988, p. 54).

Nesse sentido, demonstramos, por meio das análises teóricas da situação agrária na Rússia, que o contexto histórico no final do século XIX e início do século XX estava tenso, pois os conflitos de interesses entre os principais grupos que formavam a população agrária eram antagônicos e contraditórios. Essa realidade histórica é considerada importante para Lenin, do ponto de vista político e estratégico, para a derrubada do governo czarista, uma vez que o líder revolucionário escreve em sua obra **Dois Táticas da social-democracia na revolução democrática**, de 1905, um balanço político das atuações dos diversos grupos que participavam da vida política do país, com destaque dado aos grupos considerados contra-

hegemônicos, isto é, grupos que almejavam a derrubada do antigo regime, mas que divergiam nas formas de governar após a queda do governo.

Com base nos escritos de Lenin sobre os conflitos latentes entre os pequenos camponeses/proletários rurais e os kulaks/grandes proprietários, percebemos que o caminho construído até a conquista do poder é marcado por contradições e embates políticos que fizeram com que, ao longo dessas duas décadas iniciais do século XX, os bolcheviques pudessem assumir a liderança política do processo revolucionário.

Até que ponto é provável esta vitória, isso já é outra questão. Não somos de modo algum propensos ao optimismo insensato a este respeito, não esquecemos de forma alguma as enormes dificuldades desta tarefa, mas, quando nos lançamos à luta, devemos desejar a vitória e saber indicar o verdadeiro caminho que a ela conduz. As tendências capazes de conduzir a esta vitória existem indiscutivelmente. É verdade que a nossa influência, a dos sociais-democratas, sobre a massa do proletariado é ainda muito e muito insuficiente; a influência revolucionária sobre a massa camponesa é completamente insignificante; a dispersão, o atraso, a ignorância do proletariado e, sobretudo, do campesinato, são ainda terrivelmente grandes. Mas a revolução une rapidamente e educa rapidamente. Cada passo do seu desenvolvimento desperta as massas e atrai-as com força irresistível precisamente para o programa revolucionário, como o único que exprime, de modo consequente e completo, os seus verdadeiros interesses, os seus interesses vitais (LENIN, 1977).

No decorrer da discussão sobre a situação agrária, a composição do campesinato e dos grupos políticos na Rússia pré-revolucionária, uma questão é determinante para o nosso entendimento, as condições sociais e econômicas dos pequenos camponeses que formavam a maioria da população do país, aliadas ao conhecimento teórico, tático e político dos proletários urbanos, que foram fundamentais para a derrubada do governo czarista e instauração do regime socialista. Mesmo diante dessa associação de fatores, a princípio, enfrentou-se intensa resistência dos demais grupos que defendiam a manutenção das antigas relações sociais ou pequenas reformas que “atualizasse” o quadro social russo de acordo com os demais países desenvolvidos e industrializados da Europa Central.

Para Lenin (1977),

[...] ditadura revolucionária democrática do proletariado e do campesinato, na sua força de massas conjunta, capaz de superar todas as forças da contra-revolução, na sua coincidência inevitável de interesses em relação às transformações *democráticas*. [...] Pois a possibilidade de manter o poder na Rússia deve ser condicionada pela composição das forças sociais da própria Rússia, pelas condições da revolução democrática que actualmente está a processar-se entre nós. Pois a vitória do proletariado na Europa (e do alargamento da revolução à Europa até à vitória do proletariado há ainda uma certa distância) provocará uma luta contra-revolucionária desesperada da

burguesia russa; [...] Se, na luta pela república e pela democracia, não pudéssemos apoiar-nos nos camponeses além do proletariado, «manter o poder» seria então uma causa perdida. E se não é uma causa perdida, se a «vitória decisiva da revolução sobre o tsarismo» abre uma tal possibilidade, devemos então apontá-la, apelar activamente para a transformação da possibilidade em realidade, dar palavras de ordem práticas não só *para o caso* de a revolução se alargar à Europa, mas também *para* que isto se realize (LENIN, 1977, grifo do autor).

É importante perceber na análise política leninista que o importante naquele momento histórico, isto é, após uma repressão violenta do governo czarista em 1905 contra algumas reivindicações de diversos grupos sociais e políticos, era a necessidade de manter coeso e em estado de alerta os principais grupos políticos aos quais caberia a responsabilidade pela instauração e condução do processo revolucionário capaz de implantar tais medidas que promovessem a libertação e emancipação dos proletariados e camponeses russos.

A revolução democrática é burguesa. A palavra de ordem de partilha negra ou de terra e liberdade — esta palavra de ordem difundidíssima das massas camponesas ignorantes e oprimidas, mas que buscam apaixonadamente a luz e a felicidade — é burguesa. Mas nós, marxistas, devemos saber que não há e não pode haver outra via para a verdadeira liberdade do proletariado e do campesinato senão a via da liberdade burguesa e do progresso burguês. Não devemos esquecer que, actualmente, não há nem pode haver outro meio capaz de aproximar o socialismo senão a completa liberdade política, a república democrática, a ditadura revolucionária democrática do proletariado e do campesinato. **Como representantes da classe avançada, a única que é revolucionária sem reservas, sem dúvidas, sem olhar para trás, devemos colocar perante todo o povo, do modo mais amplo, mais audaz e com a maior iniciativa possível, as tarefas da revolução democrática.** O menosprezo destas tarefas é no plano teórico uma caricatura do marxismo e uma adulteração filistina do mesmo e no plano político-prático significa entregar a causa da revolução nas mãos da burguesia, que inevitavelmente se afastará da realização consequente da revolução. As dificuldades que se erguem no caminho para a vitória completa da revolução são muito grandes. Ninguém poderá condenar os representantes do proletariado se fizerem tudo o que lhes é possível e se todos os seus esforços se quebrarem perante a resistência da reacção, a traição da burguesia e a ignorância das massas (LENIN, 1977, grifo nosso).

Nesse sentido, para demonstrarmos ao leitor a importância da figura do camponês no contexto russo, segue um excerto do próprio Dewey, no artigo intitulado O futuro de um grande experimento, publicado em 21 de dezembro de 1928, no periódico *The New Republic*, passados todos os acontecimentos políticos mais relevantes do período em questão, em que se acentua a importância do camponês para a consolidação da nova ordem social no sentido de destacar sua forma de organização em grupos de cooperativas, algo que será valorizado pelo filósofo em diversas experiências educacionais, promovidas pelo governo soviético.

Eu não acredito em qualquer especulação sobre a importância dos possíveis resultados atingidos pela revolução russa; existem muitas incógnitas nesta equação. Caso me aventure em qualquer previsão será apenas para destacar dois movimentos em curso. O primeiro movimento se refere à importância do crescimento dos grupos cooperativos voluntários. **Na teoria ortodoxa, eles constituem uma fase de transição para a sociedade comunista conforme predestinado pelo marxismo. Essa afirmação não é clara para mim. Em que pese uma preferência governamental pelos trabalhadores urbanos fabris, os camponeses são muito importantes na Rússia. Em que pese sua subordinação ao Estado, os camponeses pressionam continuamente o Partido para atender as suas necessidades. Essa pressão impulsiona o Partido a realizar contínuas concessões aos camponeses, fortalecendo a crença sobre a possibilidade das cooperativas transformarem-se em algo além do sentido estritamente comunista.** Como segundo movimento, aponto o aspecto experimental do sistema educacional russo com importância similar ao trabalho cooperativo. Existe, é claro, uma grande propaganda doutrinária nas escolas. Contudo, com o desenvolvimento dessa tendência, parece seguro prever que quanto mais se desenvolver a mentalidade de cooperação, mais essa doutrinação se subordinará ao crescimento do livre arbítrio. Parece impossível que uma educação intelectualmente livre não milite contra uma aceitação servil de um dogma enquanto dogma. Ouço todo o tempo sobre o movimento dialético por meio do qual um movimento se contradiz no final. Eu acredito que as escolas são um fator “dialético” na evolução do comunismo russo (DEWEY, 2016, p. 116, grifo nosso).

Posto isso, fica claro para nós que o filósofo estadunidense atribui um sentido diferente para o camponês russo, se compararmos com a perspectiva leninista. A organização social em torno da produção dos bens materiais sob a forma de cooperativas é questão relevante para Dewey, uma vez que envolve o processo de troca de experiências e o trabalho em equipe, resultando numa associação fundamental que será muito explorada nas experiências educativas realizadas nas escolas soviéticas, princípio esse denominado de trabalho e instrução.

Antes de adentrar na discussão sobre a repercussão da Primeira Guerra Mundial e seus desdobramentos no processo revolucionário russo, ressaltaríamos para nosso leitor que a preocupação em trazer à baila a discussão da situação agrária na Rússia, sua composição e organização social foi importante para situá-lo historicamente sobre o papel importante desempenhado pelo pequeno camponês e proletariado rural no processo revolucionário russo, e mais, como chamaram a atenção de Dewey, em 1928, as formas de sociabilidade e valores culturais cultivados pelos camponeses que tiveram na revolução bolchevique as condições concretas de realização e aprimoramento.

A contextualização histórica é fundamental para entendermos a situação concreta dada e vivenciada em cada momento pelos sujeitos da história. Essa ressalva é importante para situarmos o leitor sobre o momento da escrita desse balanço político e tático de Lenin, elaborada

em 1905, pois, se comparamos com o seu escrito denominado **Teses de Abril de 1917**¹⁷, veremos uma mudança radical na proposta tática frente à situação política vivenciada pela Rússia em meio a uma guerra mundial, com sua população em grave crise social e forte miséria, com um lema aparentemente simples e modesto: **“Paz, Terra e Pão”**.

Ademais, para iniciarmos a discussão sobre o impacto da Primeira Guerra Mundial na Rússia e, posteriormente, o papel fundamental que os grupos políticos pró-revolução tiveram naquele contexto, tendo à frente a participação dos bolcheviques liderados por Lenin, citamos um trecho da obra de Hobsbawm (1995), **Era dos Extremos**, em que trata, na primeira parte intitulada **A Era da catástrofe**, da “surpresa” das grandes potências ocidentais com o desfecho da saída da Rússia da guerra estando em condições tão precárias de promover uma revolução social que contestasse o regime capitalista em plena expansão planetária e domínio dos países imperialistas.

Tornar o mundo seguro contra o bolchevismo e remapear a Europa eram metas que se sobrepujaram, pois a maneira mais imediata de tratar com a Rússia revolucionária, se por acaso ela viesse a sobreviver – o que não parecia de modo algum certo em 1919 –, era isolá-la atrás de um “cinturão de quarentena” [...] de Estados anticomunistas. Como os territórios desses Estados haviam sido em grande parte ou inteiramente seccionados de ex-terras russas, sua hostilidade para com Moscou podia ser dada como certa. Do Norte para o Sul, eram eles: Finlândia, uma região autônoma que Lenin deixara separar-se; três novas pequenas repúblicas bálticas (Estônia, Letônia e Lituânia), para as quais não havia precedente histórico; Polônia, devolvida à condição de Estado após 120 anos; e uma Romênia muitíssimo ampliada, com o tamanho duplicado por cessões das partes húngara e austríaca do império habsburgo e da ex-russa Bessarábia. A maioria desses Estados na verdade fora destacada da Rússia pela Alemanha e, não fosse pela Revolução Bolchevique, certamente teria sido àquele Estado. A tentativa de ir adiante com esse cinturão de isolamento no Cáucaso fracassou, antes da mais nada, porque a Rússia revolucionária chegou a um acordo com a Turquia, não comunista mas revolucionária, e que não tinha simpatia pelos imperialistas britânicos e franceses. Daí os Estados da Armênia e Geórgia, independente durante um curto período, estabelecidos após Brest-Litovsk, e as tentativas conduzidas pelos britânicos de separar o Azerbaijão, onde há muito petróleo, não sobreviverem à vitória dos bolcheviques na Guerra Civil de 1918-20 e ao tratado soviético-turco de 1921. Em suma, no Leste os aliados aceitaram as fronteiras impostas pela Alemanha à Rússia revolucionária, na medida em que essas fronteiras não eram tornadas inoperantes por forças que os aliados não pudessem controlar (HOBSBAWM, 1995, p. 40).

¹⁷ Para acessar na íntegra o referido documento **Sobre as tarefas do proletariado na presente revolução**, escrito em 07 de abril de 1917, este está disponível em https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/04/04_teses.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

É preciso enfatizar, com base na discussão promovida por Hobsbawm no livro **A Era dos Impérios** e na **Era dos Extremos**, que o contexto mundial à época era marcado por uma forte concorrência entre os países desenvolvidos da Europa Central que buscavam ampliar e conquistar outros mercados consumidores em países menos desenvolvidos para estabelecerem uma relação comercial, à primeira vista, com o intuito de submeter tais países à lógica imperialista de dependência e estagnação social, uma vez que era preciso criar as condições necessárias de perpetuação e controle de tais nações e povos.

Segundo Hobsbawm (2009), um dos fatores preponderantes que impulsionaram a mudança de mentalidade dos capitalistas, que até então defendiam a “livre concorrência” entre os mercados para a defesa de um “sistema de proteção de mercado”, foi provocado pela redução das taxas de lucros e a possibilidade de maximizá-los a um patamar jamais atingido sob a forma de cartéis, trustes¹⁸ e a utilização da racionalidade científica na gestão dos negócios.

Se o protecionismo era a reação política instintiva do produtor preocupado com a Depressão, essa não era, contudo, a reação mais significativa do capitalismo a suas dificuldades. Ela resultava da combinação de concentração econômica e racionalização empresarial ou, na terminologia americana que agora começa a definir estilos globais “trustes” e “administração científica”. Ambos eram tentativas de ampliar as margens de lucro, comprimidas pela concorrência e pela queda de preços (HOBSBAWM, 2009, p. 77).

Nesse sentido, é preciso entender como se caracteriza essa nova fase de transição do capital, denominada de capitalismo monopolista/imperialista, que se inicia ao final do século XIX e intensifica suas relações nas primeiras décadas do século XX, resultando na partilha do mundo entre as grandes potências da Europa Central (Inglaterra, França, Alemanha, Itália), Estados Unidos e Japão. Abaixo, segue uma tabela extraída do livro de Lenin, **Imperialismo, fase superior do capitalismo**, que apresenta claramente a concentração das riquezas entre as grandes potências mundiais do Ocidente.

Quadro 3 – Distribuição das riquezas dos países

TOTAL DOS VALORES EM 1910 ¹⁰² (em bilhões de francos)		
Inglaterra	142	
Estados Unidos	132	

¹⁸ Mencionamos a explicação dos conceitos de cartel, *holding*, oligopólio e truste num viés econômico na primeira parte da tese, assim, nossa intenção é esclarecer ao leitor de forma mais objetiva possível sobre as principais características da nova fase do capitalismo e seus desdobramentos na vida cotidiana da população.

França	110	479
Alemanha	95	
Rússia	31	
Áustria-Hungria	24	
Itália	14	
Japão	12	
Holanda	12,5	
Bélgica	7,5	
Espanha	7,5	
Suíça	6,25	
Dinamarca	3,75	
Suécia, Noruega, Romênia etc.	2,5	
Total	600,0	

Fonte: (NEYMARCK apud LENIN, 2007, p. 70).

Diante do exposto, no que tange inicialmente somente à questão financeira, fica evidente a característica marcante da nova fase do capitalismo, que agora concentrará cada vez mais as riquezas num só país, na verdade, para fortalecimento do seu império, resultando num movimento de disputas e guerras para ampliação e manutenção de suas áreas de dominação em relação aos demais países.

Ao retratar essa situação de concentração de riqueza entre as potências mundiais, Lenin (2007) destaca que, por meio desse poderio econômico, outras relações sociais são estabelecidas de modo que os demais países se tornam “dependentes”, isto é, assumem uma condição fragilizada a ponto de sofrerem interferências nas questões de soberania nacional, aspectos culturais e políticos, tudo com os intuitos de manter e fortalecer as relações capitalistas em prol do desenvolvimento geral.

Destes dados vê-se imediatamente com que força se destacam os quatro países capitalista mais ricos, que dispõem aproximadamente de 100 a 150 bilhões de francos em títulos. Desses quatro, Inglaterra e França são os países capitalistas mais velhos e, como veremos, os mais ricos em colônias; os outros dois, Estados Unidos e Alemanha, são os países capitalistas mais avançados pela rapidez de seu desenvolvimento e pelo grau de difusão dos monopólios capitalistas na produção. **Os quatro juntos têm 479 bilhões de francos, isto**

é, cerca de 80% do capital financeiro mundial. Quase todo o resto do mundo exerce, de uma forma ou de outra, funções de devedor e tributário desses países, que são verdadeiros banqueiros internacionais, os quatro “pilares” do capital financeiro mundial (LENIN, 2007, p. 71, grifo nosso).

Na mesma perspectiva argumentativa, Hobsbawm (2009) discute que, na fase monopolista do capital, sua preocupação central girava em torno da questão econômica. No entanto, o mesmo autor nos alerta para uma compreensão mais ampliada da questão econômica, pois, diferente do período das grandes navegações em que a relação de dependência era única e exclusivamente exercida pelas colônias, no capitalismo monopolista os mercados consumidores são produtores de determinados produtos que compõem a cadeia produtiva da grande indústria, ou seja, é preciso combinar “certo” desenvolvimento entre os Estados imperialistas e os Estados em desenvolvimento¹⁹.

[...] a primeira coisa que o historiador tem de se restabelecer é o fato obvio, que ninguém teria negado nos anos 1890, de que a divisão do globo tinha uma dimensão econômica. Demonstra-lo não é explicar tudo sobre o período do imperialismo. **O desenvolvimento econômico não é uma espécie de ventríloquo com o resto da história como seu boneco. Neste sentido, mesmo o homem de negócios mais limitado à procura do lucro em, digamos, minas sul-africanas de ouro e diamantes jamais pode ser tratado exclusivamente como uma máquina de ganhar dinheiro. Ele não ficava imune aos apelos políticos, emocionais, ideológicos, patrióticos ou mesmo raciais associados de modo tão patente à expansão imperial.** Entretanto, embora seja possível determinar uma conexão econômica entre as tendências do desenvolvimento econômico no centro capitalista do mundo, na época, e sua expansão na periferia, torna-se muito menos plausível imputar todo o peso da explicação do imperialismo a motivos que não tenham uma conexão intrínseca com a penetração e a conquista do mundo não-ocidental (HOBSBAWM, 2009, p. 105-106, grifo nosso).

Ao demonstrarmos tais relações que constituíram a fase monopolista do capital, é preciso mencionar um argumento favorável que justifica o posicionamento adotado pelos Estados, empresários e associações econômicas que, em si mesmo, traz elementos da contradição latente do sistema capitalista, isto é, a impossibilidade de garantir a todos a socialização satisfatória dos bens materiais produzidos pela sociedade, especialmente para a classe trabalhadora.

¹⁹ Compartilhando das mesmas críticas ao capitalismo em sua fase imperialista, Trotsky (1879-1940) elabora uma teoria que analisa essa relação entre os países centrais e periféricos, denominada de **Desenvolvimento desigual e combinado**, e os livros intitulados **Balço e perspectivas**, escrito em 1906, e **1905**, publicado em 1909. Para uma leitura mais sintetizada da discussão, ver em LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Disponível em: <http://www.afoicecomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

A superestrutura extra-econômica que se ergue, alicerçada no capital financeiro, sua expressão política e sua ideologia, reforça a tendência às conquistas coloniais. “*O capital financeiro não quer a liberdade, mas a dominação*”, diz, com razão, Hilferding. E um escritor burguês da França, de certo modo, ampliando e complementando as ideias de Cecil Rhodes, já citado, afirma que é necessário acrescentar às causas econômicas da atual política colonial as suas causas sociais: “*Em consequência das crescentes dificuldades da vida, que não atingem só as multidões operárias, mas também as classes médias, em todos os países da velha civilização, acumulam-se ‘impaciência’, rancores e ódios que ameaçam a paz social; energias que devem ser desviadas do meio social e canalizadas para o emprego em qualquer grande obra no exterior, se quisermos impedir sua explosão dentro do país*” (LENIN, 2007, p. 99, grifo do autor).

Com base no trecho citado, destacaríamos a passagem em que evidencia uma contradição que é reconhecida e ao mesmo tempo combatida pela classe dominante – o perigo das insurreições, revoltas e revoluções – todo esse movimento que leve a uma contestação da ordem vigente é encarado pela classe dirigente de forma pesada, articulada e visando à “pacificação” dos conflitos.

Entretanto, é importante entender que esse processo de transição do modelo capitalista concorrencial para o capitalismo monopolista não se deu de forma linear, ou seja, classe dominante preparada e disposta a fazer concessões sociais diante da organização cada vez mais internacionalista dos trabalhadores europeus. Pelo contrário, houve importantes embates e choque de postura entre os próprios capitalistas, haja vista que sua composição era marcada por grupos conservadores, tradicionalistas e liberais republicanos e constitucionalistas, logo, foi preciso reajustar as condições sociais para que o propósito final fosse alcançado em prol de seus interesses e que se evitassem grandes explosões sociais. Para Hobsbawm (2009),

As classes dominantes, portanto, optaram por novas estratégias, mesmo enquanto se empenhavam em limitar o impacto da opinião e do eleitorado de massas em nome de seus interesses e nos do Estado, bem como no da formação e da continuidade da alta política. Seu alvo principal era o movimento operário e socialista, que de repente emergira internacionalmente como fenômeno de massas por volta de 1890. [...] Trazer os movimentos operários para o jogo institucionalizado da política era coisa difícil – na **medida em que os empregadores, defrontados com greves e sindicatos, demonstravam uma lentidão muito maior que a dos políticos para desistir da política do pulso forte e adotar a da luva de pelica** [...] (HOBSBAWM, 2009, p. 165, grifo nosso).

Posto isso, a contradição é um elemento que perpassa pela classe proletária no período, pois ao mesmo tempo em que reivindicava melhores condições de vida, trabalho e lazer, deparava-se com a figura do Estado que, para algumas nações mais desenvolvidas, possibilitava a participação, via Parlamento, das decisões e formulação de políticas públicas, algo que não

era consenso à participação nesses espaços por parte dos trabalhadores. Hobsbawm (2009) analisa esse processo e aponta para os perigos dessa adesão do ponto de vista dos reais interesses da classe operária em virtude do aparelhamento com as instituições do Estado.

Era também difícil politicamente, pois os novos partidos operários recusavam qualquer acordo com o Estado e o sistema burguês, em âmbito nacional – raramente eram assim tão intransigentes no campo dos governos locais –, como eram propensos a ser os adeptos da Internacional de 1889, denominada pelos marxistas. (A política operária não-revolucionária e não-marxista era isenta de tais problemas.) Por volta de 1900, porém ficou claro o aparecimento de uma ala moderada ou reformista em todos os movimentos socialistas de massas; de fato, mesmo entre os marxistas, ela encontrou seu ideólogo em Eduard Bernstein, o qual afirmara que “o movimento é tudo, o alvo é nada” e cuja insensível reivindicação para uma revisão da teoria marxista causou escândalo, afronta e apaixonados debates no mundo socialista, após 1897. Enquanto isso, a política do eleitoralismo de massas – da qual eram defensores entusiastas até os mais marxistas entre os partidos, pois ela oferecia visibilidade máxima ao crescimento de seus efetivos – integrava sem ruído esses partidos no sistema (HOBBSAWM, 2009, p. 165-166).

Não por acaso Lenin (2007), com base nas análises de Marx e Engels sobre o oportunismo de setores da classe operária inglesa durante o século XIX, já alertava dos perigos da cooptação de trabalhadores que viesse a “relativizar” algumas medidas impostas pelos patrões.

É preciso notar que, na Inglaterra, a tendência do imperialismo para dividir os operários e para reforçar o oportunismo entre eles, provocando uma decomposição temporária do movimento operário, manifestou-se muito antes do fim do século 19 e começo do século 20. [...] Durante dezenas de anos, Marx e Engels estudaram sistematicamente essa relação entre o oportunismo no movimento operário e as particularidades imperialistas do capitalismo inglês. Engels escrevia, por exemplo, a Marx, em 7 de outubro de 1858: “*O proletariado inglês vai se aburguesando de fato, cada vez mais. Pelo que se vê, esta nação, a mais burguesa de todas, aspira a ter, no fim das contas, ao lado da burguesia, uma aristocracia burguesa e um proletariado burguês. Naturalmente, por parte de uma nação que explora o mundo inteiro, isto é, até certo ponto, lógico*”. Quase um quarto de século depois, na sua carta de 11 de agosto de 1881, fala dos “*piores sindicatos ingleses, que permitem que gente vendida à burguesia, ou, pelo menos, paga por ela, os dirija*” (LENIN, 2007, p. 125-126, grifo do autor).

Diante desse contexto histórico de plena consolidação dos impérios, da partilha do mundo entre as potências desenvolvidas, assistiremos, na década de 1910, a um acontecimento que explicitaria as contradições existentes do capitalismo monopolista – a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). As guerras sempre existiram ao longo da história, motivadas por vários motivos, que vão do desejo pela expansão territorial à conquista de novos mercados.

No caso da Primeira Guerra Mundial, o fator preponderante, segundo vários autores, está centrado na busca de novos mercados consumidores, ou seja, diante da partilha do mundo entre as grandes potências, era preciso reorganizar as forças políticas e econômicas de acordo com os interesses dos blocos formados. Segundo Lenin (2007, p. 142), uma característica essencial do imperialismo é ser “[...] portador da tendência para a dominação, e não para a liberdade. Esta tendência resulta na reação em toda a linha, seja qual for o regime político, e na extrema exacerbação das contradições também na esfera política”. Portanto, no período em questão, assistimos à intensificação desse desejo de dominação por parte das grandes potências que, não encontrando mais condições diplomáticas de avançar seu domínio, partiram para as vias de fato, ou seja, “[...] a violação da independência nacional (com efeito, a anexação implica diretamente na violação do direito das nações à autodeterminação)”.

Segundo Hobsbawm (2009), é preciso associar os diversos fatores e as características marcantes do capitalismo monopolista que, ao longo do último quarto do século XIX e primeiras décadas do século XX, buscou agrupar alguns países com que mantinham relações comerciais próximas e, concomitantemente, combater os demais países que não faziam parte desse bloco econômico. Entretanto, a relação “harmoniosa” existente entre as grandes potências mundiais não passava de uma “bela retórica”, como vimos nas análises leninistas, “[...] pois, sob o capitalismo, não há outra base para a partilha das áreas de influência, dos interesses, das colônias que não seja a força de quem participa na divisão, a força econômica, em geral, nos seus múltiplos aspectos: financeiro, militar etc.” (LENIN, 2007, p. 140).

Nesse sentido, é preciso compreender que, no caso da Primeira Guerra Mundial, apesar da união dos países em blocos, seu propósito inicial não foi a expansão em termos propriamente territoriais, mas sim a “união de forças militares” para produzir uma nova partilha do mundo em termos comerciais e geográficos do ponto de vista da exploração de matérias primas e mercado consumidor. Pela argumentação exposta anteriormente por Lenin, fica evidente que, mesmo entre os parceiros, a disputa estava dada, a diplomacia cessaria no fim da disputa externa contra o outro bloco econômico e militar.

Três problemas transformaram o sistema de aliança numa bomba-relógio: **a situação do fluxo internacional**, desestabilizado por novos problemas e ambições mútuas entre as nações, **a lógica do planejamento militar conjunto que congelou os blocos que se confrontavam**, tornando-os permanentes, e **a integração de uma quinta grande nação, a Grã-Bretanha**, a um dos blocos (ninguém se preocupou muito com as tergiversações da Itália, que só era uma “grande nação” por cortesia internacional) (HOBBSAWM, 2009, p. 480, grifo nosso).

A partir dessa discussão histórica e dos desdobramentos oriundos da nova fase do capitalismo, eis uma questão: como foi possível “brotar” um movimento revolucionário num país arrasado pela guerra, pela pobreza e pela fome? Por que esse acontecimento histórico provocou uma reação em larga escala dos países hegemônicos, já que foi algo localizado num país atrasado e com maioria absoluta da população analfabeta?

Retomamos aqui tais questionamentos com o intuito de mostrar que a discussão sobre o contexto histórico russo e internacional está associada com nossa problemática central, na medida em que a Rússia, por meio de um processo revolucionário, chamou a atenção do mundo em vários aspectos, especialmente de Dewey, que, mesmo antes de visitar o país, já havia escrito como observava as reações em seu país de origem frente à nova organização social.

Em seu artigo publicado no periódico *The Seven Arts* em maio de 1917, intitulado **O surgimento de um mundo novo**, Dewey faz algumas observações sobre os acontecimentos ocorridos na Rússia e seus desdobramentos para o restante do mundo, que estava num processo de “reconciliação de paz”, pós-Primeira Guerra Mundial, em que as grandes potências mundiais conseguiram manter e impor sua hegemonia e controle aos países derrotados e demais países. Porém, o filósofo nos chama a atenção para um detalhe referente à situação russa, que, mesmo antes da Revolução de Outubro, já despertava alguns ruídos e suspeitas de revolta ou revolução social.

Quando o presidente pronunciou suas palavras quanto às condições sob as quais o povo americano cooperaria voluntariamente em consertar os termos das futuras relações internacionais, algo se agitou internamente, porém a massa não reagiu; não obstante o apelo foi formulado naquela combinação de fraseologia legal e sentimento que é o nosso apreciado dialeto político. **Na Revolução Russa houve uma emoção mais óbvia. Possivelmente, através de alguma convulsão, alguma reformulação que ainda está por vir, haverá uma revelação das condições sob a qual o futuro do mundo pode ser forjado em trabalho paciente e em cortesia fraternal, uma revelação tão autoritária que nela, nós devemos ver e conhecer nós mesmos e reconhecer nossa vontade.** Provavelmente, haverá eventos e conclusões parciais (DEWEY, 1929a, p. 446, grifo nosso).

É importante esclarecer ao leitor que, Dewey, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, adotou um posicionamento político crítico às mudanças empreendidas pelo sistema capitalista nas diversas esferas (cultural, política, filosófica, econômica, moral), particularmente centrando tais críticas ao papel desempenhado pelos Estados Unidos. No mesmo artigo, Dewey enfatiza essa questão e evidencia os impactos da mudança na configuração das relações internacionais no modo de agir e pensar do povo estadunidense.

Isso é a prova de que um Novo Mundo é, finalmente, um fato e não uma designação geográfica. [...] Nós devemos falar dentro de nossos próprios termos. Eu não digo isso em tom de felicidade ou satisfação, mas lembre-se disso como um fato. É um fato que gera discordância em vários indivíduos, e é especialmente motivo de desacordo para aqueles com quem nos sentimos mais amigáveis. De algum jeito, não deixa de estar em desacordo com nós mesmos que devíamos ter alcançado um estado que é obrigado a ser intelectual e moralmente desagradável para aqueles que são o nosso parente espiritual próximo e que possuem, contra ninguém além de nós mesmos, calorosa simpatia e melhores desejos. **A corajosa luta por democracia e civilização no solo da França não é nossa luta, não é algo a ser percebido sem sentires ou náuseas. Mas isto é um fato que se descobriu lentamente, assim como esses últimos longos anos têm proporcionado descobertas para nós mesmos. Essa luta não foi nossa, pois para o melhor ou pior, nós estamos comprometidos a lutar por outra democracia e outra civilização. A natureza deles não é clara para nós: a única certeza é que eles são diferentes.** Esse é o fato de um Novo Mundo. A Declaração da Independência não é mais uma mera dinastia e declaração política (DEWEY, 1929a, p. 445, grifo nosso).

É importante frisar que seu posicionamento político sobre a formação do indivíduo é tratado ao longo de toda a tese, de modo que exploraremos os acontecimentos históricos ocorridos durante o período em questão que nos proporcionam um entendimento mais lento e gradual da posição de Dewey no tocante ao papel da educação. Seus escritos políticos e sociais à época possuem essa marca, logo, nos propiciam um movimento de diálogo constante com outras fontes de pesquisa e autores que analisam os mesmos acontecimentos históricos.

Assim, quando nos deparamos com as análises de Hobsbawm (1995) referentes ao impacto da Revolução de Outubro de 1917 e as associamos com as primeiras impressões deweyanas escritas no mesmo ano, percebemos de fato que tal acontecimento surtiu um efeito impactante nas relações sociais e internacionais. Segundo o autor, diante das inúmeras contradições postas,

Parecia óbvio que o velho mundo estava condenado. A velha sociedade, a velha economia, os velhos sistemas políticos tinham, como diz o provérbio chinês, “perdido o mandato do céu”. A humanidade estava à espera de uma alternativa. [...] Aparentemente, só era preciso um sinal para os povos se levantarem, substituíssem o capitalismo pelo socialismo, e com isso transformarem os sofrimentos sem sentido da guerra mundial em alguma coisa mais positiva: as sangrentas dores e convulsões do parto de um novo mundo. A Revolução Russa, ou mais precisamente, a Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal (HOBSBAWM, 1995, p. 62).

Em outra passagem da mesma obra, Hobsbawm (1995, p. 66) aponta como essa situação contraditória foi constituindo-se em importante referência para outros povos, que almejavam uma alternativa, uma saída que contemplasse os anseios e interesses da maioria da população.

Portanto, “não surpreende [...] que, mais uma vez segundo os censores habsburgos, a Revolução Russa fosse o primeiro acontecimento político desde o início da guerra a repercutir nas cartas até mesmo de esposas de camponeses e operários”.

Diante desse contexto histórico de consolidação, era preciso criar as condições necessárias de resistência, “[...] o dever básico, na verdade único, dos bolcheviques era se aguentarem. O novo regime pouco fez sobre o socialismo, a não ser declarar que esse era seu objetivo, tomar os bancos e declarar o controle dos “operários” sobre as administrações existentes” (HOBSBAWM, 1995, p. 69-70).

No artigo intitulado **Propaganda**, publicado em 21 de dezembro de 1918, no periódico *The New Republic*, Dewey faz menção aos aspectos da resistência e combate exercido pelo governo e grupos hegemônicos nos Estados Unidos em prol da difamação e construção de um discurso anticomunista que colocasse em lados opostos os dois países. Na verdade, o que fica evidente com essa estratégia é a tentativa de escamotear as reais contradições do sistema capitalista que, na sua essência e pela crise interna, revela suas desigualdades e disparidade para com aquilo que promete e o que de fato é materializado e vivenciado pela população. Assim, é preciso saber que

A heresia é proverbialmente uma doença contagiosa. Aprender qualquer coisa sobre o Bolchevique, exceto seus excessos, iria corromper, de outra forma, uma América estável e respeitável. Consequentemente os homens que sinceramente imaginam como os imperadores romanos puderam ser tão cruéis e estúpidos quanto a tentar prevenir a propagação do Cristianismo por meios opressivos estão ansiosos para prevenir a mentalidade e moral do homem de ser enfraquecida atualmente pela propagação do conhecimento de atividades sociais hereges. E pode-se admitir que os meios de comando foram toscos e brutais em comparação com aqueles disponíveis atualmente (DEWEY, 1929a, p. 521, grifo nosso).

Com base nessa discussão, é interessante observar que, de fato, as contradições do sistema capitalista estavam mais evidentes, o que não significa compreendidas a tal ponto que estaria dada como certa sua derrocada, pelo contrário, sabemos das inúmeras ações empreendidas para arrefecer esse “caldeirão social” em alta pressão. Dentre os vários aspectos sociais, destacaremos a questão da educação e como a mesma possui importância crucial tanto do ponto de vista para manutenção da ordem vigente quanto para a promoção e formação de um novo sujeito histórico.

A situação educacional da Rússia nas primeiras décadas do século XX é tratada como prioridade pelos líderes da revolução, haja vista um cenário social e cultural que exigia uma participação, entendimento e tomada de consciência das mudanças sociais que estavam sendo

iniciadas. No entanto, nesse período, temos um quadro preocupante de analfabetismo que abrange mais de dois terços da população, algo que coloca inúmeros desafios para o novo governo dos trabalhadores.

Para Capriles (1989), a educação na Rússia, na virada do século XIX para o século XX, era um dos maiores entraves sociais, pois, mesmo sendo um país de dimensão continental, que possuía inúmeras riquezas naturais, apresentava um quadro educacional similar aos dos países mais pobres do mundo.

No início do século XX a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta. Os documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muito mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar (CAPRILES, 1989, p. 18).

Seguindo o mesmo diagnóstico, para Zoia Prestes (2010), concomitante ao desafio de proporcionar a instrução para a classe trabalhadora, não seria aceitável qualquer instrução, pelo contrário, demandou os esforços de diversos pesquisadores das áreas da pedagogia e da psicologia o desenvolvimento de uma proposta educacional que cumprisse um duplo papel – instrução e formação cultural.

Com a instalação do poder dos Soviéticos, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. [...] Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também emigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (PRESTES, 2010, p. 28).

Capriles (1989) apresenta a característica do ensino na Rússia antes da eclosão do processo revolucionário. A predominância do ensino primário, com finalidade apenas de instruir as primeiras noções de leitura e escrita e domínio básico das operações aritméticas, evidencia o perfil almejado de indivíduos, algo que deveria ser totalmente transformado pela equipe pedagógica pós-Revolução de Outubro de 1917.

Quanto ao programa, na escola primária clássica, a mais difundida no país, com 95% do estudentado, tinha uma duração máxima de dois a três anos, geralmente sendo todas as matérias ministradas por um único professor. Nessas escolas, o ensino se limitava a transmitir o dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e, sempre, canto religioso (CAPRILES, 1989, p. 18).

Durante esse processo de construção e desenvolvimento do novo sistema educacional russo que fosse capaz de atender aos anseios sociais almejados pela revolução socialista, foi necessária uma intervenção direta e organizada do Estado soviético, de modo que desse as linhas gerais de trabalho e aporte necessário para iniciar os trabalhos. No entanto, como todo começo, ainda mais num contexto social marcado por conflitos internos e externos, vide a Guerra Civil que perdurou de 1918 até fins de 1920, conflito esse provocado pela resistência dos grupos ligados ao antigo regime e apoio internacional que combateram a consolidação da revolução soviética.

Um dos grandes desafios postos para o governo bolchevique era lidar com o alto número de crianças e adolescentes abandonados, oriundos, em grande medida, dos processos bélicos dos quais a Rússia participara nos últimos anos. Nesse sentido, Prestes (2010) aponta alguns números que evidenciam o estado alarmante das crianças no país e, ao mesmo tempo, as primeiras medidas do novo governo para promover a instrução e formação cultural da nova geração.

Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, são tomadas medidas para a garantia da vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa é a ampliação da rede de educação infantil e a formação de quadros para atender às crianças. Se no ano letivo de 1914/1915 havia, na Rússia Tsarista, 105.534 escolas, o número saltou para 118.398 escolas no ano letivo de 1920/1921 (KONSTANTINOV, 1982). Até a 1^a Guerra Mundial (1914-1918) havia na Rússia tsarista mais de 2 milhões e meio de crianças abandonadas. A situação agravou-se ainda mais durante a guerra, nos anos de intervenção e da guerra civil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral começaram a ser criadas as casas da criança que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas. A experiência de Anton Semionovitch Makarenko em uma colônia para crianças abandonadas na Ucrânia tornou-se referência para os profissionais da educação (PRESTES, 2010, p. 30).

Concomitante ao desafio de instrução da classe trabalhadora e da nova geração, como dissemos anteriormente, temos a questão relacionada com a forma e o conteúdo de tal instrução. Segundo Krupskaya (2017), figura importante no grupo dirigente do governo bolchevique e membro do Comissariado do Povo de Educação, era preciso superar o atual estado de atraso e descompasso da educação desenvolvida à época pela Rússia.

No texto intitulado **A mulher e a educação das crianças**, escrito em 1899, mesmo antes do processo revolucionário, Krupskaya analisa a instrução destinada à população russa e

apresenta duras críticas no que tange à distinção entre a classe dirigente e a trabalhadora. Para a autora, a prioridade nas escolas seria o processo de alfabetização, e mesmo ele era desenvolvido de forma precária e atrasada perante os novos métodos e técnicas de ensino que já estavam em vigor nos países mais desenvolvidos, especialmente os Estados Unidos, destaque esse que retomaremos em vários momentos de nossa tese.

Aquelas crianças que frequentam a escola aprendem apenas com dificuldade a ler, escrever e contar, e mesmo assim, mal. Nós temos escolas muito ruins na Rússia e é proibido que os professores ensinem às crianças algo diferente da alfabetização. É preferível para o governo manter o povo na ignorância e, dessa forma, nas escolas é proibido falar às crianças e dar-lhes livros para ler sobre como outros povos conquistaram a sua liberdade, quais são suas leis e regulamentos; proibem explicar por que algumas nações têm determinadas leis, e outras nações leis diferentes, e por que algumas pessoas são pobres e outras são ricas. Em poucas palavras, nas escolas é proibido dizer a verdade, e os professores só devem ensinar as crianças a reverenciar Deus e os tsares. Para evitar que algum professor mencione alguma verdade, há monitoramento severo das autoridades e, para ocupar o cargo de professor, colocam-se aquelas pessoas que não sabiam muita coisa. Dessa forma, a criança sai da escola sabendo pouco, do mesmo jeito que entrou nela. A própria mãe, geralmente, não é capaz de ensinar nada aos filhos, pois ela também não sabe nada (KRUPSKAYA, 2017, p. 22-23).

Krupskaya²⁰ assumirá uma posição de destaque no processo de renovação pedagógica na Rússia soviética. Segundo Capriles (1989), a educadora russa constrói uma sólida formação teórica no campo da educação, tendo aproximações com as propostas pedagógicas desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos que defendiam uma mudança significativa em relação à pedagogia tradicional de cunho religioso.

Mas a principal figura da época pré-revolucionária foi, sem dúvida nenhuma, Nadejda Konstantínovna Krúpskaia. [...] Após a conquista, em 1905, da liberdade de imprensa, de reunião e de associação, Krúpskaia escreveu muitos artigos sobre o problema da educação. [...] Estudou cuidadosamente as diversas tendências pedagógicas do estrangeiro, principalmente durante seus anos de exílio. Interessou-se especialmente pela obra de e procurou amplas informações sobre o movimento “escola nova”, dirigido por Cecil Reddie, na Inglaterra, Edmond Demolins, na França, e Hermann Lietz, na Alemanha. Conheceu pessoalmente William James, cujo pensamento, fundado em bases puramente lógicas ou racionais, determinava que a atividade intelectual estava sempre subordinada às finalidades da ação. Com a incorporação do marxismo na sua visão de mundo, para Krúpskaia o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta dos seus membros (CAPRILES, 1989, p. 24-25).

²⁰ No livro intitulado – **Nadezhda Krupskaya**: uma estrela vermelha, produzido por Samantha Lodi, teremos mais informações sobre a vida e a atuação política da líder revolucionária que contribuiu decisivamente no processo de mudança do sistema de ensino russo soviético. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_e746f775a7bb42b5b39fcd56db0157ed.pdf. Acesso em: 14 jan.2019.,

Dessa forma, demonstramos ao leitor que a preparação e formação teórica e política da equipe pedagógica da Rússia soviética foram construídas nesse período de transição do século XIX para o século XX. Nesse sentido, é preciso entender que as ações do grupo político estavam condicionadas a esse contexto histórico, isto é, era necessário conhecer aquilo de mais avançado à época para poder se avançar nessas condições num processo revolucionário.

É preciso destacar as condições sociais vividas pela classe trabalhadora à época, sobretudo o papel que a mulher desempenhava no contexto familiar, algo que será muito reivindicado pelas mulheres revolucionárias, a igualdade de direitos e deveres, de modo que não é possível acreditar num processo revolucionário de fato que não rompa com práticas autoritárias, discriminatórias e segregacionistas em relação às mulheres, em todos os sentidos da vida social, política e econômica num país socialista.

Para ilustrar essa condição de exploração e desigualdade da mulher na Rússia pré-revolucionária e que está associada com a situação das crianças, seu processo de escolarização e formação cultural, Krupskaya (2017) nos mostra que

É muito difícil a operária de fábrica poder estar com as crianças. Chegando cansada da fábrica, ela deve começar a lavar a roupa, costurar, limpar, deve alimentar e dar banho nas crianças. Às vezes ela tem que ficar de babá por noites inteiras com a criança doente. **Geralmente, uma mãe fica muito contente se alguma vizinha a aconselha a dar papoula para a criança, pois ela dorme tranquilamente e a mãe fica feliz.** Ela não tem ideia de que, com tal bebida, ela envenena seu filho (a papoula tem muito ópio, e ópio é um veneno terrível), que com essa bebida **a criança pode se tornar um completa idiota no futuro** (KRUPSKAYA, 2017, p. 25, grifo nosso).

Diante desse cenário social posto, era mais do que necessária uma intervenção direta do Estado soviético na educação, era condição *sine qua non* para consolidação e permanência dos ideais socialistas, uma vez que era fundamental promover a mudança de mentalidade cultural e política das novas gerações. Logo, perceberemos em vários escritos da equipe pedagógica russa uma referência ao movimento pedagógico renovador, cujos princípios gerais estavam centrados na figura da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e na promoção da união dos conteúdos escolares com situações do cotidiano social.

Alguns perguntariam: como assim, utilizaram a pedagogia burguesa, liberal nas escolas socialistas? Para dialogar com tais questionamentos, é preciso entender e situar historicamente o debate, pois a realidade concreta não se desenvolve do nada, pelo contrário, é fruto de um movimento dialético de contradição e superação, na medida em que são postos os desafios, necessidades, interesses e visão de mundo dos sujeitos que fazem a história. Isso significa dizer

que é preciso reconhecer os avanços, limites e retrocessos de cada realização humana, e, nesse caso particular, o movimento pedagógico renovador trouxe inúmeros avanços em relação ao modelo pedagógico em vigência, que primava por outros princípios e visão de mundo e de homem. Para Manacorda (2010),

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a **presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional**, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo aspecto é a **descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”**. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes [...]. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América (MANACORDA, 2010, p. 367, grifo nosso).

Sendo assim, está posto um grande desafio para toda a sociedade, seja ela com referência aos ideais e princípios liberais, seja ela com referência aos ideais e princípios socialistas e comunistas, a centralidade do sujeito no processo de construção de sua própria história e conhecimento em detrimento da supremacia e subordinação das forças “sobrenaturais” e “cristalizadas”. Para tanto, o trabalho, elemento fundamental que impulsiona o desenvolvimento do capitalismo em todas as suas fases, passa a ser encarado não só no seu caráter profissional em si, mas também tem explorado seu caráter educativo, agora com mais sistematização e sintonia com a sociedade. Segundo Manacorda (2010),

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o **desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais** (em suma, da revolução industrial), o segundo é a **moderna “descoberta da criança”**. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da **espontaneidade da criança**, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e **visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente** (MANACORDA, 2010, p. 367, grifo nosso).

Krupskaya, em seu texto intitulado **Ao Congresso dos professores públicos**, publicado na revista Verdade Proletária nº. 15, em 1913, demonstra conhecimento das discussões nos demais países a respeito da necessidade da renovação pedagógica. É importante frisar que,

nesse momento histórico, não havia explodido a Revolução de Outubro, a Rússia, meses posteriores, entraria numa guerra de grandes proporções, ou seja, já era uma preocupação latente dos líderes revolucionários os rumos da educação numa nova sociedade que rompesse com a lógica do capital e propiciasse para a classe trabalhadora condições de libertação e autonomia política. Logo, era preciso entender que

No estado moderno de classes há uma disputa pela influência na juventude entre as diferentes classes. A classe operária apresenta seguidamente suas exigências democráticas para a escola: 1) *educação geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos*, com duração até os 16 anos de idade; além disso, a escola deve propiciar às crianças o desenvolvimento físico mais amplo e multilateral (requisito obrigatório para isso é o fornecimento de alimentação saudável e roupas para as crianças); do trabalho (na base do qual está a participação das crianças no trabalho produtivo, desde idade precoce, em ligação com ampla educação politécnica, com início no jardim de infância, durando até a escola superior); mental, que prepara as crianças para o trabalho intelectual independente; social (que visa o desenvolvimento das predisposições sociais, hábitos para o trabalho coletivo, hábitos de auto-organização e assim por diante); 2) *escola laica*, isto é, com total separação e independência entre escola e igreja; 3) *organização democrática e não burocrática do trabalho escolar*, com a mais ampla participação e controle da população, com eleição de comitês escolares que acompanham as suas atividades; 4) *garantia plena de liberdade de opinião e direito de associação aos professores*; e, 5) *direito da população de receber educação em sua língua nativa, sem qualquer tipo de privilégio para qualquer língua*. Eis as principais exigências de uma democracia consequente, nas quais o proletariado está vitalmente interessado e as quais defende, pois as crianças são o seu futuro (KRUPSKAYA, 2017, p. 33-34, grifos do autor).

Para continuarmos a discussão sobre a educação na Rússia soviética e as medidas tomadas pelo Estado, fechamos, mesmo que parcialmente, um questionamento levantado sobre a influência das pedagogias burguesas e liberais pela equipe pedagógica russa nos primeiros anos de consolidação do regime socialista. Com base nas argumentações de Krupskaya (2017) e Manacorda (2010), ambos pesquisadores de reconhecida trajetória na perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético, é possível perceber que a contradição é um elemento presente e fundamental, uma vez que partimos daquilo que temos de mais avançado com propósito de conhecer, questionar e superar, de modo que a pedagogia ativa é uma referência, o ponto de partida e não de chegada para uma pedagogia socialista. Para Manacorda (2010),

O socialismo marxista, ao contrário daquele dos utópicos, **apresenta-se como o antagonista e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa**; nele não há nada daquelas tentações negativas, próprias do democratismo do pequeno-burguês e do anarquista, tais como se manifestam na instintiva volta à natureza de Rousseau ou na ostensiva necessidade de destruir tudo, inclusive a cultura [...]. **O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural,**

assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, **uma assunção mais radical e consequente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens** (MANACORDA, 2010, p. 357, grifo nosso).

Na mesma linha de raciocínio, Krupskaya, em 1915, escreve um texto intitulado **Educação pública e democracia**, publicado em 1917, em que afirma a necessidade da renovação pedagógica e a importância da organização de a classe trabalhadora reconhecer os pontos centrais e promover uma escola que valorize o trabalho como princípio motor do processo educativo, nos aspectos cognitivo, emocional, profissional, político e cultural.

O século XX, com seu progresso técnico poderoso, colocou em primeiro lugar, com força extraordinária, uma nova tendência da tecnologia moderna: a **“intelectualização” do trabalho da máquina.** [...] A escola do trabalho, no entanto, não pode se basear nos mesmos princípios nos quais se baseia a escola de ensino. **Ela requer o desenvolvimento de uma independência dos estudantes, exige o desenvolvimento da personalidade do estudante.** [...] **A escola do trabalho exige uma relação viva com ela, específica.** [...] Há necessidade de controle mútuo dos estudantes, de controle da população. Mas não somente é necessário o controle da população, mas também é necessária a ampla colaboração da população com a escola. **A escola do trabalho supõe uma estreita ligação do ensino com a produção, e isso não é viável sem o envolvimento da população trabalhadora nessa tarefa, representada pelas suas organizações** (KRUPSKAYA, 2017, p. 37-38, grifos nossos).

Feitas algumas ponderações iniciais a respeito da relação da pedagogia ativa com o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica soviética, passaremos para a discussão sobre as medidas governamentais tomadas para se enfrentar esse cenário instável da educação na Rússia soviética. Concomitantemente, veremos que essa relação voltará mais forte nos escritos de Krupskaya (2017) e Lunatcharski [1917 ou 1918], ambos membros importantes do *Narkompros*, mais conhecido como Commissariado do Povo de Educação, órgão central responsável pelo planejamento e organização do sistema nacional russo, cuja tarefa inicial seria desenvolver um plano educacional que combatesse o analfabetismo e promovesse uma renovação pedagógica de acordo com os princípios defendidos pelo Partido Comunista.

A respeito da preocupação com a instrução e formação da população russa, Anatói Lunatcharski²¹ (1875-1933) foi nomeado o primeiro Comissário do Povo de Educação pós-Revolução de Outubro de 1917, permanecendo à frente do órgão até 1929. Em seu discurso no

²¹ Para mais informações sobre a formação acadêmica e política de Lunatcharski, ver <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lunacharsky.htm>. Acesso em: 24 out. 2018.

I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, o comissário apresenta conhecimento da situação que será enfrentada pelos trabalhadores e aponta a importância do órgão central da educação como ponto de apoio e referência para os demais setores da educação no país.

Quando fui nomeado Comissário para a Instrução Pública, não podia deixar de me aperceber desta enorme responsabilidade de que o povo me investiu. **Trata-se de transmitir o mais rápida e amplamente possível o saber ao povo, de destruir o privilégio do conhecimento de que só uma ínfima parcela da sociedade gozava.** [...] Sabíamos que existia um Comitê de Estado, bem como pedagogos de vanguarda; sabíamos que a nossa reforma escolar não coincide com a deles, que vai mais longe, que comporta um contínuo avanço para o objetivo de formar um homem mais culto, mais disciplinado, mais bem adaptado à vida social. [...]. **O poder de Estado tem para já um problema: como dar ao povo, o mais rapidamente possível, um máximo de conhecimentos em prol da enorme tarefa que a revolução lhe confiou** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 02, grifo nosso).

Segundo Capriles (1989), tal como discutiu a importância da Krupskaya como referência teórica e política no período pré-revolucionário, Capriles (1989) destaca também o perfil diplomático do comissário Lunatcharski, um dos “ministros da educação” mais preparados de toda a Europa, capaz de conduzir a transição de um processo educacional tão complexo com sabedoria e habilidade política.

Lunatcharski era, segundo a definição de Romain Rolland, “o mais culto e mais instruído de todos os ministros da Educação da Europa”. Homem de vastos conhecimentos enciclopédicos, destacado crítico, historiador da arte e da literatura universal, cronista e prolífico orador, Lunatcharski foi o verdadeiro responsável por toda a transformação legislativa da escola russa e o criador dos sistemas de ensino primário, superior e profissional da futura pedagogia socialista. Seu conhecimento das teorias marxistas, dos métodos ocidentais de instrução e da realidade nacional permitiu resolver as principais questões de organização do coletivo na construção da nova sociedade (CAPRILES, 1989, p. 29-30).

Lunatcharski [1917 ou 1918] tem a clara convicção de que a mudança almejada na maneira de lidar com a educação e com a instrução da classe trabalhadora deveria ser obra da própria classe trabalhadora, isto é, desejamos “[...] um autêntico poder do povo [...]. A nossa orientação é, portanto, a de interessar a população pela escolaridade, [...] que a população local, organizada em comitês ou em soviets, assuma a direção suprema da escola” (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 03).

A democracia e participação popular nos moldes socialistas se diferem do que comumente conhecemos nos países capitalistas, sendo que tal participação foi mediada pelo partido político, considerado o espaço e instituição privilegiado de discussão, portanto, ao final

desse processo, chegamos à deliberação e execução das propostas construídas. Fizemos essa ressalva sobre o tipo de participação popular porque nem tudo aconteceu de forma pacífica e harmoniosa, foi preciso garantir o poder central do Comissariado do Povo em relação a alguns grupos sociais que mantinham interesses e convicções dos ideais do antigo regime czarista ou de parte da burguesia mais conservadora e tradicional.

Sabíamos que em muitos locais não íamos ser compreendidos: as camadas populares de opinião comunista ir-nos-iam seguir, mas toda a massa da pequena burguesia, a massa dos camponeses incultos a quem escapa o sentido da nova reforma, que só vê nela inquietação, que tende a dar marcha atrás — são massas bastante amplas — não iriam, de encontro à nossa reforma, e é por isso que muitas das questões relativas à escola devem em última instância ser decididas pelo governo. **Um povo que vegetou na ignorância não pode aceder à autogestão completa e as condições de um poder popular, só podem ser reunidas se as massas às quais esse poder é entregue forem instruídas.** Enquanto não for preenchida esta condição, forçoso é optar por um “absolutismo iluminado”. O poder da intelectualidade não existe. Deve, sim, haver um poder da vanguarda desse povo, da parte do povo que representa os interesses bem assimilados da maioria, da parte do povo que dele é a força criadora. **O proletariado é essa força criativa, e a atual forma de governo não pode ser outra senão a ditadura do proletariado** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 03, grifo nosso).

Façamos uma reflexão interessante: como é possível, ao mesmo tempo, **exercer** uma democracia participativa, em que as comunidades locais **exercam** sua liberdade e autonomia política, vivenciando uma ditadura do proletariado? Entendemos que a chave da questão esteja centrada no final da citação anterior em que pesa a “força criativa do proletariado”, ou seja, precisamos discutir as formas de manifestação e expressão dessa criatividade, de modo que possamos entender em que contexto é construída e pensada, e, mais, quais interlocutores, diálogos e interesses estão postos nesse processo, haja vista que uma mudança social dessa magnitude não nasce de forma espontânea ou das cabeças brilhantes de seus líderes, mas sim é resultado de um processo histórico e social.

Feita essa observação, consideramos importante a discussão realizada por Irina Mchitarjan²², em seu estudo referente à recepção das ideias deweyanas na Rússia antes e depois da Revolução de Outubro de 1917. Mchitarjan, em seu artigo intitulado “*John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930 — Informe sobre una recepción olvidada*”,

²² Irina Mchitarjan é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Bielefeld em 1998. Seu foco de pesquisa concentra-se nos estudos internacionais comparados, com ênfase nos sistemas de ensino e transposição cultural de pensamentos pedagógicos entre os países. Para saber mais informações, ver <https://www.unibw.de/hum-bildungswissenschaft/professuren/iib/prof-dr-irina-mchitarjan>. Acesso em: 24 out. 2018.

publicado em 2009 no periódico *Encuentros sobre Educación*, nos apresenta uma série de detalhes sobre a importância da pedagogia ativa desenvolvida por John Dewey para os educadores russos e como esse diálogo foi assimilado pelos mesmos no desenvolvimento de novas propostas pedagógicas para educação russa, antes ou depois do processo revolucionário.

No referido artigo, a autora destaca que as ideias pedagógicas renovadoras era algo conhecido por parte dos educadores russos e, em certo sentido, apesar de algumas divergências entre as perspectivas defendidas pelos grupos de educadores reformistas russos, algo em comum unificava o trabalho de ambos os grupos – a necessidade de adequar a escola para uma sociedade moderna, dinâmica e industrializada –, isto é, almejavam uma escola laica e universal para todos. Segundo Mchitarjan (2009),

A apreciação que os principais atores, na área da política, escolar russa entre 1900 e 1917 – os “pedagogos estatais” e as forças reformistas – faziam de estes problemas era muito diversa. Enquanto que a intenção dos pedagogos estatais – que exerciam suas funções em órgãos vinculados com a igreja e com o estado – era a de preservar o sistema em um nível de subdesenvolvimento, **as forças reformistas (se, bem com distintas orientações pedagógicas) apostavam, com uma intensidade cada vez maior, à introdução da escolaridade obrigatória geral e o estabelecimento de um sistema educativo comum, homogêneo e a reforma em sua pedagogia.** Para além dessas reclamações conjuntas, cada uma das forças reformistas trabalhava em seus próprios projetos de reforma (cf., em mais detalhes, Mchitarjan1998). **Neste marco, foram fundamentalmente duas importantes correntes reformistas da época – a da “educação livre” e a da “educação realista” – as que atuaram na recepção da pedagogia de Dewey antes de 1917 (MCHITARJAN, 2009, p. 166, grifo nosso).**

Portanto, percebemos que, mesmo antes da Revolução de Outubro de 1917, já existia uma atmosfera de debates e discussões em torno da necessidade de mudança no cenário educacional russo, que, mesmo que não desejada e estimulada por parte do governo czarista, foi ganhando adeptos e construindo um terreno mais fértil para sua implementação, posteriormente, pelo governo soviético.

Dentre os grupos de educadores reformistas existentes na Rússia no período em questão, destacaremos dois, a saber, educadores livres e educadores realistas, ambos os grupos defendiam a renovação pedagógica, a diferença entre eles se dava em virtude do foco do aprendizado, ou seja, enquanto o primeiro concentrava sua atenção no aspecto pedagógico, educativo e autonomia do sujeito da aprendizagem (educando), o segundo enfatizava que o processo educativo deveria priorizar a formação para o trabalho produtivo, em sintonia com as demandas da sociedade moderna e industrializada.

A seguir, apresentamos como tais abordagens teóricas, apesar de suas diferenças, se complementaram e foram fundamentais para a formação de uma geração de educadores que tiveram a tarefa de conduzir os primeiros anos do processo de renovação pedagógica num contexto histórico de consolidação de um novo regime social.

Segundo Mchitarjan (2009), o grupo denominado “educadores livres” adquire essa conotação pelo fato de os princípios teóricos defendidos se aproximarem da perspectiva liberal, ou seja, a defesa da liberdade e autonomia individual, valorização da diversidade do cotidiano e centralidade do educando no processo de construção do conhecimento. L. Tolstói²³ (1828-1910) é considerado um dos pioneiros e principais expoentes dessa perspectiva teórica no cenário educacional russo, de modo que influenciou diversos educadores russos, em especial Krupskaya e Lunatcharski, ambas personalidades políticas que terão destaque no planejamento educacional no período pós-revolucionário.

A corrente da “educação livre” estava inspirada no ensino de L. Tolstoj (1828–1910), a quem, geralmente, se considera fundador da pedagogia reformista russa. Seus discípulos (Vencel, Durylin, Gorbunov-Posadov, Klečkovskij, Čechov, Šackij y Kajdanova, Zelenko, Šleger y Krupskaja) favoreciam a autonomia escolar, isto é, a liberação da escola do controle administrativo do estado e sua transferência a organismos comuns ao administrados; promoviam também o direito de cada escola de compor, de maneira autônoma, sua práxis pedagógica (cf., por exemplo, Vencel 1908; Čechov 1907; Otčet o dejatel’nostipedagogičeskogoobščestva 1899) (MCHITARJAN, 2009, p. 166).

É importante frisar que ambas as personalidades políticas citadas, apesar de dialogarem com alguns princípios da pedagogia moderna liberal, **apresentavam uma radicalidade teórica oriunda de suas formações políticas no campo do marxismo e participação no Partido Comunista russo**. Nesse momento, percebemos o caráter político do posicionamento adotado por eles quando assumem responsabilidades burocráticas no que tange à condução e convencimento dos demais envolvidos no processo educativo da necessidade de consolidar a mudança pedagógica capaz de atender aos anseios da classe trabalhadora russa carente de instrução profissional-técnica, formação cultural e política.

Em seu texto escrito em 1918, intitulado **Sobre a questão da escola socialista**, Krupskaya caracteriza como a escola soviética deve agir na formação da nova geração. Ela

²³ Liev Tolstói foi um importante escritor e romancista russo do século XIX. Autor do conhecido romance **Guerra e Paz**, publicado em 1869. Para mais informações sobre Tolstói, ver nos endereços eletrônicos: https://www.ebiografia.com/leon_tolstoi/. https://pt.wikipedia.org/wiki/Liev_Tolst%C3%B3i. Acesso em: 26 out. 2018.

ênfatisa que os níveis de ensino devem estar integrados entre si, de modo que o objetivo final da escola seja a formação plena do indivíduo, isto é, que contemple os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e políticos a fim de alcançar sua autonomia própria autonomia e liberdade.

Assim, jardim de infância, escola primária e escola média, todas elas são elos do desenvolvimento geral, intimamente ligados entre si. O mais importante, o que deveria ser diferente na escola socialista em comparação com a escola atual, é o fato de que **a única finalidade da escola é a possibilidade do desenvolvimento multilateral pleno do estudante**; ela não deve suprimir a sua individualidade, mas apenas ajudar na sua formação. A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adestramento, quartéis e memorização. **Entretanto, ao auxiliar na formação da individualidade, a escola deve preparar o estudante para garantir que ele seja capaz de revelar esta individualidade em um trabalho que tenha utilidade social.** E por isso, a segunda característica das escolas socialistas deve ser o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças. Atualmente, fala-se muito sobre o método do trabalho, mas a escola socialista deve não apenas aplicar o método do trabalho, mas também deve organizar o trabalho produtivo das crianças (KRUPSKAYA, 2017, p.74-75, grifo nosso).

Ao retomar o discurso de Lunatcharski no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, quando o mesmo afirma a diferença da escola socialista para a escola burguesa, percebemos a mesma perspectiva teórica defendida por Krupskaya quando atribui relevância e preocupação com a individualidade do sujeito educando, de modo que sejam respeitadas e valorizadas suas diferenças, ao mesmo tempo em que o coletivo constitui-se numa importante referência no sentido de solidariedade e cooperação mútua entre os membros do grupo social, nesse caso especial, a escola e a comunidade escolar interagem de acordo com os interesses do projeto societário mais geral e complexo.

Faz parte da autêntica escola socialista a maior individualização, mas quanto mais a criança se vá desenvolvendo (vemo-lo em todos os jardins de infância, em todas as escolas para crianças), mais importante se torna que, desde a mais tenra idade, se lhe ensine a respeitar o caráter social de outrem, sejam organizados para as crianças jogos e passatempos comuns, **sejam obrigadas a cooperar.** Uma coisa como o teatro na escola, como o trabalho no jardim escolar, numa fazenda, numa biblioteca, num laboratório, obrigará as crianças a trabalhar em conjunto. Não acabará assim, cada um por si, por compreender que não pode contentar-se com um só aspecto da escola, que não pode ocupar-se unicamente de si próprio, sem ter em conta os outros? Todo o jogo é um processo no qual é preciso cooperar. **Tudo o que é baseado no princípio do coro, da harmonia, é educação social e contribui para integrar a criança na estrutura complexa, mas una, que uma verdadeira sociedade deve ser** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 14, grifo nosso).

Portanto, a partir desse alinhamento teórico existe entre Lunatcharski e Krupskaya no que tange às ideias de renovação pedagógica para esse período inicial de consolidação da

revolução socialista, percebemos que as ideias dos reformadores partidários da “educação livre” cumpriram importante papel na recepção dos conceitos escolanovistas deweyanos. Segundo Mchitarjan (2009, p. 168-169), outros educadores somaram esforços na tentativa de desenvolver uma proposta pedagógica centrada na criança, tendo na atividade do educando o elemento pulsante do processo de aprendizagem.

Os partidários da “educação livre” se interessavam particularmente pelo chamado de Dewey de uma organização do processo pedagógico centrada na criança, da aprendizagem por meio da experiência e por sua concepção ampla da educação por meio do trabalho. O caso é que, com a educação por meio do trabalho, os discípulos de Tolstoj não pretendiam solucionar os problemas econômicos do seu tempo, senão para promover uma formação harmônica do ser humano. Não os interessava o trabalho no sentido “político-econômico”, mas no sentido “ético e pedagógico” (cf., p.ej., Vencel 1908; Šackij/Zelenko/Kazimirov 1908).

Segundo Capriles (1989), os defensores de uma “educação livre” defendiam o foco central do processo de ensino e aprendizagem na figura do aprendiz, de modo que o ensino levasse em considerações seus saberes prévios sobre determinado assunto como ponto de partida para construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, o autor destaca as contribuições de Tolstói que valorizava a liberdade individual e os saberes populares.

As teorias de Uchinski tiveram no romancista Leo Tolstói o seu mais importante defensor. Ele próprio abriu uma escola em 1859, na sua propriedade de Iasnaia Poliana, em Tulia, a 100 quilômetros de Moscou, para os filhos de seus colonos. A escola era gratuita, mas não obrigatória. Tolstói escreveu, especialmente para seus alunos, um ABC em quatro volumes, contendo noções científicas e contos populares. Estudos relacionados com a obra pedagógica do autor de *Guerra e paz* mostram que seus métodos educacionais funcionaram muito bem e tiveram grande repercussão nos meios intelectuais da capital, contribuindo especialmente para a formação de muitos professores, inspirados nas teorias das “escolas novas”, que começavam a surgir na Europa, apoiadas na teoria da “educação livre”, preconizada por Jean Jacques Rousseau, no livro *Émile ou da educação*, de 1762 (CAPRILES, 1989, p. 21, grifo do autor).

A seguir veremos que o outro grupo de educadores reformistas, denominado “educadores realistas”, apresenta outro foco de centralidade para esse momento de renovação pedagógica, mas que, ambos os grupos têm na referência teórica deweyana um importante ponto de apoio para pensarem uma nova escola moderna.

Segundo Mchitarjan (2009), os educadores realistas tinham como propósito inserir o trabalho como elemento central na prática educativa, de modo que, por meio do trabalho e da atividade prática, os educandos pudessem aprender e adquirir conhecimentos voltados para uma

qualificação profissional a ser exercida no fim do processo formativo promovido pela escola média. Portanto, eles almejavam,

[...] ante tudo isso, consolidar o princípio do trabalho nas escolas elementares e estender a formação vocacional. Seu objetivo era dar prioridade a uma educação realista, científica e orientada à prática (cf. Medynskij 1938, pp. 377ss., 381; ver mais em “Reforma SrednejŠkoly” 1915, p. 78-85) (MCHITARJAN, 2009, p. 166).

Assim, para os educadores realistas, naquele momento histórico era preciso enfatizar uma formação escolar que estivesse em plena sintonia com as demandas da sociedade moderna, ou seja, a educação contribuiria na preparação e qualificação dos futuros trabalhadores especializados e dinâmicos, tal como se passou a exigir com o desenvolvimento e avanço do processo de industrialização em todo o mundo.

Concomitante ao desejo de unificar o trabalho na perspectiva educativa e profissional, os educadores realistas consideravam que a pedagogia ativa, desenvolvida por Dewey nas escolas estadunidenses à época, demonstrou preocupação especial com o aspecto social, no sentido de que a educação visava o público geral, sem distinção de classe social, e, por meio do trabalho cooperativo, participativo e dinâmico, contribuía para a formação de um novo sujeito social, adaptado às novas demandas da sociedade em desenvolvimento.

Nesse momento, reiteramos a importância da compreensão do período histórico em questão e, para tanto, percebemos, no discurso dos educadores realistas no I Congresso Panrusso de Educação Popular, realizado em São Petersburgo, de 22 de dezembro de 1913 a 3 de janeiro de 1914, que uma das preocupações centrais girava em torno da defesa da escola do trabalho, tema esse defendido pelo grupo dos educadores livres. Entretanto, no decorrer da discussão, percebemos claramente o cuidado dos educadores realistas em se convencer da importância da educação voltada para o trabalho no sentido produtivo, em sintonia com as demandas sociais desejadas para a promoção da renovação pedagógica da educação russa.

A tese básica de quase todas elas eram a seguinte: **a escola do trabalho era a melhor solução para os problemas da época, tanto pedagógicos quanto econômicos** (cf. Levitin 1914/1915). Para fundamentar esta tese, alguns pedagogos “realistas” (p.ej., Kasatkin, Levitin y Repin) fizeram referência, entre outros autores, também a Dewey e sua concepção de uma formação por meio do trabalho, citando obras de Dewey e alegando que graças a implementação do princípio do trabalho nas escolas norte-americanas, haviam conseguido importantes avanços pedagógicos nos Estados Unidos (cf. “Doklady” 1915, pp. 46 y 51). **Mediante o princípio do trabalho – se argumentava – a escola norte-americana não somente havia melhorado o ensino, senão que também havia conseguido êxitos consideráveis na educação social dos jovens** (cf. “Doklady” 1915, p. 78) (MCHITARJAN, 2009, p. 170, grifo nosso).

Sobre o debate da escola do trabalho, Capriles (1989) discute a importância de Shulgin e Pistrak para aprofundamento teórico dessa questão essencial para a escola soviética. Segundo Capriles (1989), é perceptível o esforço de toda a equipe pedagógica russa em consolidar uma nova proposta pedagógica que tenha como fundamento científico os conhecimentos mais avançados à disposição, sempre associados ao projeto político de sociedade em fase de consolidação.

A “escola do trabalho” teve nos professores Shulgin e Pistrak seus principais cultores na União Soviética. Foram eles que insistiram, também, em estudar a obra dos revolucionários democratas da segunda metade do século XIX, aqueles que criaram as bases de uma literatura socializante, nacionalista e libertária. Foi assim que a obra de Nikolai Ivanovitch Pirogov – anatomista, cirurgião e pedagogo, que disciplinou a cátedra de Medicina, na Universidade de Moscou – e a de Vissarion Grigorevitch Belinski – importante escritor, crítico literário e ensaísta, chamado popularmente “o furioso Vissarion”, pelo seu temperamento iracundo e pelos violentos artigos jornalísticos que divulgavam as ideias socialistas contra o sistema de servidão – integraram os planos do segundo período da reforma educativa, de 1921 a 1924 (CAPRILES, 1989, 34-35).

É interessante observar que todo esse movimento de renovação pedagógica, vivenciado pela russa soviética, foi resultado de vários esforços de pesquisadores de outras áreas do conhecimento, em especial da área da saúde (fisiologia, medicina e psicologia). Capriles (1989) destaca a importância de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936)²⁴, um importante fisiologista russo que desenvolveu o conceito de reflexo condicionado que contribuiu de forma significativa para a fundamentação das propostas pedagógicas no que tange ao entendimento do processo psíquico do ser humano.

Especial importância na formulação teórica do ensino marxista tiveram as teses do fisiologista Ivan Petrovitch Pavlov, criador da reflexologia, a teoria materialista sobre a atividade nervosa superior. Pavlov, ao demonstrar que o homem possui, além do primeiro sistema de sinalização, um segundo, que é a linguagem, evidenciou a base fisiológica do pensamento, em cujo desenvolvimento cabe à palavra o papel primordial. Esta concepção do homem e da estrutura psíquica e social forneceu a Lunatcharski valiosos elementos que, posteriormente, seriam determinantes na condução dos educandos e na formulação da ação no coletivo. Corresponderia a Makarenko a responsabilidade histórica, já nos anos 30, de codificar, como uma experiência total, o conteúdo desse princípio, ao enunciar que: “A prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo” (CAPRILES, 1989, p. 35).

²⁴ Ivan Petrovich Pavlov foi um importante fisiologista russo reconhecido internacionalmente pelo desenvolvimento do conceito de reflexo condicionado. A partir de suas pesquisas sobre o comportamento humano e sistema nervoso, foi premiado com o Prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina em 1904. Para saber mais informações, acesse <https://www.britannica.com/biography/Ivan-Pavlov>. Acesso em: 26 out. 2018.

Posta essa discussão da participação e importância dos grupos reformistas (educadores livres e realistas) na Rússia antes da instauração do regime soviético em 1917, quisemos explorar toda a dinâmica e complexidade que giravam em torno da problemática a ser enfrentada pelos estadistas russos responsáveis pela educação no país após a tomada do poder político pelos bolcheviques. Assim, quando dialogamos com os autores (CAPRILES, 1989; MCHITARJAN, 2009) sobre a recepção das ideias escolanovistas deweyanas e como as mesmas constituíram importante referência teórica, **estamos ciente de suas limitações e contradições**, a ponto de reconhecermos seu esforço teórico de entender as razões que provocaram a aproximação de matrizes teóricas distintas num contexto histórico local e internacional, marcado por disputas políticas e econômicas complexas.

Pode-se ver uma razão no feito de que certas posições básicas de Dewey (que eram reflexo do pragmatismo norte-americano) podiam associar-se com o marxismo. Entre elas encontram-se: tomar a práxis como fundamento de todo o conhecimento e como único critério de verdade válido; dar à atividade prático-material um espaço de privilégio no desenvolvimento humano; anular as diferenças de classe e promover a justiça social; reconhecer o papel fundamental que a produção desempenha no desenvolvimento da sociedade; incluir as massas populares no controle da vida cultural, social e política. Todas essas ideias marxistas encontravam seu paralelo nas de Dewey, quem advogava também por uma aprendizagem por meio da experiência e um trabalho prático que se constituía na base do processo de educação e formação; por uma equiparação do trabalho físico com o intelectual, por uma conexão da escola e da produção, e por um vínculo estreito entre a escola e a vida social (cf. Dewey 1916/1993) (MCHITARJAN, 2009, p. 172).

Ao problematizar as razões que levaram à aproximação dos educadores russos com a pedagógica ativa deweyana, temos as análises de Manacorda (2010) que afirma a importância ímpar do filósofo estadunidense na discussão sobre a renovação pedagógica moderna, não só no seu aspecto pedagógico, mas sobretudo na associação do trabalho como elemento educativo capaz de promover a aprendizagem de modo participativo, dinâmico e cooperativo, levando em consideração as demandas nos diversos aspectos da vida social (econômica, cultural, política, científica).

A partir das análises de Manacorda (2010) referentes a essa relação pedagógica existente, vemos que o mesmo apresenta, de forma mais clara nesse estudo, alguns elementos que aproximam e ao mesmo tempo diferenciam as perspectivas teóricas de Dewey e Marx, sempre na perspectiva de reconhecer as contradições e limites do outro, uma vez que, não por acaso, o filósofo estadunidense é referenciado por tantos educadores e personalidades políticas na Rússia, seja no período anterior ou no posterior à Revolução de Outubro de 1917, demonstrando respeito e reconhecimento de sua contribuição teórica em vários temas sociais.

Dewey pode ser considerado como um dos mais geniais observadores das relações entre educação e produção, entre educação e sociedade; a fórmula já lembrada da sua pedagogia, o *learning by doing*, o aprendendo fazendo, é o centro da unidade de instrução e trabalho. Mas não é a mesma unidade visada por Marx: é a adequação dinâmica da escola à vida produtiva real, dinâmica no sentido de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança, mesmo que, acrescentará, corrigindo a ilusão pedagógica inicial, [...] é, especialmente, o apelo a um ensino de laboratório, com as implicações de que os indivíduos sejam chamados a tornar-se, através, da educação, não o que são, mas o que podem vir a ser. **Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições, cujas explosões, segundo Marx, provocariam as mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo** (MANACORDA, 2010, p. 384, grifo nosso).

Acreditamos que a discussão sobre a recepção, referência e presença da pedagogia ativa deweyana para a promoção da renovação pedagógica na Rússia no início do século XX não se encerra aqui, pelo contrário, aparecerá em outros momentos da tese, especialmente quando analisarmos o conjunto de artigos produzidos pelo Dewey referentes à sua visita à Rússia em 1928.

Como contribuição ao debate, convidamos Viktor Nikholaevich Shulgin²⁵ (1894-1965), importante educador russo, que realizou diversos trabalhos junto com Pistrak na Escola-Comuna-Experimental em Moscou, com o qual apresentou algumas divergências sobre a aplicação do politecnismo nas escolas do campo e da cidade.

Shulgin (2013) apresentará uma discussão inicial, no seu livro **Rumo ao politecnismo**, sobre a relação escola e sociedade defendida por John Dewey. Segundo o autor,

Está claro, dessa forma, que Dewey enfrenta uma contradição *insolúvel*; *ele entende* que o desenvolvimento econômico do mundo impõe à escola exigências que não são viáveis dentro do regime democrático existente. “Impraticáveis”, “impossíveis”, elas exigem mais do que deseja Dewey. E ele? Ele não quer se separar do sistema existente, lutar pelo futuro; não, ele quer “atenuar as contradições”, “adaptar”. Esta é a meta principal da sua

²⁵ Educador e historiador, Shulgin terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi membro do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, foi Comissário Provincial das Finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Entre 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar (em 1931 do Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista). Trabalhou na Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS) entre 1921-1931, presidida por N. K. Krupskaya (FREITAS, 2013, p. 07-08). Ver em: FREITAS, L. C. Prefácio. In: SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 07-11, 2013.

filosofia. Este é o núcleo do seu sistema de ensino (SHULGIN, 2013, p. 29-30, grifo do autor).

Dessa forma, percebemos que Shulgin (2013) reconhece as ponderações feitas pelo filósofo estadunidense em relação ao momento crítico da escola e sua relação com a sociedade capitalista. Entretanto, segundo o educador russo, a fidelidade teórica aos princípios liberais impossibilitaria Dewey de encarar algumas contradições postas no sistema capitalista, algo que na visão marxista está dado como crucial para a superação de tais críticas sobre a formação escolar.

A luta de classes é uma das contradições elencadas por Shulgin (2013) que não é levada em consideração nas análises deweyanas no tocante ao processo de renovação pedagógica, impulsionado pelas mudanças no processo de produção e no mundo do trabalho. Segundo Shulgin (2013),

É assim que Dewey se atrapalha em contradições, incapaz para resolvê-las, para ligar os pontos; assim, sonhando com uma sociedade sem classes, ele *de fato* atua em favor da burguesia. Esta confusão teórica cresce em uma verdadeira filosofia, filosofia da reconciliação, de conciliação de disputas, em pragmatismo. Uma classe que está morrendo, da qual Dewey é representante de seu pensamento, não pode, é claro, criar qualquer outra filosofia. Ela tem tudo no passado, ela não tem futuro e, portanto, não tenta resolver as contradições (a sua resolução é igual à sua destruição), mas reconciliar, suavizar. Portanto, a sua pedagogia de reconciliação, “a eliminação das contradições” é impotente e inconsistente. [...] A pedagogia de Dewey é a pedagogia da época imperialista; ela nasceu no país mais desenvolvido do mundo; eis por que nela, de modo mais vivo do que em qualquer outro lugar, os germes do futuro encontram seu reflexo, eis por que são os mais visíveis as contradições (SHULGIN, 2013, p. 37-38, grifo do autor).

Interessante observar, nas críticas de Shulgin (2013), que o mesmo reconhece na proposta pedagógica deweyana “os germes do futuro”, ou seja, afirma que não é possível por meio dos princípios liberais promover a libertação plena da humanidade, entretanto ressalta a valorização do meio social como referência dos processos educativos, algo fortemente explorado na teoria pedagógica deweyana.

É possível perceber que Shulgin (2013) apresenta uma crítica contundente em relação aos princípios pedagógicos deweyanos, se compararmos com a crítica feita pelos outros educadores russos que participaram da transição pedagógica pós-Revolução Russa em outubro de 1917. Com base em seu livro **Rumo ao politecnismo**, no qual discute, em especial, a categoria trabalho associada à educação como um princípio educativo, Shulgin (2013) observa um ponto forte na proposta pedagógica deweyana referente à defesa da diversidade na formação profissional oferecida pela escola, sendo que o parâmetro para a seleção de tais conteúdos

levaria em consideração o contexto local em que a instituição de ensino estivesse inserida. Para Shulgin (2013),

A tarefa não é criar um trabalhador com especialização estreita, mas “dar ao estudante algumas ideias sobre as condições reais de produção, para que ele tenha um certo critério para a escolha mais consciente de uma profissão”. [...] Dewey é inimigo da escola profissional: “Nada poderia ser mais absurdo que a preparação para uma atividade específica”. Em sua opinião, a produção moderna exige um trabalhador amplamente educado e escolas que, segundo ele, atendam a esse requisito, mas com o trabalho devidamente organizado para, nele, “oferecer treinamento para mais de uma profissão”. Nisto está o lado forte e positivo do sistema pedagógico de Dewey. Ele entendeu que a escola do trabalho não é casual, não é uma invenção ociosa de pedagogos. Não; ela necessariamente é chamada à vida pelo andamento do desenvolvimento econômico. Ele entendeu que a economia exige uma escola industrial, que não se pode criar o operário necessário pela escola do ensino; entendeu que não necessitamos de um profissional estreito, mas de um homem com grande reserva de conhecimentos teóricos e práticos; que todos os programas escolares devem estar ligados à vida, que os estudantes, no futuro, ainda na escola, *já devem tomar* parte da edificação, que a escola deve ser colocada a serviço da vida; e, mais que isso, ele tentou mostrar como se faz isso, como isso pode acontecer (SHULGIN, 2013, p. 34-35, grifo do autor).

Portanto, ao convidar Shulgin (2013) para o debate sobre a recepção e/ou rejeição dos princípios pedagógicos deweyanos nas escolas russas soviéticas, demonstramos ao nosso leitor que, guardadas as **profundas diferenças teóricas** que norteiam a visão de mundo dos líderes educacionais soviéticos e John Dewey, é perceptível que todos atribuem papel político à educação para a formação humana que contribua na construção de um projeto societário.

Como dissemos anteriormente, os escritos de Lunatcharski e Krupskaya terão destaque especial na medida em que representam o posicionamento oficial do governo bolchevique e expressam o início dos trabalhos de um departamento nacional de tamanha envergadura e responsabilidade, considerado pelos demais líderes da revolução questão chave para a consolidação do processo revolucionário.

Nesse sentido, esclareceremos ao nosso leitor a questão dos textos que servirão de fonte de pesquisa dos referidos estadistas russos. A ressalva feita diz respeito ao acesso a uma diversidade maior de textos e artigos de Krupskaya do que Lunatcharski, entretanto não trabalhamos na perspectiva de superioridade ou inferioridade um sobre o outro, pelo contrário, temos clareza de que, no contexto histórico em questão, as tarefas assumidas por eles tinham a total confiança e parceria entre eles, a ponto de percebermos nos escritos de ambos uma aproximação teórica impressionante.

Outro ponto de observação trata-se da publicação dos textos da Krupskaya, e neste momento, priorizaremos as publicações que vão de 1921 a 1927, apesar de que, em outras passagens da tese, já citamos textos da referida autora anteriores a esse período. A ressalva feita aqui é importante para demonstrarmos ao leitor que, apesar das diferenças de datas de publicação, ainda nesse período, percebemos certa unidade com aquilo que outros estudos analisaram referente à relevância da pedagogia ativa para o desenvolvimento de uma pedagogia propriamente socialista²⁶, algo que não será objeto central neste estudo, mas que, após a mudança política no governo central da União Soviética com a morte de Lenin e a consolidação de Stálin, tais ideias renovadoras passaram a ser alvo de críticas e rejeição por alguns que, até então, tinham como referência os princípios educativos desenvolvidos pela pedagogia ativa.

Sendo assim, no texto intitulado **A questão da educação comunista**, escrito em 1921, Krupskaya aponta as diretrizes necessárias para a construção de uma verdadeira escola, sendo ela democrática, participativa e referenciada nos anseios da classe trabalhadora. Para Krupskaya (2017),

A escola que o poder soviético procura criar atende aos requisitos de uma **democracia plena**: ela é única para todos. Esta escola atende às exigências do desenvolvimento econômico, contribuindo para a melhor preparação mais prementes da classe operária neste momento histórico: **ela contribui para a transformação da classe operária que tomou o poder em dona e organizadora da produção coletiva** (KRUPSKAYA, 2017, p. 88, grifo nosso).

A transformação pretendida pelo governo soviético deveria se pautar pelo princípio da democracia e participação massiva da classe trabalhadora, para tanto, a educação deveria ser o meio essencial para a formação dessa consciência de classe. Krupskaya, no texto **A ideologia proletária e a cultura proletária**, publicado em 1922, deixa claro que o caráter classista, assumido pelo proletariado, é provisório, pois é preciso construir a conjuntura política que leve a sociedade para o fim da divisão de classes, mas, para isso, é necessário um período de transição em que caberá aos próprios trabalhadores criar as condições para o fim da exploração do homem pelo homem. Logo, seu objetivo é “[...] quebrar a velha máquina do Estado, o velho aparato repressivo, **o proletariado deve utilizar todos os meios para conquistar também**

²⁶No decorrer da pesquisa intitulada O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-Graduação em Educação, encontramos uma dissertação que discutiu particularmente essa questão, com o título **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**, escrita por Cezar Ricardo de Freitas, em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Universitário de Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/907/1/Freitas%2c%20Cezar%20Ricardo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

ideologicamente a influência para convencer os outros, para conseguir a aceitação geral de sua ideologia” (KRUPSKAYA, 2017, p. 99-100, grifo nosso).

O entendimento por parte do governo soviético da importância da educação estava claro em vários aspectos, pois, por meio da educação, seria possível a construção de uma nova mentalidade cultural e política, assim, era preciso organizar um sistema de ensino que promovesse a transmissão histórica dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois

Não negamos um só momento que o regime socialista, no seu primeiro estágio de desenvolvimento, isto é, na época de ditadura de proletariado, seja uma sociedade de classe. Comporta claramente uma classe política dominante, o proletariado, e forçoso nos é ainda reconhecer que no fundo esta classe está em vias de travar uma luta muito dura pela sua dominação e arrisca-se a qualquer momento a ver rodar ao contrário a roda da história. **Nestas condições, não pode deixar de se considerar a instrução de outro modo que não o de um sério instrumento da luta de classe nas mãos do proletariado** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 22, grifo nosso).

Para a realização desse projeto educativo, a equipe pedagógica responsável pela área no governo bolchevique discutia as características e diferenças entre os níveis de escolaridade, de modo que, apesar da necessidade crescente da complexidade dos conhecimentos, era preciso estabelecer uma integração entre os níveis de escolaridade, ainda num período de transição de regime social e com um alarmante diagnóstico social de atraso cultural e cognitivo da população trabalhadora, que, em sua maioria absoluta, não sabia nem ler e escrever.

Portanto, está posto para os dirigentes da classe operária um duplo desafio – instruir a classe trabalhadora, erradicando o analfabetismo e, ao mesmo tempo, promover uma mudança nos métodos e técnicas pedagógicas utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Como ponto de partida, Krupskaya, em seu texto **As tarefas da escola de primeiro grau**, publicado em 1922, afirma que a escola primária deve estimular e incentivar a autonomia das crianças, de forma que elas possam, por si próprias, descobrir o sentido e significado dos conhecimentos, tendo claro que essa participação ativa, permeada pelo grupo de crianças, será pautada pelo trabalho cooperativo e solidário. Segundo a autora,

[...] a escola deve despertar na criança a curiosidade, um interesse ativo pelo ambiente, um interesse investigativo pelos fenômenos e fatos, tanto no campo das ciências naturais como da vida social. Para isso, é necessária uma forte ligação da escola com a população, com seu trabalho, com toda sua vida econômica; no ensino é necessário apoiar-se na realidade do meio ambiente da criança. É necessário um método investigativo de abordagem das disciplinas estudadas, que por sua vez coloque em primeiro lugar as ciências naturais e o trabalho. **A segunda tarefa formativa da escola de primeiro grau é ensinar a criança nos livros, na ciência, a buscar respostas para as questões que aparecem, dar a ela a consciência de que pode procurar nos**

livros o que pensou a humanidade sobre esta ou aquela questão. Disso decorre a necessidade de dar grande lugar na escola, mesmo no primeiro grau, ao estudo independente das crianças, mudando o caráter dos estudos escolares, ampliando a seleção de materiais para estudo. **A terceira e não menos importante tarefa é desenvolver nas crianças o hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente** (KRUPSKAYA, 2017, p. 105-106).

Nesse momento, três pontos nos chamam a atenção nessa citação e que, reiteradamente, veremos nos escritos da equipe pedagógica soviética do período. O primeiro diz respeito à valorização do indivíduo enquanto sujeito do processo. É importante observar que tanto Krupskaya quanto Lunatcharski ressaltam a figura do educando como central no processo de aprendizagem.

Essa preocupação em promover o protagonismo do educando no processo educativo tem associação direta com o desejo de formar uma consciência política e democrática para a nova geração que consolide um processo revolucionário que pressupõe romper com algumas barreiras impostas pelo regime capitalista, dentre elas, a passividade e submissão, ambas precisam ser combatidas a todo custo em todos os espaços sociais.

Tendo clara essa noção estratégica e política da educação, Lunatcharski aborda de forma objetiva a preocupação com a instrução das crianças e adolescentes no que tange aos conteúdos escolares, ou seja, é preciso um rol de conhecimentos sobre os acontecimentos e descobertas do passado que oriente a intervenção no presente e as possíveis projeções para o futuro. A grande diferença na abordagem socialista em relação ao ensino de tais conteúdos estaria na união entre a ciência e política, de forma explícita, na medida em que os interesses do projeto societário comunista seriam colocados a serviço de toda a sociedade.

Mas nós sabemos que a escola deve, primeiramente, instruir as crianças e os jovens sobre o passado da humanidade, dar uma imagem do presente e esclarecer as esperanças do futuro, e que ninguém pode fazê-lo com uma objetividade absoluta, porque esta se esconde de olhares dos homens. [...] Ao exigirmos, por considerações de tática proletária, que a instrução escolar e extra-escolar seja marcada pelo espírito do socialismo científico, poderíamos, para ser francos, avançar com a mesma exigência partindo da objetividade científica superior. **No fundo, não há ciência ou técnica que não esteja em relação com a idéia do comunismo ou com a edificação comunista.** [...] (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 23-24, grifo nosso).

Nosso segundo ponto de destaque, oriundo da citação do trecho de Krupskaya, diz respeito à preocupação da equipe pedagógica soviética com o conteúdo e a forma com que serão trabalhadas as propostas pedagógicas nas escolas. Percebemos que a valorização do educando enquanto sujeito do processo de aprendizagem tem forte ligação com a forma de trabalho, pois um sujeito autônomo será capaz de investigar e manusear diversas fontes de pesquisa, e, mais,

a partir do incentivo para as atividades práticas e laboratoriais, é possível o desenvolvimento do espírito crítico e do critério da validade científica.

Segundo Lunatcharski [1917 ou 1918, p. 40], é “[...] muito útil que as crianças do primeiro grau tenham uma oficina de ajuste, uma escola onde aprendam marcenaria, a trabalhar nos tornos, que saibam medir, aplicar e confeccionar com precisão um objeto simples qualquer”. É perceptível a atenção especial destinada aos trabalhos manuais e do cotidiano social, atividades essas de caráter prático, que propiciam às crianças um conhecimento concreto e vivo da realidade social.

Como terceiro ponto em destaque, temos a questão do trabalho coletivo e cooperado como um dos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem. A organização pedagógica das escolas soviéticas buscava, ao mesmo tempo, a formação da individualidade autônoma do sujeito por meio de atividades em grupo, e, para realização das mesmas, seria necessário o trabalho cooperativo e solidário dos membros do grupo. Com isso, era vivenciado na prática cotidiana das escolas o entendimento da utilidade social de todos, pois não seria possível apenas um indivíduo cuidar da horta, dos animais, realizar pequenos serviços de marcenaria de forma satisfatória e que atendesse aos desejos do contexto em que estava inserido. Portanto, segundo Lunatcharski [1917 ou 1918],

Entre nós, alguns pensam do mesmo modo, tal como os intelectuais-tolstoianos que, também eles, preconizam o trabalho. É fácil compreender esse desejo não no espírito comunista, mas tolstoiano. Segundo os tolstoianos o homem deve saber tanto construir uma chaminé na sua casa, cozer o pão quotidiano, como confeccionar botas, de modo a que possa bastar-se a si próprio, e quanto mais o conseguir menos necessidade tem de outrem. É um ideal pequeno-burguês. O regime comunista assenta na grande indústria, nas oficinas e nas fábricas. Será que se pode obrigar um homem que trabalha na fábrica e produz, por exemplo, correias ou pregos, a, além disso, bastar-se a si próprio, em casa. Não, e não queremos que a sua mulher lave a roupa, queremos que toda a roupa seja lavada numa lavandaria a vapor, não queremos que seja ele a preparar o seu jantar, mas que haja cantinas públicas bem equipadas. **O regime comunista faz tudo passar para a escala industrial, não tende para a instauração do auto-serviço, mas para a libertação das tarefas do mínimo trabalho quotidiano e a passagem para os grandes estabelecimentos públicos** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 40, grifo nosso).

Esse caráter da educação soviética não passou despercebido por Dewey em sua visita ao país em 1928. No artigo intitulado **A construção de um mundo novo**, publicado em 21 de novembro de 1928, o filósofo observa os desafios enfrentados pelos líderes socialistas no que tange à tarefa educacional e fica admirado com a perspicácia e perseverança na condução dos trabalhos.

A viagem a Moscou me impressionou mais do que meu próprio país. Existe, na verdade, uma juventude liberta das lembranças e temores do passado, uma juventude movida por uma vida repleta de esperança, confiança, quase hiperativa, ingênua em alguns temas e repleta de coragem em outros. **A liberdade das sequelas do passado potencializa o ardor para a criação de um mundo novo.** Quando tivemos contato com os líderes educacionais, percebi uma sensação de inquietação sobre os desdobramentos da infinita tarefa assumida. **Não havia desânimo, mas sim, uma preocupação com o futuro interagindo com suas esperanças e entusiasmo. A união entre a espontaneidade, o humor e a seriedade é uma marca da Rússia. Certamente, influencia os seres humanos incumbidos através da educação do desafio de criar uma outra mentalidade para o povo russo** (DEWEY, 2016, p. 72, grifo nosso).

É muito instigante e provocador percebemos os diálogos estabelecidos no contexto histórico em questão pelos intelectuais de diversas matrizes teóricas, algo considerado por nós muito salutar e frutífero. Seguindo essa perspectiva de trabalho, deparamo-nos com outro artigo produzido por Dewey, resultante de suas observações na Rússia, intitulado **A escola nova para uma nova era**, publicado em 12 de dezembro de 1928, em que o filósofo demonstra ter conhecimento das discussões promovidas pelos educadores russos referentes à educação e ao movimento de renovação pedagógica em contraposição ao ensino tradicional desenvolvido pelo antigo regime czarista.

Ao demonstrar ciência das discussões realizadas em solo russo, Dewey (2016) percebe que as mesmas acontecem em sintonia com outros movimentos pedagógicos internacionais, particularmente nos Estados Unidos, seu país de origem. Segundo o autor,

[...] há duas causas para a adoção desta concepção de educação industrial identificadas com a cultura geral e adequadas a uma sociedade cooperativa no presente. **Uma delas é o estado da teoria educacional progressista em outros países, especialmente nos Estados Unidos durante os primeiros anos após a Revolução.** O princípio fundamental desta avançada doutrina foi que a participação no trabalho produtivo é o principal estímulo e guia para a atividade autoeducativa por parte dos alunos, uma vez que tal trabalho produtivo está de acordo com o processo natural ou psicológico da aprendizagem; a outra é que fornece o melhor caminho para relacionar a escola com a vida social. Alguns dos educadores liberais russos trouxeram essas concepções para as escolas privadas experimentais antes da Revolução; a doutrina tinha o prestígio de ser a mais avançada entre as filosofias educacionais, respondendo às necessidades imediatas russas (DEWEY, 2016, p. 97-98, grifo nosso).

Aqui é importante para o nosso leitor recordar a discussão realizada na tese sobre os grupos reformistas na Rússia que contribuíram no processo de renovação pedagógica no período que antecede a Revolução de Outubro de 1917, especificamente os educadores livres, e um dos seus representantes mais expressivo foi Tolstoi. A indicação dessa passagem se faz

pertinente na medida em que buscaremos dialogar com as impressões de Dewey sobre as mudanças promovidas pela equipe pedagógica soviética e notaremos por meio de tais observações que o mesmo reconhece traços significativos da renovação pedagógica desenvolvida por outros países que, no entanto, na Rússia soviética assume contornos próprios e inovadores.

No entanto, este fator representa apenas o período anterior ao crescimento da educação Soviética, até 1922 ou 1923, em que a influência americana, associado a de Tolstoi era predominante. Então, veio uma reação a essas ideias nos pressupostos epistêmicos marxistas. Porém, essa reação não descartou a centralidade do trabalho produtivo nas escolas. **Ela só deu a essa concepção uma forma definitivamente socialista, interpretando o trabalho em função da nova propriedade do trabalhador instaurada pela revolução proletária.** A mudança foi gradual e até agora não há praticamente uma interpretação completa sobre essa questão. Contudo, o espírito da transformação aparece nas palavras de um dos líderes do pensamento educacional: “A escola só é uma verdadeira escola do trabalho na medida em que prepara os alunos para apreciar e partilhar a ideologia dos trabalhadores de uma cidade ou um país”. E para isso acontecer é necessário que seja consciente de sua posição e obrigações por meio da Revolução (DEWEY, 2016, p. 98-99).

Ao evidenciar as aproximações existentes entre os princípios pedagógicos defendidos pela pedagogia ativa, de inspiração liberal, com os escritos dos educadores russos e estadistas soviéticos, analisamos as contradições postas no contexto histórico e problematizamos algumas certezas e convicções que temos acerca do “ineditismo” das propostas pedagógicas oriundas da Revolução Russa.

É importante deixar claro que reconhecemos o esforço concretizado pelos educadores e estadistas soviéticos à frente do grande desafio enfrentado de organizar, sistematizar e executar um sistema de ensino que transformasse o cenário educacional russo e contribuísse para a consolidação do processo revolucionário. Prova disso está no esforço contínuo e desafiador de apontar as contradições postas pelos líderes soviéticos à frente da educação no que tange à materialização das propostas pedagógicas e suas diferenças que expressam a hegemonia dos interesses da classe proletária e seu compromisso com o projeto de sociedade comunista.

Ao analisar Lunatcharski, no seu discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, o mesmo faz menção direta a Dewey em relação à defesa de as atividades escolares estarem em plena sintonia com o cotidiano social, de modo que os conteúdos escolares serão assimilados pelos educandos com sentido e significado social, isto é, terão a noção de sua importância e relevância social para si próprios e para toda a comunidade.

Quando Dewey descreve como devem preparar-se os alimentos e como se podem deste modo dar-se excelentes lições de química e física, de botânica e de zoologia, de higiene e de fisiologia, tem profundamente razão. Se bem que me tenham feito a objeção a este propósito de que, se se falar tanto ao preparar o almoço alguma coisa vai evaporar, alguma coisa vai queimar etc., creio, contudo, que esta abordagem é mais ou menos a boa. **Se for encarada a coisa desta maneira, então, bem entendido, isso terá um valor pedagógico.** Mas se as crianças racham lenha, preparam o almoço, vão buscar água, hoje, e fazem o mesmo amanhã e depois de amanhã, isso não contribui muito para o desenvolvimento intelectual, nem mesmo físico. Será, então, um trabalho bastante obtuso (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 51, grifo nosso).

Na mesma direção, vemos que Krupskaya (2017), ao discutir o texto sobre as tarefas da escola de primeiro grau, afirma ser fundamental a ligação da escola com a sociedade, e mais, num movimento que se inicia ascendente, isto é, tendo como ponto de partida a comunidade local, suas demandas e anseios em diversas áreas. Assim, acreditamos que a participação e envolvimento dos sujeitos envolvidos atinja patamares superiores àquilo que consideramos habitual numa comunidade escolar trivial. Logo,

A escola deve reagir à vida. Não importa quão grande seja a utilidade da intervenção da escola na vida, é importante apenas que a escola não feche os olhos para a vida, deseje ativamente interferir nela. Na aldeia, por causa de uma negligência, uma criança se queimou e morreu. **Construíram, então, um jardim de infância para as crianças pequenas.** O importante é que as crianças-estudantes tomaram para si todo o trabalho com o jardim de infância: ajudam as crianças a reparar as roupas, pintar um quadro para o jardim, a fazer um brinquedo. **Ou aparece uma praga na hortinha: as crianças aprendem como lidar com isso na escola – vão oferecer seus serviços na luta contra a praga em uma ou outra granja mais fraca.** Ajudam a levar e classificar a correspondência, escrever uma carta. **As crianças mais velhas sugerem na escola um manual para a população, usando a biblioteca da escola e do conselho de professores, e assim por diante** (KRUPSKAYA, 2017, p. 109, grifo nosso).

No decorrer da discussão sobre as principais medidas educacionais adotadas pelo governo soviético, temos a impressão de que a busca pelo reconhecimento e convencimento político por parte da população não seria algo simples, tampouco seria alcançado por meio de decretos e discursos. Era preciso algo a mais do que belas palavras e boa ideologia. A classe trabalhadora derrubou o antigo regime para combater a fome, a miséria, o autoritarismo político e econômico.

Nesse sentido, notamos a sagacidade dos principais líderes soviéticos em relação a esse contexto histórico e, particularmente, quando observamos as medidas criadas no campo da educação, é notória a compreensão de que era necessário vivenciar essa transição com cautela,

sabedoria e prudência, sem perder de vista o horizonte do projeto societário que se almeja consolidar.

No que tange à parcela de contribuição da escola, Krupskaya e Lunatcharski exploravam de maneira solene elementos fundamentais que evidenciariam uma mudança, de fato, nos rumos da educação no país. A participação na vida escolar era algo estimulado pelo sistema de ensino, de modo que “[...] cada escola deve ter a sua cara, seu enfoque individual para o estudo da atividade de trabalho, na dependência de suas especificidades” (KRUPSKAYA, 2017, p. 114). Isso significava que as características sociais, culturais e econômicas da comunidade escolar constituiriam a referência fundamental para a elaboração das atividades escolares a fim de suprir as necessidades específicas daquela localidade.

Esse perfil político mais propenso ao diálogo com as massas é uma marca peculiar do período de instauração da Revolução de Outubro de 1917, muito embora os constantes ataques políticos sofridos por grupos internos e externos à Rússia levassem a posturas mais incisivas, e a condução política desse processo por Lenin até meados da década de 1920 possibilitou aos responsáveis pela organização da educação nacional condições de trabalho menos subordinadas ao Comitê Central do Partido Comunista.

A palavra do Comissariado do Povo de Educação nos parece muito esclarecedora e consciente nesse sentido da importância do momento de transição e, ao mesmo tempo, de consolidação de um novo regime social. Segundo Lunatcharski,

Se falamos à escala do Estado e não à de uma classe, devemos primeiramente nós próprios definir qual o sistema escolar que o Estado proletário deve fazer seu, deve defender. A este respeito será que se podem introduzir algumas modificações substanciais no plano que já traçamos, que elementos deste plano se verificaram irrealizáveis, as dúvidas partiram de onde? Lembrais-vos desse plano. Era o plano de instalação da escola única politécnica do trabalho. A escola única tal como os comunistas a concebem consiste em suprimir qualquer fosso entre a escola de classe para os trabalhadores das camadas sociais inferiores e a escola de classe privilegiada para as crianças das camadas médias e superiores. A escola deve ser única para toda a população no sentido jurídico, no sentido do nível de instrução ao qual cada criança tem direito. **Pede-se que não se confunda, como o fizeram certos comunistas que não eram estranhos à pedagogia, nas publicações de respeitáveis órgãos soviéticos, que não se confunda o termo “única” com o termo “uniformizada”, porque a unidade de modo nenhum implica que a escola não se deva adaptar às condições particulares da região em que ela se desenvolve.** Esta varia no sentido em que inclui diversas experiências pedagógicas e certas orientações para grupos de crianças possuindo dons neste ou naquele domínio, e admite mesmo uma individualização do desenvolvimento da criança. Todas estas formas, diversificadas no interior de uma escola, no interior do sistema das escolas de uma dada região e no interior de todas as escolas do país, não só as admitimos, mas também lhes

reconhecemos o mais alto grau de utilidade (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 48, grifo nosso).

A ênfase no discurso do porta-voz oficial da educação soviética reforça a ideia essencial que impulsionou os diversos grupos políticos que compuseram o movimento revolucionário russo à época, qual seja, combater a exploração do homem pelo próprio homem com vistas ao desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas, algo impossível de ser alcançado no regime capitalista de produção, que expropria o sujeito às condições sociais, políticas, econômicas e culturais em prol do favorecimento unilateral de uma classe social.

Com outras palavras mais contundentes e precisas, Krupskaya (2017) explica a diferença de comportamento da gestão administrativa do sistema de ensino e suas interfaces com os demais setores da sociedade. É preciso ter em mente que o processo de formação de uma nova consciência política e cultural se iniciaria na base da pirâmide social, e, nesse caso, a escola cumpriria papel fundamental na preparação das novas gerações.

Em geral, a auto-organização deve estar o mais perto possível da vida da criança, nascer dos interesses das crianças. É evidente que ela não pode assemelhar-se à auto-organização dos adultos. [...] A gestão estatal é uma organização hegemônica, resultado da luta entre diferentes classes e seus interesses contraditórios. Na escola a auto-organização é o caminho para organizar o trabalho e o estudo coletivo. O nascimento da auto-organização somente é possível na escola do trabalho, a escola com amplo desenvolvimento da vida social, onde as crianças estão constantemente organizando-se para fins diferentes (KRUPSKAYA, 2017, p. 116).

Pelo que nos parece, a perspectiva teórica adotada pelo Comissariado do Povo de Educação durante os primeiros anos da Revolução de Outubro produziu efeitos relevantes para a mudança da mentalidade cultural e política da população russa aos olhos do mundo. Todavia, a visão do mundo sobre as diversas experiências sociais soviéticas não é homogênea tampouco amistosa ao novo regime social, pelo contrário, o discurso anticomunista espalhou-se de forma acelerada e propositadamente com a intenção de combater e hostilizar qualquer manifestação similar às praticadas em território russo.

Na contramão do discurso hegemônico sobre as experiências soviéticas, Dewey (2016), no artigo intitulado **Como funcionam as escolas russas?**, publicado em 05 de dezembro de 1928, observa *in loco* outra realidade além daquela que era conhecida pelo mundo e, particularmente, pelos educadores e população em geral nos Estados Unidos.

Segundo o filósofo, o caráter comunista da educação proporcionou à população condições de libertação e autonomia política da condição atrasada, imposta pelo antigo regime

czarista, de modo que alguns educadores responsáveis pela condução do processo de renovação pedagógica considerassem, em certa medida, a mudança de mentalidade cultural e política mais importante naquele momento histórico do que as diferenças econômicas e políticas no plano internacional.

Eu me diverti com o desenvolvimento das ideias e práticas educacionais progressistas sob a supervisão e fomento do governo bolchevique. Escrevo apenas sobre o que vi e não do que me disseram sobre o tema. No entanto, um segundo fator operou profundas transformações nos educadores russos (cuja história é típica e simbólica) nos distanciando da perspectiva do reformismo das ideias progressistas como forma de adequá-las ao comunismo. **É algo enfatizado por todo educador comunista e não apenas no que acabo de mencionar. A frustração em não atingir os objetivos educacionais em virtude das condições econômicas é mais importante na história da pedagogia comunista do que a explícita oposição política e governamental.** Na verdade, essa última foi mencionada apenas como um subproduto inevitável do anterior. **Ele afirma a educação é composta por duas partes sendo uma menor e outra maior. A primeira é dada pela escola; a segunda é composta por um conjunto de influências manifestas pelas condições reais de vida, especialmente a família e a vizinhança.** A experiência demonstrou a este educador que o seu trabalho, mesmo sob as condições relativamente favoráveis de uma escola experimental, foi desfeito pelas condições educativas e as dificuldades formativas expressas nas relações com o ambiente social. Por isso, se convenceu de que o meio social e o da escola progressiva devem trabalhar em conjunto e harmonia, reforçando um ao outro, condição essencial para que o objetivo da escola progressiva não fosse prejudicado e dissipado. **O crescimento dessa convicção de avanço escolar tornou-a insensivelmente comunista. Ele se convenceu de que a forma de utilizar as agências escolares para uma reforma socializada passava pela negação dos ideais e métodos egoístas inculcados pelas Instituições de propriedade privada centradas no lucro e na aquisição de posse** (DEWEY, 2016, p. 86-87, grifo nosso).

Até aqui, no presente momento da tese, fica claro para nós que a intenção em promover outro tipo de educação para a classe trabalhadora após o processo revolucionário necessitaria avançar em pontos cruciais e outras pedagogias modernas não ousaram assumir essa tarefa, dentre eles, estava a questão da universalização do conhecimento produzido pela humanidade de forma historicizada, dialética e que explicitasse fortemente o seu caráter político.

Sendo assim, a escola soviética almejava a formação de um novo sujeito social e político, que, ao mesmo tempo, fosse um bom trabalhador qualificado e instruído profissionalmente e um militante político que participasse da vida política do país, contribuindo para a consolidação do projeto socialista. Para isso, a escola soviética, por meio do trabalho, organizava todo o processo pedagógico com vistas a desenvolver nas crianças e nos jovens o espírito de solidariedade de classe, ou seja, era preciso respeitar as individualidades do sujeito,

no entanto entender que essa formação se daria no ambiente de interação e ajuda mútua entre sujeitos, pois

Queremos formar um homem que seja o mais harmonioso possível no plano moral e espiritual, que tenha uma instrução geral completa e que facilmente possa adquirir uma qualificação num qualquer domínio. Propomo-nos também formar um autêntico colaborador benevolente para com os seus concidadãos, **queremos formar um camarada para com todas as outras pessoas** e, enquanto a luta durar, um combatente pelo ideal socialista (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 65, grifo nosso).

Portanto, nesta segunda parte da tese, enfatizamos a relação das mudanças promovidas pelo governo soviético no que tange à organização, planejamento e modelo pedagógico e, como tais medidas estavam associadas diretamente com o contexto histórico e político à época, de modo que a centralidade da nossa análise priorizou o caráter político e social do processo de renovação pedagógica e os diálogos estabelecidos entre as pedagogias modernas que estavam em pleno desenvolvimento nos demais países.

Não por acaso, em alguns momentos da tese, estabelecemos diálogos com John Dewey, um dos principais expoentes desse movimento renovador na educação. Todavia, reconhecemos a importância do pensamento pedagógico do filósofo e como o mesmo foi recepcionado em vários países, por exemplo, por meio da pesquisa realizada por nós referente à produção acadêmica na área da educação no Brasil que evidencia sua parcela de contribuição no movimento renovador em âmbito local.

Para tanto, reiteramos o foco a ser explorado na presente tese – o posicionamento político sobre a formação do indivíduo e o papel da educação na ótica deweyana –, de modo que a necessidade da discussão realizada até aqui se justifica na medida em que alguns dos escritos políticos de Dewey tratam dessa temática, especialmente a série de artigos produzidos durante as primeiras décadas do século XX que versam sobre seu contato com diversas experiências internacionais e, especificamente para o nosso estudo, os escritos sobre as experiências educacionais soviéticas, oriundos de sua visita ao país no ano de 1928.

É importante destacar que, após o processo de qualificação da tese, pesquisamos no mesmo periódico *The New Republic* os possíveis impactos teóricos e políticos de sua viagem à Rússia soviética. Dessa forma, como dissemos anteriormente, encontramos uma série de artigos em que John Dewey analisará o contexto estadunidense pós-crise de 1929. Continuando com o nosso foco de pesquisa, apresentaremos na última parte da tese as reflexões realizadas pelo filósofo no tocante ao papel da educação para a formação humana.

Assim, com o intuito de construir uma linha de raciocínio que demonstre ao leitor a relevância de nossa tese - **Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.** –, desenvolvemos uma primeira discussão sobre a particularidade da nossa fonte de pesquisa e como a mesma nos permite explorar com riquezas de detalhes o posicionamento político do filósofo. Na sequência, apresentamos em que contexto histórico são produzidas tais reflexões, primeiramente nos Estados Unidos, posteriormente no contexto de transição da Rússia czarista para a Rússia soviética.

Com base na discussão realizada nesta parte da tese, apresentamos os principais elementos concretos que possibilitaram aos soviéticos a construção de um processo revolucionário social que desenvolveu outro sistema de ensino, com bases nos princípios socialistas.

Para finalizar, apresentamos uma análise deweyana sobre esse processo de transição que permite ao leitor entender as nossas inquietações e motivações para investigar a contribuição deweyana para o debate político na educação voltada para a formação humana e por que delimitamos os escritos políticos decorrentes da visita à Rússia soviética.

O estado atual é de transição; esse fato é óbvio e fácil de aceitar; que é necessariamente um estado de transição prescrito pela filosofia marxista da história, um princípio diante das novas energias despertadas repletas das desgastadas concepções absolutistas metafísicas e teorias concebidas de forma linear, um único caminho "evolutivo". Porém, há uma impressão mais viva do que esta. É, naturalmente, concebível que o comunismo de alguma forma pode ser a questão da presente "transição", ligeiro como são as evidências de sua existência no presente. Mas, se essa transição finalmente surgir, não será por causa de uma fórmula elaborada e agora estereotipada da filosofia marxista, mas porque algo desse tipo é congenial a um povo ao qual uma revolução despertou a si mesmo e que irá emergir em uma forma ditada por seus próprios desejos. Se falhar, será porque as energias que a Revolução suscitou foram por demais espontâneas para acomodar-se às fórmulas embasadas em condições irrelevantes, exceto na hipótese de uma única e necessária "lei" da transformação histórica (DEWEY, 2016, p. 43-44).

Logo, o que as experiências soviéticas revelaram para Dewey? Por que o filósofo se encanta com tais experiências, a ponto de afirmar que as mesmas lograram mais êxito ali do que em seu próprio país?

4. A escola socialista na perspectiva de John Dewey: uma nova mentalidade cultural

Lembro sempre ao leitor que escrevo a partir de um ponto de vista meramente educacional. Tenho confiança em dizer que a alegria pela vida na Rússia influencia a atuação dos seus líderes educacionais. O leitor naturalmente questionará algo que muitas vezes também me questiono: até que ponto minhas impressões e observações particulares referenciam como um todo o que acontece na Rússia Soviética? **Particularmente reconheço como são atraentes os objetivos e o espírito existentes no país.** Admito que minhas reflexões são mais puras e nítidas do que se estudasse a política ou as fases econômicas dessa sociedade. Registro também minha convicção de que essas experiências e reflexões retratam algo bem mais verdadeiro. Naturalmente, é impossível citar evidência objetiva que justifique ao leitor partilhar essa convicção. **No entanto, posso indicar a natureza dos fundamentos sobre os quais desenvolvi a crença de que se pode apreciar o significado da nova vida russa muito mais pelo contato com o esforço educativo do que com as específicas condições políticas e industriais** (DEWEY, 2016, p. 76-77, grifo nosso).

A partir da epígrafe anterior, aprofundaremos a discussão central da nossa tese no que tange ao posicionamento político sobre a formação do indivíduo na ótica deweyana, tendo como fonte de pesquisa seus escritos políticos publicados nos jornais durante os anos de 1900 até os anos de 1930.

Para tanto, nos chamam a atenção as três passagens grifadas na epígrafe, pois elas expressam, no nosso ponto de vista, as questões centrais da análise deweyana referente às experiências educacionais soviéticas. A primeira delas diz respeito ao papel exercido pela liderança soviética à frente da educação no que tange aos desafios da formação de um novo homem. A segunda passagem retrata seu entendimento referente à mudança de mentalidade cultural da população russa, promovida pela revolução socialista. E, por fim, a terceira passagem enfatiza seu papel enquanto intelectual, dotado de conhecimentos científicos, políticos, morais e econômicos, que lhe proporcionam uma reflexão mais abrangente de dada realidade concreta.

Nesse sentido, no decorrer desta parte da tese, demonstraremos ao leitor como é possível, a partir dos escritos deweyanos na imprensa, explorar a dimensão política e social da

educação concebida por John Dewey, de modo que as suas impressões sobre as experiências educacionais na Rússia soviética evidenciam os indícios apontados na nossa tese: **Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.**

Posto esse desafio para a pesquisa e com o intuito de fomentar o debate sobre a questão, faremos alusão ao artigo produzido por Nereide Saviani, intitulado **Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya**, publicado em abril de 2011, pela revista HISTEDBR On-line. A menção ao referido artigo se faz pertinente por dois motivos, o primeiro por conta dos estudos realizados pela autora sobre as contribuições pedagógicas da líder soviética e pelo fato de, na terceira parte da nossa tese, nos referirmos diretamente à mesma personagem histórica ao destacar sua participação na equipe estatal responsável pelo desenvolvimento e organização do sistema de ensino nacional após a Revolução de Outubro de 1917.

O segundo motivo que nos chamou atenção diz respeito à observação da autora no tocante ao diálogo teórico estabelecido por Krupskaya com os escritos dos pedagogos liberais, dentre eles, John Dewey. Segundo Nereide Saviani (2011),

Nos limites deste artigo – e do estudo realizado – não foi possível tratar da interlocução de Krupskaya com a literatura pedagógica de sua época, algo que pudesse indicar se e como se apropriou das contribuições de pedagogos burgueses e outros. **Há passagens em que ela cita John Dewey, William James e outros, em alguns casos até aceitando formulações ou análises. Porém, da leitura que fiz, não depreendo elementos que justifiquem a crítica**, por vezes atribuídas a essa autora, de que teria aderido a propostas pedagógicas predominantes nos Estados Unidos da América e **que os Programas Oficiais da URSS, elaborados sob sua coordenação, teriam um quê de escolanovismo transplantado** (SAVIANI, N., 2011, p. 35, grifo nosso).

Para nós, é salutar essa observação da autora a respeito da dimensão e amplitude dos diálogos existentes entre os escritos de Krupskaya e Dewey, uma vez que é importante a ressalva feita no que tange à ideia de “escolanovismo transplantado”, isto é, o fato de dialogar com algumas ideias e princípios da pedagogia ativa, desenvolvida pelos pedagogos liberais, não expressa uma adaptação literal de tais ideias e princípios, pelo contrário, sinaliza o entendimento do contexto histórico em questão, algo que também já enfatizamos na terceira parte de nossa tese.

Ademais, é interessante para o nosso leitor não perder de vista que é possível termos a mesma sensação em relação aos escritos de Dewey sobre as experiências educacionais soviéticas, de modo que a autora nos alerta sobre a importância de a pesquisa levar em consideração alguns elementos fundamentais:

[...] **o tempo, o lugar e as condições de sua produção.** Parafraseando Saviani (1993), trata-se de examinar o texto e o contexto, a letra e o espírito, as linhas e as entrelinhas. Do contrário, o estudo pode se limitar a um elenco de “curiosidades” ou, o que é pior, **pode resultar num conjunto esquemático de ideias traduzidas em modelo, que os simpatizantes extemporaneamente se propõem a seguir e os desafetos abordam para tecer a crítica, de modo descontextualizado** (SAVIANI, N., 2011, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, dando continuidade às discussões anteriores sobre o contexto histórico estadunidense e russo, discutiremos a seguir as análises e observações realizadas por John Dewey, provenientes de sua viagem à Rússia soviética no ano de 1928, que resultaram em seis artigos publicados nos meses de novembro e dezembro do recorrente ano. Para tanto, partiremos de três pontos iniciais: o primeiro diz respeito ao **papel exercido pela liderança soviética à frente da educação no que tange aos desafios da formação de um novo homem**; o segundo ponto discutirá seu entendimento sobre a **mudança de mentalidade cultural da população russa promovida pela revolução socialista**; o terceiro ponto enfatiza **seu papel enquanto intelectual**, dotado de conhecimentos científicos, políticos, morais e econômicos, que lhe proporcionam uma reflexão mais abrangente de dada realidade concreta.

Contudo, dado o significado oposto da impressão em questão, é possível aprofundar os sentidos da Revolução Bolchevique. Em minha opinião eles são simbólicos, não só na atividade construtiva, mas na direção em que este trabalho de construção é vital para o país: **a formação de uma cultura popular impregnada de qualidade estética.** Não é por acaso que **Lunacharsky, responsável pela cuidadosa conservação dos tesouros históricos e artísticos da Rússia, é Comissário da Educação.** O renascimento do interesse na produção artística, literária, musical e plástica é característico das escolas progressistas de todo o mundo. Não há nenhum país, a não ser talvez o México, onde o objetivo estético e qualitativo influencie tanto a educação como a Rússia. Ele permeia as escolas e a “educação de adultos”, algo muito diferente das insuficiências existentes em nosso próprio país, visto que transmite de forma organizada tudo o que acontece no interior do “bolchevismo destrutivo”. Há um tom de ironia peculiar que paira sobre todos os preconceitos existentes sobre a Rússia. **Existe uma diferença entre o que a maioria das pessoas imagina sobre o acesso universal à educação e ao conhecimento em uma econômica materialista e o que realmente acontece com relação à devoção pela criação de arte viva e à participação universal nos processos e os produtos dessa mesma arte** (DEWEY, 2016, p. 75-76, grifo nosso).

Iniciamos a discussão do primeiro ponto ao destacar as impressões iniciais de Dewey referentes aos aspectos culturais promovidos pela revolução bolchevique. É notória a admiração do filósofo em relação às ações dos líderes soviéticos na tentativa de assegurar a toda a população russa o acesso à cultura produzida historicamente, mesmo que boa parte desse acervo cultural entre em choque com alguns princípios defendidos da teoria marxista.

A forma de conduzir o processo de transição do **antigo** para o **novo** regime é algo observado com atenção pelo filósofo, uma vez que tal mudança é orientada pelos princípios socialistas e comunistas que, a princípio, defendem uma ruptura radical com as formas de sociabilidade do regime capitalista. Entretanto, no começo de suas observações, é perceptível um duplo estranhamento por parte do filósofo no que diz respeito aos acontecimentos vivenciados por ele. O primeiro deles foi em relação à convivência entre as pessoas e a liberdade de expressão, isto é, ao valorizar os bens históricos e culturais das comunidades locais, as lideranças soviéticas souberam lidar com o impacto da mudança social, pois a questão central defendida pelo regime socialista era a socialização da vida material e não a sua destruição.

Em decorrência do primeiro estranhamento, o segundo está relacionado com a forma de preservação e conservação do patrimônio cultural, pois, em visitas realizadas em outros países europeus, não se identificavam o mesmo cuidado e atenção para os bens culturais como na Rússia soviética, algo que, para um país tachado negativamente de atrasado culturalmente, evidencia uma mudança atípica aos padrões estabelecidos pelos países centrais do capitalismo.

Certamente não estava preparado para o que vi; confesso que foi um choque para mim. Inquieto-me em saber se a liberdade é real e se algo novo está em construção na Rússia. Minha dúvida está em descobrir se persiste a influência da divulgação do caráter destrutivo do bolchevismo no imaginário das pessoas. Por vivenciar essa experiência tenho a obrigação de relatar com precisão tudo o que vi. **Antes de expor os aspectos positivos significativos dos esforços construtivos, vale a pena dizer (o que, de fato, muitos visitantes já declararam) o que mais impressiona nas grandes cidades como objeto central na revolução é a conservação e não a destruição. Há mais destruição e vandalismo na Inglaterra, desde Henrique VIII, do que se imagina que os bolcheviques fizeram em Moscou e Leningrado. Acabei de chegar da Inglaterra com memórias recentes da ruína e vandalismo que ali presenciei. [...].** Na Rússia, um sinal positivo da conservação de sua memória está na ampliação e multiplicação dos museus. Existe um extremo cuidado com os tesouros históricos e artísticos, demonstrando que ali não prevalece o espírito de destruição. Em Moscou existe hoje quase uma centena de museus e nas cidades interioranas seu número se multiplicou em mais de cinco vezes, ação que exemplifica os esforços em tornar os tesouros nacionais acessíveis ao maior número de pessoas. **Esse trabalho de conservação incluiu os templos da Igreja Ortodoxa e os seus tesouros artísticos. Tudo o que foi dito sobre as tendências anticlericais e ateias dos bolcheviques é**

verdade. Porém, as Igrejas e seus conteúdos de valor artístico estão intactos e cuidadosamente zelados (DEWEY, 2016, p. 73-74, grifo nosso).

Apesar da surpresa em relação ao tratamento dado pelos bolcheviques aos bens históricos e culturais, Dewey já escrevera sobre a questão em dois artigos da revista *The New Republic*, intitulados **Propaganda; Liberdade do pensamento e trabalho**, ambos publicados em 21 de dezembro de 1918 e 05 de maio de 1920, respectivamente. Em tais artigos o filósofo aborda como as principais lideranças políticas e intelectuais do seu país atuavam na formação da opinião pública da população. Segundo Dewey (1929a), com base num contexto pós-guerra, as forças conservadoras utilizavam o discurso contra os alemães e contra os socialistas como propaganda para disseminar uma cultura do medo, portanto, era preciso combater qualquer tipo de pensamento contrário que contestasse a ordem vigente e a supremacia das relações de sociabilidade construídas no interior do capitalismo.

Os conservadores são os primeiros a aprender essa lição e são eles que estão ensinando isso aos outros que, sem esses ensinamentos, provavelmente permaneceriam inertes por um tempo muito maior. **Pela natureza do caso, é sempre o conservador que é mais sensível ao significado de qualquer nova tendência, e é ele que por seu ataque aos novos movimentos, instrui as massas quanto a sua real significância.** O que ele agora está gritando alto é que a liberdade de pensamento pode ser alcançada apenas com o exercício do controle sobre o trabalho de alguém, e que em comparação com isso, a liberdade de expressão e o direito ao voto são de uma importância superficial (DEWEY, 1929a, p. 524, grifo nosso).

Nesse sentido, a propaganda é utilizada pelos bolcheviques como recurso contra-hegemônico e para a formação de um novo sujeito social, tendo a escola papel importante como agência social de difusão das novas ideias. Dewey (2016) analisa que o significado da propaganda na perspectiva adotada na Rússia soviética difere do sentido de outros lugares. No caso observado, a propaganda tem um objetivo universal, ou seja, independente da origem social, econômica e cultural, almeja conquistar mentes e corações em prol do projeto societário defendido pela revolução socialista.

Assim, quando associamos a preocupação com a conservação e preservação dos bens culturais por parte dos bolcheviques com o apelo ideológico da propaganda em prol do novo regime, percebemos o quão são importantes os pressupostos teóricos da revolução, pois o reconhecimento do processo histórico, da luta de classes e dos interesses antagônicos entre as classes reforça a necessidade de explicitar para a classe trabalhadora, por meio das escolas, a função política exercida pela educação.

É preciso entender que a escola, enquanto uma instituição social, no contexto em questão, não era neutra muito menos igualitária em termos de socialização do conhecimento. Portanto, Dewey (2016) chega à seguinte conclusão no tocante à relação da propaganda, escola e difusão da cultura na Rússia soviética.

No período atual é natural que propaganda assuma um papel central em todos os lugares. **Em nenhum outro lugar no mundo ocorre o seu emprego como ferramenta de controle de forma tão consistente e sistemática como na Rússia atual.** Na verdade, assumiu tal importância e dignidade social que a palavra propaganda dificilmente transporta em outro meio social o significado aqui expressado. Para nós, propaganda instintivamente está associada à divulgação de um fim especial, mais ou menos privado, para uma determinada classe ou grupo social e, correspondentemente, é escondida dos outros. **Na Rússia a propaganda existe em nome de uma ardente fé pública. Pode-se acreditar que os líderes estejam totalmente enganados no objeto de sua fé, mas sua sinceridade está fora de questão.** Para eles, a propaganda é um bem universal que está além de atender aos interesses privados de uma classe social. **Em consequência, a propaganda é a educação e a educação é propaganda. Elas são mais do que interligadas: são identificadas** (DEWEY, 2016, p. 79-80, grifo nosso).

Quando o filósofo identifica a educação como sendo propaganda e vice-versa, o mesmo o faz no sentido ideológico. Percebemos na leitura da série de artigos sobre a visita na Rússia soviética que, apesar de concentrar sua análise nas experiências educacionais, Dewey demonstra ter conhecimento geral sobre as principais características do regime socialista e da doutrina marxista.

Ao discutir sobre a difusão e divulgação do marxismo para além do território europeu, Franco Andreucci²⁷ (1982), em seu capítulo intitulado **A difusão e vulgarização do marxismo**, publicado no livro **História do marxismo II: o marxismo na época da segunda Internacional**, organizado por Eric Hobsbawm e outros marxistas, afirma que os Estados Unidos constituem um importante centro de circulação de algumas obras marxianas e engelsianas. Segundo Andreucci (1982),

Fora da Europa, o centro mais rico e dinâmico na circulação das ideias marxistas estava nos Estados Unidos. Livros e ideias chegaram em sucessivas ondas migratórias, às vezes na própria língua do intelectual emigrado; os numerosos intelectuais se interessam pelo socialismo, que se difunde na Europa; e os Estados Unidos são, além disso, o núcleo de um conjunto de relações que se abrem amplamente para o Pacífico. É em New York e em

²⁷ Professor de História Contemporânea na Universidade de Pisa, na Itália. Aposentou-se no ano de 2013. Foi militante do Partido Comunista Italiano (PCI) e estudioso da história do marxismo, ao se debruçar no debate das polêmicas no âmbito do PCI no tocante a intervenção política nas publicações do partido sobre o marxismo. Para saber mais informações, acesso o artigo de autoria da Michelangela Di Giacomo, em: <https://journals.openedition.org/diacronie/3606>. Acesso em: 14 nov. 2018.

Chicago que a maior parte dos textos marxistas da época da Segunda Internacional é traduzida para o inglês, língua falada por várias dezenas de milhões de homens e que alcança Tóquio, Shangai e Sidney. Trata-se de um marxismo *sui generis*, fortemente marcado pela convivência com correntes do socialismo utópico popular, inseparavelmente misturado com Bellamy e Gronlund, um marxismo que custa a difundir-se através das obras de Marx e de Engels, comprimido nas dimensões das vulgarizações manualísticas (ANDREUCCI, 1982, p. 38, grifo do autor).

Quando apresentamos essa discussão sobre a difusão do marxismo nos Estados Unidos, não queremos em momento algum fazer comparações ou aproximações com a perspectiva filosófica defendida por John Dewey. Pelo contrário, como temos conhecimento da diversidade da interpretação e adoção da doutrina marxista por diversos grupos sociais e políticos ao longo da história, nossa intenção é demarcar no período histórico em questão quais as possíveis fontes de estudos do filósofo sobre o marxismo, algo que será recorrente nas análises sobre as experiências educacionais soviéticas.

O regime socialista defende a mudança de papel desempenhado pela família em vários aspectos, tanto em relação às tarefas domésticas, exercidas pelas mulheres, quanto à responsabilidade pela educação das crianças, de modo que o princípio da coletividade deve orientar a organização do espaço social das comunidades. Dewey (2016) analisa como esse princípio da coletividade é associado às práticas educativas.

Segundo o filósofo, as escolas para os bolcheviques devem associar seu papel pedagógico com a função política, pois é evidente que toda prática educativa desenvolvida nessa instituição almeja a formação de um sujeito autônomo, sendo que este vivencia e interfere no contexto social em que está inserido. Até aqui, Dewey (2016) reconhece algumas semelhanças com os objetivos da pedagogia progressista, desenvolvida em seu país, entretanto a forma como é sistematizado e organizado o espaço social e coletivo nas comunidades locais é diferenciado dos demais países, sobretudo, no que tange ao papel atribuído aos *Gruppe*²⁸.

Tendo vivido por muito tempo em determinadas condições, tive dificuldade em refletir sobre o que e como as escolas fazem. **Com referência à Rússia, entendo que estes pontos genéricos dos entrelaçamentos e aspiração social são os mais relevantes. O que distingue as escolas soviéticas de outros sistemas nacionais e das escolas progressivas de outros países (com a qual elas têm muito em comum) é precisamente o controle consciente de cada processo educacional voltado a uma única e abrangente finalidade social.** [...] Os coletivistas consideram a família tradicional hostil à vida comunitária. [...] **Por exemplo, a limitação da zona de habitação aplicada na Rússia**

²⁸ Palavra de origem alemã, que significa grupo, classe ou turma, traduzida para o português. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/escolar-alemao/busca/alemao-portugues/gruppe/>. Acesso em: 27 mar.2018.

como em outros países em guerra, é deliberadamente aproveitada para criar combinações sociais mais amplas do que a da família, atravessando os seus laços. Não há nenhuma palavra que se ouve com mais frequência do que *Gruppe* em que todos os tipos de grupos instituídos militam contra a importância social primária da unidade familiar. Em consequência, um olhar livre de sentimentos sobre a instituição histórica família revela a existência de um interessante experimento sociológico, cujos desdobramentos podem demonstrar como a longevidade dos laços que compõem a família tradicional pode ser afetada por causas alheias a ela; e como a longevidade da família pode transformá-la em um agente socializante de interesses não sociais (DEWEY, 2016, p. 90-91, grifo nosso).

A partir desse entendimento da diferenciação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos bolcheviques e demais propostas, observamos que Dewey, em seus escritos finais sobre a visita à Rússia, aprofunda em detalhes as características da escola soviética e analisa como esta está intimamente ligada ao projeto de sociedade defendido pelo regime socialista.

A união entre trabalho e educação é algo marcante na prática pedagógica das escolas soviéticas, tal associação é considerada o princípio norteador da organização do espaço escolar e do planejamento pedagógico dos trabalhadores em educação. Dewey (2016) observa que o trabalho enquanto princípio pedagógico nas escolas soviéticas é concebido de forma ampliada, de modo que o trabalho assume caráter central para a formação de novos hábitos e pensamentos, essencialmente direcionados às novas gerações de crianças e adolescentes.

Segundo Dewey (2016), a forma de organização social da produção econômica na Rússia soviética proporcionou aos responsáveis pela organização do sistema de ensino condições materiais favoráveis para a implementação de uma proposta pedagógica inovadora para os padrões da época. É importante frisar que o país vivenciava um período de transição social em que a maioria da população era desprovida das condições materiais básicas e possuía baixo nível de escolarização.

Dessa forma, percebemos no decorrer das análises deweyanas sobre as experiências educacionais preocupação do filósofo em compreender como tais mudanças pedagógicas e sociais interferiram diretamente na transformação da mentalidade cultural da população, sendo importante destacar o papel atribuído aos responsáveis pela condução do processo de renovação pedagógica e cultural no país.

Dewey (2016) apresenta preocupação em relação ao individualismo exacerbado, estimulado pela sociedade capitalista em sua fase monopolista, que leva os indivíduos a uma

competição desenfreada e desleal em busca de um sucesso na vida material, e faz um alerta aos educadores progressistas:

Não vejo como qualquer honesto reformador educacional dos países ocidentais possa negar que o desejo desmedido pelo lucro privado e a centralidade da concorrência individual em nossa vida econômica são os maiores obstáculos para introduzir nas escolas a conexão com a vida social. Essa ação, em vez de criá-los, suprime as relações entre a escola e a sociedade (DEWEY, 2016, p. 96).

Ao perceber tal crítica apontada por Dewey, notamos que o filósofo já apresenta a mesma preocupação em seus artigos intitulados **Mediocridade e individualidade**; **Individualidade, igualdade e superioridade**, ambos publicados na revista *The New Republic* nas edições de 06 e 13 de dezembro de 1922, respectivamente. Ao tratar sobre a questão da formação da individualidade, algo considerado fundamental em sua teoria filosófica, Dewey (1929a) critica o papel exercido pelas lideranças políticas e intelectuais de seu país por enfatizarem as questões ideológicas em detrimento da investigação científica em busca de novos conhecimentos.

Pelo menos alguns, certa vez, supuseram que o propósito da educação, junto ao provimento de indispensáveis ferramentas para os alunos, era descobrir e liberar capacidades individualizadas para que eles pudessem construir suas próprias maneiras com qualquer coisa da mudança social que estivesse envolvida em suas operações. Mas agora nós damos as boas vindas a um procedimento que, sob o título de ciência, **mergulha o indivíduo em uma classe numérica; o julga com referência à capacidade de se encaixar em um número limitado de vocações classificadas de acordo com os atuais níveis dos negócios;** o designa a um nicho predestinado e, assim, faz o que quer que seja que a educação possa fazer para perpetuar a ordem atual. O lema relativo a distinções genuinamente individuais é aquele do corpo de tanques. “Trate-os de maneira áspera” – exceto se eles prometerem sucesso nessa ou naquela classificação social estabelecida (DEWEY, 1929a, p. 488, grifo nosso).

Portanto, é compreensível para nós a constatação deweyana do caráter **revolucionário** da educação soviética, pois os líderes educacionais conseguiram ir mais adiante daquilo que outras propostas progressistas não ousaram avançar ou foram censuradas pelas forças conservadoras que controlavam os espaços formativos para o grande público. Nesse sentido, segundo Dewey (2016),

O que traz à tona a educação soviética não é o princípio da articulação das atividades escolares com as atividades sociais fora da escola, **mas o fato de que pela primeira vez na história há um sistema de ensino oficialmente organizado nesses princípios.** Ao contrário de várias escolas privadas dispersas, a educação soviética carrega consigo a autoridade de todo o regime político que a sustenta. **Buscando satisfazer minha curiosidade em descobrir como os líderes soviéticos desenvolveram em um espaço tão**

curto de tempo um modelo educacional com tão poucos precedentes, concluo que o êxito consiste na centralidade atribuída à vida social na fase econômica e industrial atual da Rússia. Percebo, neste fato, a grande importância que a Revolução conferiu aos reformadores educacionais em seu país em comparação com o restante do planeta. [...] **A situação educacional russa demonstra que somente uma sociedade baseada no princípio cooperativo pode lograr de êxito as propostas e os ideais desses reformadores educacionais** (DEWEY, 2016, p. 95-96, grifo nosso).

Outra característica marcante, ressaltada por Dewey (2016) na organização das escolas soviéticas, é o respeito à diversidade cultural existente no país. Como sabemos, a Rússia é um país de dimensão territorial que transcende dois continentes (europeu e asiático), sendo assim, abriga uma heterogeneidade de nacionalidades no âmbito do próprio Estado, mesmo não considerando a configuração geopolítica após 1922 que formou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

É importante acentuar essa questão da autonomia e diversidade cultural desenvolvida nas escolas soviéticas, pois, como discutimos na terceira parte de nossa tese, era uma preocupação essencial da equipe pedagógica estatal, partindo das atividades rotineiras do cotidiano escolar até a organização do espaço físico e planejamento curricular. A participação coletiva era incentivada como forma de incorporar a escola enquanto uma instituição social democrática e de pertencimento à comunidade local.

Percebemos nas análises de Dewey (2016) sobre a diversidade cultural existente na Rússia soviética uma surpresa no tocante ao espírito social de valorização e respeito por parte da liderança bolchevique aos grupos étnicos de várias nacionalidades que compunham o território russo. No aspecto educacional, o filósofo ressalta a capacidade de as escolas materializar, o trabalho cooperativo como um dos princípios norteadores das atividades pedagógicas, com isso, a troca de experiências, valores culturais e saberes populares é inevitável entre as crianças, os adolescentes e a comunidade escolar em geral.

Dewey (2016) começa a entender, após um período de convivência na Rússia soviética, que a transição social, conduzida pelos bolcheviques, não lograria êxito de outra forma a não ser reconhecer aquela realidade concreta como era, ou seja, com precárias condições sociais de acesso à cultura, pluralidade étnica da população e tardio processo de democratização dos espaços públicos. Diante dessa realidade, segundo o filósofo,

O objetivo de relacionar a educação com a vida social é exemplificado no trabalho educativo feito com as populações minoritárias da Rússia compostas por cerca de cinquenta nacionalidades diferentes. **O princípio da autonomia cultural subjacente à federação política foi transformado em uma realidade nas escolas. Antes da Revolução, a maioria das populações**

minoritárias russas era composta por um número considerável de analfabetos que não tinham acesso às escolas. Em cerca de dez anos, houve um movimento na Rússia voltado para a produção de livros didáticos que foram adaptados ao ambiente local e escritos em língua nativa, mudança de hábitos produtivos e a introdução de um sistema escolar por meio da mobilização dos esforços de antropólogos e linguistas. **Além dos resultados educacionais imediatos e, tendo em vista as crenças não comunistas da maioria dessas populações, é impressionante como a ideia de que o escrupuloso respeito pela independência cultural característica do regime soviético é uma das principais causas de sua estabilidade. Indo além, pode-se dizer que a liberdade de motivação social sem qualquer preconceito racial característico do regime, é um dos maiores ativos da propaganda bolchevique entre os povos asiáticos.** A maneira mais eficaz para neutralizar a influência da propaganda ocidental sobre a inferioridade dos povos asiáticos é ressaltar a tese bolchevique à qual no capitalismo a exploração imperialista e o preconceito racial são tão unidos e inseparáveis que o único alívio dos povos nativos para resistir a esses preceitos reside na adoção do comunismo sob os auspícios russos (DEWEY, 2016, p. 100-101, grifo nosso).

Ao destacar a perspicácia da tese bolchevique em explicitar as contradições inerentes do regime capitalista que impossibilitam a ascensão da maioria da população aos bens produzidos pela humanidade historicamente, o filósofo percebe, por outro lado, preocupação sistemática e orgânica do governo soviético em modernizar o país, logo, era preciso estruturar a máquina estatal de acordo com as demandas sociais.

Assim, Dewey (2016), numa visita à colônia rural próxima a Moscou em que concentra algumas das escolas experimentais, espalhadas pelo país, observa de forma admirável o trabalho realizado e a capacidade administrativa da escola em termos de controle, avaliação e acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas. Segundo o filósofo, a criação de um conselho científico demonstra claramente a preocupação em modernizar a educação no país, uma vez que, para Dewey, a ciência cumpre papel fundamental na formação de novos hábitos e mentalidade cultural.

Mais uma vez, a educação oferece o material para uma impressionante ilustração da importância da revolução na evolução da futura Rússia Soviética. Em uma região há aproximadamente cem milhas de Moscou há um distrito típico do norte da Rússia rural em que funciona uma colônia de ensino sob a direção de Schatzsky. Essa colônia é o centro de algumas das catorze escolas espalhadas em uma série de aldeias, que em conjunto, constituem uma extensa (e intensa) estação experimental educacional para desenvolver métodos e materiais para o sistema rural russo. Não conheço nada em outros lugares no mundo comparável a ela. [...] **Conforme observei, cada província tem sua própria estação experimental para lidar com problemas especificamente locais, sendo controladas e sujeitas às sanções do governo. Existe também um Conselho Científico Supremo com uma seção pedagógica, cujos deveres gerais são voltados à elaboração de planos para o desenvolvimento social e econômico da Rússia; o programa, um tanto**

flexível, desenvolve continuamente um conjunto de pesquisas visando à utilização de seus resultados no futuro. Nestas estações, provavelmente, as primeiras no mundo que estão voltadas à intervenção científica na regulação do crescimento social de um país, a seção pedagogia é central e orgânica; objetivam eleger e auditar os resultados das experiências educativas, dando-lhes um formato para que sejam incorporadas diretamente no sistema de ensino do país. O fato de Schatzsky e Pistrak serem membros deste Conselho assegura que as conclusões alcançadas nas estações experimentais recebam total atenção (DEWEY, 2016, p. 113-114, grifo nosso).

Ao observar as escolas experimentais na Rússia soviética, Dewey (2016) demonstra conhecimento sobre as mesmas, pois a organização e o planejamento pedagógico guardam profundas semelhanças com as escolas progressistas em seu país, as quais desenvolvem a pedagogia ativa como metodologia de trabalho que contou com sua contribuição teórica para consolidação interna e difusão aos demais países.

Para ilustrar essa compreensão sobre o papel da escola, Dewey, em seu livro intitulado **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**, publicado em 1916, apresenta sua concepção de escola, segundo a qual,

[...] a vida na escola deve ser como em uma sociedade, com tudo o que isto subentende. **A compreensão social e os interesses sociais só se podem desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum.** [...] Em vez de uma localizada separadamente da vida, como lugar para estudarem lições, **teremos uma sociedade em miniatura**, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. Campos de jogos, oficinas, salas de trabalho, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio, comunicação e cooperação – tudo isto atuando para aumentar a percepção de conexões (DEWEY, 1979, p. 394, grifo nosso).

Destacamos esse trecho neste momento da discussão por compreendermos sua importância para o entendimento sobre as características e diferenças entre os modelos pedagógicos adotados nos dois países em questão – Estados Unidos e Rússia –, algo para o que o próprio Dewey nos chamará atenção em relação à confusão existente em seu país sobre a questão.

O equívoco na comparação entre as metodologias de trabalho – **sistema complexo e método de projeto** – deriva da falta de compreensão por parte dos educadores estadunidenses da amplitude em que são abordadas as temáticas em cada proposta pedagógica. Dewey (2016) constata duas diferenças marcantes, uma relacionada ao tratamento histórico e político dos conteúdos escolares na abordagem socialista, a segunda diz respeito aos limites postos pela

abordagem liberal no tocante à relação dos conteúdos escolares com as demandas sociais para além da simples adaptação ao contexto vigente.

Na literatura americana sobre educação Soviética, “o sistema complexo” é frequentemente identificado com o “método de projeto” que se desenvolveu em nosso próprio país. Isso se explica pela similaridade das teorias na adoção de alguns procedimentos, substituindo as aulas fixas e estudos isolados por esforços em formar alunos por meio de sua própria experiência no contato com alguma parcela da vida ou natureza. Acredito que essa identificação é enganosa por duas razões. Em primeiro lugar, o método complexo envolve um esquema intelectual unificado de organização: centra-se, como já referi, sobre o estudo do trabalho humano relacionado, de um lado, com as energias da natureza, e no outro, com a história social e política e suas instituições. Em segundo lugar, esse fundo intelectual resulta que enquanto educadores russos reconhecem aqui, como em muitas outras coisas o endividamento original com a teoria americana, criticam muitos dos “projetos” empregados em nossas escolas como casual e trivial, pois não se relacionam a nenhum objetivo social geral e não possui consequências sociais definidas em seu caminho. [...] **Em cada caso, o objetivo é que, mais cedo ou mais tarde, os trabalhos terminem em alguma contribuição para a melhoria na vida social, mesmo que se limite ao transporte de flores pelas crianças a alguma pessoa necessitada ou aos seus próprios pais. [...] Tendo em vista o pensamento comum em outros países sobre a total falta de liberdade e desrespeito aos métodos democráticos pela Rússia bolchevista, é no mínimo desconcertante, para quem compartilhou com essa crença, encontrar crianças nas escolas russas mais organizadas democraticamente do que as do meu país; e notar que recebem uma formação muito mais sistemática por meio do sistema de administração escolar, para posterior participação ativa na autodireção de ambas as comunidades e indústrias locais do que, declaradamente, em nosso país democrático** (DEWEY, 2016, p. 103-105, grifo nosso).

Feitas as ressalvas referentes à diferenciação das metodologias de trabalho, algo que nos chama a atenção é a crítica direcionada às lideranças políticas e intelectuais de seu país a respeito do discurso anticomunista, difundido pelo grupo hegemônico, algo que identificamos nos textos escritos sobre filosofia social e política ao longo dos anos de 1900 até os anos de 1930.

A confirmação de práticas democráticas mais desenvolvidas do que em seu país naquele momento histórico por meio das experiências educativas na Rússia soviética evidencia, para Dewey, a gravidade da crise social e cultural vivenciada pela sociedade estadunidense. Não por causalidade, percebemos as duras críticas elaboradas pelo filósofo sobre os desdobramentos do contexto histórico local após a Primeira Guerra Mundial. Enquanto a preocupação de boa parte do mundo está concentrada em bloquear e atacar o regime socialista em todas as frentes possíveis, internamente a Rússia soviética vive um momento ímpar na sua trajetória histórica.

Ao analisar as transformações ocorridas no contexto histórico estadunidense, Galiani (2014) demonstra como tais acontecimentos foram problematizados por John Dewey na perspectiva de apontar os pontos críticos a serem enfrentados, de modo que a educação cumpriria um papel político decisivo na tentativa de superação do atual estado de formação do indivíduo imposto pela atual fase do regime capitalista de produção denominada de capitalismo monopolista. Para Galiani (2014), o filósofo estadunidense alertava para o

[...] dilema criado pelo modo de produção capitalista no seu estágio mecanizado e rigorosamente especializado, e a educação escolar passou a ser requisitada para situar-se diante da formação técnica, impossibilitando a sua conciliação com os princípios básicos da formação humana. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as transformações sociais, alavancadas pela produção industrial em larga escala, provocaram alterações significativas no modo de vida da população urbana e rural norte-americana. Em meio a essas alterações, foram geradas exigências específicas deste novo modo de vida, entre elas a formação do trabalhador para o cumprimento de sua função no mundo e no mercado de trabalho. Incluíam-se nesta formação aspectos técnicos de como produzir ao ritmo da máquina e se manter humano, sem, contudo, perder o processo de humanização e viver em sociedade de forma solidária com o processo rápido e acelerado de urbanização que alterou a vida social dos habitantes das grandes metrópoles e emergiam sob o signo da fábrica (GALIANI, 2014, p. 88-89).

Logo, Galiani (2014, p. 90-92) discute em sua tese como John Dewey, com base no desenvolvimento do capitalismo na sua fase monopolista nos Estados Unidos, não promoveria a práticas democráticas entre os cidadãos, uma vez que as condições objetivas eram privadas da maioria da população.

Nos chama atenção um ponto da discussão de Galiani (2014) quando o mesmo apresenta a questão da preocupação dos grupos hegemônicos dentro dos Estados Unidos em combater qualquer iniciativa de contestação da ordem social econômica vigente. Segundo Galiani (2014),

Se, de um lado, o modelo de produção liberal favorecia o crescimento econômico, permitindo um desenvolvimento industrial desenfreado, a triplicação da produção e do consumo, uma circulação de dinheiro volumosa, aplicações e investimentos em somas cada vez maiores, por outro lado, nem todos usufruíam dessa liberdade apregoada pelas regras liberais. Nesse mesmo período, o movimento sindical era fortemente combatido, estabeleceu-se uma política de isolamento com a Rússia, em função da Revolução que se processava neste país e porque o socialismo se internacionalizava na mesma proporção que o fordismo influenciava os processos de produção (GALIANI, 2014, p. 95).

Segundo Dewey (2016), é preciso examinar minuciosamente o que está acontecendo ali, pois do outro lado mundo, num país envolvido em duras disputas bélicas nos últimos anos e passando por uma forte crise social e econômica, foi instaurada uma **revolução social** de

contestação da ordem capitalista de produção, a qual almejava a formação de um novo homem dotado de uma nova mentalidade cultural e política.

Nesse sentido, para consolidação do projeto soviético, a contribuição da educação seria fundamental e Dewey (2016) tinha clareza dessa questão. Para o filósofo, todo trabalho realizado pela equipe pedagógica estatal soviética tinha por objetivo central a formação de uma nova mentalidade cultural e política, tendo como princípios o trabalho coletivo, união trabalho e educação, valorização da diversidade cultural, autonomia e respeito às individualidades.

Tendo como referência a dimensão processual da educação, vemos que suas ações visam à construção de uma nova mentalidade na Rússia, ou, empregando uma das três ou quatro palavras que mais se ouve frequentemente, uma nova “ideologia”. Não duvido da tenacidade com que o dogma do “determinismo econômico” é utilizado como um artigo de fé para justificar o conteúdo, as crenças e as ideias presentes nas Instituições e nos processos econômicos. Porém, não é verdade que o materialismo econômico marxista ou qualquer outra corrente que seja negue a eficácia de ideias e crenças no âmbito da “ideologia”. Pelo contrário, sustenta-se que embora inicialmente seja efeito das causas econômicas torna-se em si mesmo causa secundária que ao mesmo tempo atua e se nega “reciprocamente”. **Por isso, do ponto de vista comunista o problema não é apenas substituir o capitalismo por instituições econômicas coletivistas, mas a substituição do individualismo enraizado no pensamento da maioria dos camponeses, os intelectuais e na própria classe dominante por uma nova mentalidade centrada no coletivismo.** Em um caráter “dialético”, essa difícil situação circular exemplifica a necessidade da construção de uma ideologia popular como determinante das Instituições comunistas. **O sucesso destes esforços depende da capacidade de criar uma mentalidade e atitude psicológica, sendo este, obviamente um problema essencialmente educacional.** Isso explica a extraordinária importância assumida na atual fase da vida russa pelas agências educacionais e, contabilizando sua importância, possibilita interpretar o espírito dos eventos em curso na sua fase construtiva (DEWEY, 2016, p. 78-79).

Buscamos, ao longo da discussão sobre o papel exercido pela liderança soviética à frente da educação na ótica deweyana, perceber como o filósofo analisa as experiências educacionais e sua relação com a consolidação do processo de transição vivenciado pela população russa. Uma questão latente nas impressões de Dewey (2016) foi a mudança de mentalidade cultural e política dos sujeitos envolvidos naquele processo histórico.

Com base no questionamento sobre a mudança de mentalidade cultural e política, aprofundaremos nossa análise sobre as observações deweyanas que apontam alguns fatores explicativos dessa inusitada e impressionante atmosfera social que foi explorada pelo filósofo durante sua estadia na Rússia soviética.

Um dos primeiros pontos observados retrata a atenção destinada às crianças e adolescentes considerados marginalizados pela sociedade, seja por sua condição de pequeno infrator, seja por sua condição de abandono familiar, e o filósofo verifica que algumas escolas, em especial as mantidas em colônias, estão preparadas para lidar com tais questões sociais, algo que, aparentemente, extrapolaria sua função pedagógica trivial.

Para Dewey (2016), eis a questão diferencial que marca a mudança de mentalidade cultural e política, a preocupação latente de vincular a escola com as demandas sociais, não no sentido de atender somente às exigências do setor produtivo, mas sim de contribuir na formação de novas práticas sociais que proporcionem aos indivíduos o exercício da liberdade e autonomia política.

Dois terços das crianças são ex “crianças selvagens”, órfãos, refugiados, etc., retiradas das ruas. Não há nada de surpreendente, para não dizer único, na existência desses lares de órfãos. Eu não vi nenhum cuidado especial do governo bolchevique para com os jovens. Contudo, presenciei experiências que tenho dificuldade em descrever. **Nunca vi em qualquer lugar do mundo um conjunto de crianças tão inteligentes, felizes e ocupadas de forma organizada.** Em nossa visita encontramos crianças incumbidas de diversas ocupações, como jardinagem, apicultura, serviços de manutenção, cultivo de flores em um jardim de inverno (construído e agora gerido por um grupo de rapazes que até então gostavam de destruir tudo o que viam), uso de ferramentas simples e implementos agrícolas, etc. Percebi algo diferente em impressões presentes em minhas lembranças. O mais importante não era a forma como realizavam as tarefas, mas as suas atitudes e envolvimento para com elas, algo difícil de transcrever. A cena presenciada era notável, sem precedentes em toda a minha experiência, visto que o envolvimento daquelas crianças ocorria independentemente de suas condições familiares e socioeconômicas. [...] **Em qualquer caso, me sinto obrigado a declarar e dar testemunho sobre minha impressão referente à Revolução e à capacidade intrínseca do povo russo, manifesta na inteligência e na simpatia pela arte em que as novas condições são educacionalmente aproveitadas por alguns dos seres humanos mais sábios e dedicados que até então conheci** (DEWEY, 2016, p. 66-67, grifo nosso).

Os trechos em destaque evidenciam o olhar atento e crítico de Dewey em relação aos desdobramentos da organização pedagógica para a formação de um novo homem. O que nos chama atenção nas análises deweyanas é o fato de o pensador demonstrar conhecimento de outras realidades mundo afora e se surpreender com aquilo que encontrou na Rússia soviética. Discutiremos posteriormente essa postura política do intelectual em relação a novas descobertas e novas experiências, pois é notável a forma como o filósofo analisa o impacto das mudanças sociais na vida dos indivíduos, provocadas pela revolução social.

Dewey (2016) constata que toda a influência promovida pela mudança nas relações sociais, essencialmente nas esferas econômica e política, por si só, seria insuficiente para

consolidar um novo regime social. Nesse sentido, o entendimento do papel decisivo da educação, associado à compreensão do período histórico de transição, foi crucial para a manutenção do estado soviético.

O que me preocupo aqui é evidenciar como a “transição” em curso na Rússia é intrinsecamente educacional. [...] **As mudanças ocasionadas pelas medidas políticas e econômicas no período atual são essencialmente educativas;** elas são concebidas não só para preparar as condições externas para um regime comunista ulterior, mas para criar uma atmosfera e um ambiente favorável à instauração de uma mentalidade coletivista. **A população deve aprender o significado do comunismo não tanto por indução da doutrina marxista, embora haja muito dela nas escolas, mas por aquilo que é feito para libertar a sua vida, dando-lhes um sentido de segurança, acesso à recreação, ao lazer, ao prazer e a todos os tipos de culturas.** A propaganda e a educação são mais eficazes, completas e ricas quando voltadas a ações que elevem o nível de vida popular, possibilitando avanços que concretizem a mentalidade do “coletivo” (DEWEY, 2016, p. 80-81, grifo nosso).

É notória, no decorrer das análises sobre as experiências educacionais na Rússia soviética, a compreensão que o filósofo tem da importância central da doutrina marxista como pressuposto teórico e visão de mundo para os bolcheviques. Como sabemos, Dewey compartilha de outros princípios filosóficos e sociais, no entanto percebemos que o pensador demonstra ter conhecimento da concepção materialista dialética da história, a ponto de acreditar que os acontecimentos vivenciados na Rússia soviética não sejam na sua radicalidade tal como desejavam os principais expoentes do movimento revolucionário.

Quando Dewey (2016) aponta para essa questão das possíveis divergências entre o desejado e o realizado a partir da doutrina marxista no processo revolucionário russo, percebemos que o mesmo não está equivocado, haja vista que até entre os marxistas da época as diferenças programáticas e táticas não são homogêneas, resultando em polêmicas calorosas entre eles.

Para Andreucci (1982), a padronização do discurso marxista durante o período da Segunda Internacional é perigosa e imprecisa, pois, mesmo tendo acordo em vários pontos programáticos e princípios doutrinários, havia distinção entre as principais lideranças no tocante à forma e ao tempo de concretização dos princípios marxianos e engelsianos.

Porém, na época da Segunda Internacional, existia realmente apenas o “marxismo da Segunda Internacional”? [...]. Existia, de fato, um bloco de pensamentos tão compacto e homogêneo? Kautsky e Bernstein, Lênin e Rosa Luxemburgo, Plekhanov e Max Adler, todos eles podem ser reconduzidos a um modelo único? Houve, certamente, elementos de unidade, de analogia e de relativa homogeneidade; contudo, o desenvolvimento dos nossos conhecimentos não nos permite mais observar todo o marxismo do período da

Segunda Internacional de um ângulo único. À consideração das diferenças entre os “protagonistas” acrescentam-se também novas curiosidades acerca de diversos níveis de expansão e coagulação do marxismo. A própria relação com o movimento operário, com os trabalhadores, com os militantes, com a mentalidade de grandes grupos sociais, conheceu novas solicitações e sugestões. Reduzir a referência à Segunda Internacional a uma simples determinação cronológica e falar em “marxismo da época da Segunda Internacional” em lugar de “marxismo da Segunda Internacional”, no entanto, não significa muito, se essa mudança de tom não foi acompanhada pela vontade de rejeitar a imagem daquele marxismo como bloco indiferenciado de pensamento; ou – o que é mais importante – se essa mudança de tom não se completar com a tentativa de descobrir a natureza multiforme daquele marxismo (ANDREUCCI, 1982, p. 24-25).

Logo, entendemos que cabem uma ressalta e observação que não foi possível explorar na presente tese, no decorrer das críticas deweyanas à doutrina marxista, para qual marxismo estavam direcionadas tais críticas. Com isso não afirmamos que o esclarecimento dessa questão possa alterar significativamente as impressões de Dewey sobre o marxismo, apenas sentimos necessidade de pontuar essa questão para o nosso leitor que ora percebe elogios às experiências educacionais soviéticas, ora percebe críticas à doutrina marxista, sendo que a referida doutrina fundamenta a reflexão e ação dos educadores soviéticos.

Dewey (2016) acreditava que a efervescência social, provocada pela revolução socialista, desencadeou um processo de autorreconhecimento, por parte dos indivíduos, de que era possível construir um novo mundo em que a cooperação entre os indivíduos e o respeito às individualidades seriam alcançados por meio de um processo educativo renovador, capaz de valorizar a liberdade e autonomia política.

Portanto, apesar de algumas críticas em relação à doutrina marxista no tocante ao forte apelo para as questões econômicas e políticas, Dewey (2016) reconhece que sua contribuição foi fundamental para munir os grupos sociais que foram responsáveis pela condução do processo de transição. Por entender o poder do discurso ideológico dos soviéticos, o filósofo percebe que o mais importante para o grande público, inicialmente, não são as belas palavras, mas sim a concretização de suas demandas primárias, isto é, a efetivação real do lema da revolução: **Paz, Terra e Pão**.

Por conseguinte, segundo Dewey (2016), a consolidação do novo regime social estaria nas mãos da própria população, pois

[...] o seu significado é uma questão totalmente indeterminada. Para o marxismo ortodoxo, o objetivo é naturalmente certo; são apenas as instituições comunistas exigidas pela filosofia da história. **Pessoalmente, tenho a impressão de serem bem-sucedidos os esforços para criar uma mentalidade de um tipo de cooperativismo social independente do alcance**

ou não dos seus objetivos. Estou inclinado a crer que essa nova mentalidade realmente nova e revolucionária criará uma sociedade futura de acordo com seus próprios propósitos e desejos. Esta sociedade futura será, sem dúvida, contrária às características dos regimes políticos do mundo ocidental de capital privado e lucro individual. **Contudo, acredito na possibilidade de que essa nova sociedade possa ser diferente do que acredita a ortodoxia marxista** (DEWEY, 2016, p. 81-82, grifo nosso).

A ponderação do filósofo sobre os rumos da Rússia soviética demonstrava receio do ponto de vista de alguém que conheceu outra realidade social e vivenciou formas de sociabilidade jamais vistas por ele de serem perdidas, ou pior, reprimidas por atitudes precipitadas de enquadramento com base na interpretação monolítica da doutrina marxista ou por ataques externos, motivados por uma crença de superioridade e homogeneidade das grandes potências mundiais.

Na perspectiva diferente da polarização entre as ideologias políticas em disputa, Dewey (2016) revela em diálogos com educadores liberais e progressistas residentes na Rússia que os mesmos participaram do movimento de renovação pedagógica, imbuídos do espírito de mudança da mentalidade cultural e política, provocado pela educação soviética. Dessa forma, tais atitudes reforçam a compreensão do filósofo de que a Revolução de Outubro propiciou um ambiente para a experimentação de novos modelos, novos hábitos, e a liberdade de expressão era encarada de forma saudável.

Os educadores a quem me refiro não começaram como radicais, mas sim como reformadores liberais, democratas constitucionais. **Trabalharam na fé e na esperança de que a escola por meio de um novo tipo de educação pode de forma gradual e pacífica produzir as transformações necessárias em outras instituições.** A peregrinação de suas convicções marcada pelo abandono do reformismo progressista em prol da necessidade de uma reforma pedagógica comunista simboliza o movimento educacional Soviético. Em primeiro lugar, destaco o fato marcante e inescapável de que esses esforços reformistas e progressistas foram prejudicados de todas as formas possíveis pelo regime do Czar, fato que certamente influenciou muitos intelectuais liberais em colaborar com o governo bolchevique. Um deles, não pertencente ao Partido, **disse-me que os intelectuais que se recusaram a cooperar com o novo governo cometeram um erro trágico**, pois, ao agirem dessa forma, **neutralizaram o seu próprio poder de atuação, privando a Rússia de sua assistência quando era mais necessário** (DEWEY, 2016, p. 84-85, grifo nosso).

Ao longo da discussão sobre a importância atribuída por Dewey no que diz respeito à mudança de mentalidade cultural e política da população, percebemos dois fatores que aparecem como algo interessante, apontado pelo filósofo nas experiências educacionais. O primeiro é a compreensão da equipe pedagógica estatal dos trabalhos que já estavam sendo realizados na Rússia e que alguns contribuiriam na instalação do sistema nacional de ensino,

tal atitude é interpretada pelo filósofo como algo positivo, uma vez que é preciso reunir minimamente um quadro profissional que saiba lidar com os princípios básicos da pedagogia progressista e que possua menos resistências ao processo de renovação pedagógica.

O segundo fator de destaque consiste no objetivo explícito de democratizar os espaços públicos, a começar pela escola, tornando-a uma instituição social em que as crianças, os adolescentes, os docentes, a comunidade local como um todo possam se apropriar de todo o conhecimento produzido por ela.

Ao mesmo tempo, o filósofo identifica preocupação por parte do governo em formar seu quadro profissional da educação em sintonia com as políticas sociais em desenvolvimento no país, pois acredita que assim é possível estabelecer uma ponte direta entre os conteúdos escolares, democratização dos espaços públicos e participação popular com os interesses da nação, tudo isso para garantir a realização estratégica de consolidação do regime socialista e formação de uma nova mentalidade cultural e política.

Destaco, a fim de adequar essa concepção ao objeto ao estudo, a necessidade dos próprios professores tornarem-se estudantes, concebendo um novo ponto de vista sobre o objeto investigativo tradicional. Para serem bem-sucedidos, são obrigados a estudarem o ambiente local, como forma de se familiarizarem detalhadamente com os planos econômicos produzidos pelo governo central. [...] **Todo este material não deve ser tratado como algo isolado a ser aprendido por si mesmo, mas considerado de forma que seja compreendido no ensejo da própria vida humana, por meio da utilização de recursos naturais e energias na indústria para fins sociais.** Além da revitalização do próprio conhecimento físico, colocando-o assim em seu contexto humano, este método de aprendizagem obriga os professores a estarem cientes do *Gosplan*, ou seja, dos detalhes dos projetos governamentais para o desenvolvimento econômico do país, possibilitando compreender suas estratégias para o futuro da nação. Um educador burguês invejaria a função do professor na revolução bolchevique como parceiro do desenvolvimento social do seu país. **Talvez, questionaria se esta parceria só é possível em um país onde a indústria é pública e não uma empresa privada; pode não encontrar nenhuma resposta a essa pergunta, mas, com certeza, a lembrança de que a educação pode ser de outra forma servirá como estímulo para abrir seus próprios olhos** (DEWEY, 2016, p. 101-102, grifo nosso).

O reconhecimento positivo do papel exercido pela liderança soviética em prol da formação de uma nova mentalidade cultural e política é resultado de um esforço intelectual de Dewey que nos permite compreender seu posicionamento político referente à formação humana e ao papel da educação, de tal forma que não foi preciso ser adepto ao comunismo para percebermos suas ideias e suas críticas em relação às experiências educacionais soviéticas.

Assim, com base nas análises realizadas até aqui, referentes aos dois pontos elencados, notamos forte preocupação do filósofo em buscar respostas para a crise social vivenciada em seu país, que perpassa os valores sociais, éticos, econômicos e políticos. Não por acaso tais escritos políticos foram produzidos no formato de artigos e publicizados em jornais de grande circulação nas principais cidades dos Estados Unidos, uma característica marcante dos intelectuais de sua época que faziam questão de debater suas ideias e críticas para um público mais geral, não restrito aos espaços acadêmicos (JACOBY, 1990).

Ao adentrar no terceiro ponto em que abordaremos o papel de John Dewey enquanto intelectual durante a visita nas escolas russas soviéticas, constatamos desde início uma postura investigativa, inquieta e receptiva para o ambiente desconhecido, algo que deveria ser comum, vindo de personalidades com arcabouço teórico já consolidado e reconhecido internacionalmente.

Ao tratar sobre o papel exercido por Dewey como intelectual, corroboramos Borges Netto (2016) em seus estudos quando o mesmo apresenta uma definição da ação intelectual enquanto uma prática social e política,

[...] por isso uma atividade teórico-prática, **adequada a fins de organização ideológico-cultural, cuja implicação é o direcionamento político das condutas de sujeitos individuais de diferentes classes e/ou grupos sociais.** Na prática, as ações intelectuais assumem necessariamente caráter classista e sua finalidade pode variar conforme o grupo social com o qual o intelectual está comprometido politicamente, expressando-se de diferentes formas: ação intelectual mantenedora, transformadora ou, na sua radicalidade, revolucionária (BORGES NETTO, 2016, p. 20).

Com isso, acreditamos que o posicionamento político assumido por Dewey diante de um contexto histórico marcado por uma consolidação do capitalismo monopolista era de criticar o direcionamento dado às questões econômicas, políticas, culturais e éticas por parte das lideranças políticas e intelectuais da sociedade estadunidense, logo, as revistas de circulação à época constituíram importante meio de comunicação de sua produção intelectual para o público em geral.

A princípio, o próprio filósofo, em seu artigo intitulado **O surgimento de um mundo novo**, publicado em maio de 1917 na revista *The Seven Arts*, tinha algumas impressões sobre os acontecimentos desencadeados na Rússia, mesmo antes da tomada de poder por parte dos bolcheviques em outubro de 1917, quando analisava os desdobramentos políticos do fim da Primeira Guerra Mundial (DEWEY, 1929a).

Antes de visitar o país em 1928, Dewey (1929a; 1929b), enquanto acadêmico e com prestígio social nos Estados Unidos, assume uma postura de incredulidade frente ao discurso predominante em seu país referente aos movimentos contestatórios da ordem vigente. Em seu artigo intitulado **Psicologia e Justiça**, publicado em 23 de novembro de 1927, na revista *The New Republic*, Dewey (1929a) discute a repercussão da injusta prisão cometida contra dois operários imigrantes considerados anarquistas, isto é, **promotores da desordem social**, Nicollas Sacco e Bartolomeo Vanzetti²⁹, ambos foram condenados pela justiça estadunidense por um crime repleto de controvérsias e, passados 20 anos da morte dos condenados, foram considerados inocentes do crime.

Tiveram prisões em massa dos Reds³⁰ – felizmente, interrompidas pelo juiz Anderson do Tribunal da Corte dos Estados Unidos – no sudeste de Massachusetts. Dificilmente eles teriam sido impedidos pelo juiz e sua paralização teria sido bem-sucedida, a não ser que eles fossem ilegais. **Novamente, “naquela época de medo e credulidade anormais, pouca evidência foi exigida para provas que qualquer um era um radical perigoso. Professores inofensivos e estudantes em nossas faculdades eram acusados de opiniões perigosas”. A histeria estava tão espalhada que se estendeu desde os imigrantes e trabalhadores ignorantes até os homens da universidade, professores e alunos** (DEWEY, 1929a, p. 533, grifo nosso).

Portanto, sua visita à Rússia em plena revolução socialista nos evidencia uma postura atípica para os padrões da época na sociedade estadunidense, tanto é que o próprio Dewey (2016) constata várias incoerências no discurso anticomunista proclamado em seu país e no restante do mundo capitalista. Para o filósofo, “[...] o significado final do que ocorre na Rússia não se restringe aos preceitos políticos e econômicos, mas nas importantes e incalculáveis **mudanças na mentalidade e nos aspectos morais do povo russo, uma transformação de cunho educacional**” (DEWEY, 2016, p. 82, grifo nosso).

Para muitos de nós, a compreensão dos pressupostos teóricos de Dewey, por eles mesmos, é o suficiente para rotulá-lo como um filósofo de cunho liberal, enquanto tal, defensor ardente do sistema capitalista de produção, já que a filosofia liberal fundamenta os princípios norteadores do referido sistema social. Entretanto, temos indícios de que essa relação não

²⁹ Para mais informações sobre o acontecido e repercussão do caso, indicamos a leitura do artigo Julgamentos históricos: Sacco e Vanzetti, condenados pela ira do capitalismo norteamericano, escrito por Cidânia Aparecida Locatelli. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/05/16/julgamentos-historicos-sacco-e-vanzetti-condenados-pela-ira-do-capitalismo-norteamericano/>. Acesso em: 28 mar.2018.

³⁰ O termo “Reds”, usado aqui, representa os ativistas revolucionários que apoiavam o partido socialista no início do século XX. O nome faz alusão à cor vermelha que representava os partidos socialistas desde a Revolução Bolchevique de 1917. Nota do tradutor.

funciona de forma tão linear, tampouco sem conflitos entre as vertentes da filosofia liberal. Posteriormente, na última parte de nossa tese, quando abordarmos alguns artigos publicados após a visita à Rússia soviética em 1928, notaremos uma postura mais enfática e propositiva sobre os possíveis direcionamentos da vida política em seu país de origem.

Acreditamos que Dewey esteja num momento intelectual disposto a explorar novas formas de organização social, política e cultural, haja vista que durante esse período histórico das décadas de 1910 e 1920 ele realiza inúmeras viagens internacionais a países de formações históricas e estado de desenvolvimento social distintos entre si³¹.

Notamos, com base nas análises sobre as escolas soviéticas, que, Dewey (2016) explicita claramente seu temor em relação ao cerceamento dos resultados obtidos pela revolução socialista para o restante do mundo, algo nocivo na perspectiva filosófica defendida pelo pensador. Concomitante a essa impressão do filósofo, constatamos que o mesmo fica até certo ponto espantado de perceber que algumas práticas pedagógicas desenvolvidas ali na Rússia soviética têm contribuições diretas da escola progressista de seu país.

Todavia, tais experiências sociais alimentam sua inquietação do ponto de vista dos impedimentos da socialização dos trabalhos realizados pelos russos. Para muitos, a resposta está clara e relacionada aos aspectos políticos e econômicos. Para tanto, Dewey é moderado nessa afirmação, não por desacreditar nas diferenças ideológicas existentes, mas sim de perceber ao longo do tempo que os princípios defendidos por ele deixaram de ser predominantes numa sociedade historicamente marcada pela defesa da democracia e respeito às individualidades.

Como visitante americano, sinto orgulho patriótico em notar que em muitos aspectos, aquele modelo educacional foi influenciado pela escola progressiva nos Estados Unidos e me estimulo a uma nova empreitada voltada a compreender como essa ideia foi, organicamente, melhor incorporada no sistema russo do que em meu próprio país. Mesmo que um educador liberal não concorde com a afirmação dos educadores comunistas que os ideais progressistas liberais só podem ser realizados em um país que passa por uma revolução econômica rumo ao socialismo, é forçado a reconhecer em suas emoções e pensamentos que todas essas ações educacionais são necessárias e saudáveis. **Em qualquer caso, se sua experiência for similar à minha,**

³¹ As observações realizadas durante as viagens de John Dewey aos seguintes países: China, Alemanha, Japão, Sibéria, Turquia, México e Rússia foram publicadas na coleção *Characters And Events: Popular Essays In Social And Political Philosophy*, volume I, no livro II intitulado *Events and meanings*. Além da tradução dos artigos sobre a Rússia soviética, temos a também a tradução dos artigos sobre Alemanha e Japão no livro intitulado DEWEY, J. **Personagens e eventos: ensaios populares em Filosofia política e social**. Tradução de Carlos Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_a2171861e7e44e81bd590ec71c1bafd9.pdf. Acesso em: 28 mar.2018.

lamentará, profundamente, as barreiras artificiais criadas por meio da elaboração de falsos relatórios responsáveis por esconder dos professores americanos a existência de um sistema educacional em que nossas professoras ideias democráticas progressistas estão completamente encarnadas, à qual, em conformidade, se quisermos, aprenderemos muito mais do que em qualquer outro sistema utilizado em outro país (DEWEY, 2016, p. 105-106, grifo nosso).

Reiteradamente em suas análises do contexto educacional russo, Dewey (2016) apresenta descontentamento em relação aos limites postos pelo pensamento dogmático. Sua crítica é direcionada para ambos os lados, tanto aos adeptos do regime socialista quanto os contrários. Para o filósofo, a subordinação da liberdade individual e autonomia política, imposta pelo pensamento único, empobrece a discussão filosófica, ética e moral em prol da realização plena do ser humano.

Contudo, apesar de reconhecer significativos avanços nas experiências sociais desenvolvidas na Rússia soviética e ter duras críticas aos rumos da sociedade estadunidense de seu tempo, Dewey (2016) revela francamente um alívio em vivenciar tais acontecimentos em outro país diferente dos Estados Unidos.

Não sendo um absolutista de qualquer tipo, acho que é mais instrutivo considerá-la como um experimento, cujo resultado é bastante indeterminado. Apesar disso, vejo-a como a mais rica experiência da atualidade, embora seja franco em afirmar, por razões egoístas, minha preferência em vê-la ocorrer na Rússia do que nos Estados Unidos. [...] O "individualismo" foi eleito pelos filósofos como o principal problema da atual ordem das coisas. Se isso é tão imutável quanto à natureza humana, e, se a natureza humana é construída sobre o padrão da atual ordem econômica, não há nada a fazer, a não ser viver da melhor forma que pudermos. A filosofia marxista deu aos homens a fé e a coragem de desafiar o regime (DEWEY, 2016, p. 109-110, grifo nosso).

Temos a compreensão de que a negativa posta pelo filósofo tem suas raízes em seus princípios filosóficos e visão de mundo. Andreucci (1982) apresenta uma discussão sobre o marxismo desenvolvido por Karl Kautsky (1854-1934)³² que pode nos dar algumas pistas sobre o teor crítico apontado por Dewey quanto ao mecanicismo e dogmatismo da doutrina marxista. Para o autor,

[...] o fato de que o marxismo no seu conjunto, descontadas algumas raras exceções que configuravam a regra, se havia empobrecido e se tornara, exatamente, “marxismo da Segunda Internacional”, um marxismo “vulgar”,

³² Karl Kautsky era economista e historiador alemão, um dos principais dirigentes da Social-Democracia alemã e da Segunda Internacional. Considerado, após a morte de Engels em 1895, um dos mais enfáticos defensores do marxismo ortodoxo até 1910. Para saber mais informações, ver em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/kautsky.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

grosseiramente mecanicista, evolucionista, distanciado da filosofia, mera explicação da necessidade das leis do desenvolvimento histórico, frequentemente traduzido em termos de cientificismo positivista (ANDREUCCI, 1982, p. 21-22).

Nesse sentido, mesmo limitado no aprofundamento dessa questão, percebemos que a crítica deweyana ao marxismo kautskyano ataca frontalmente os princípios teóricos defendidos pelo filósofo e, ao mesmo tempo, parece destoar com aquilo que Dewey observa na prática social, desempenhada pelos educadores soviéticos e assimilada pela população em geral numa atmosfera social propícia para a formação de uma nova mentalidade cultural e política.

Por ora, percebemos que Dewey (2016, p. 85) valoriza os resultados sociais advindos da revolução russa por proporcionar à população a libertação do antigo regime czarista, de modo que a mudança de mentalidade cultural e política é um dos principais legados deixado pela doutrina marxista.

Para Dewey (2016), a longevidade dessa atmosfera social instigante dependia muito mais da capacidade de manter acesa a chama dessa liberdade e autonomia política na população em geral do que necessariamente a autoafirmação de seu dogma político. Logo, a educação tinha um compromisso essencial para o fortalecimento do espírito democrático desencadeado pela revolução socialista.

[...] objetivo mais distante consiste na garantia da segurança econômica para toda a coletividade e se quando os trabalhadores controlarem indústria e a política haverá oportunidade para que possam participar sem restrições de uma vida cultivada. Uma nação composta por uma cultura privada em que muitos são excluídos pelo estresse econômico **não será**, tal qual pensam os **educadores liberais e os socialistas**, uma nação cultivada. As minhas noções e preconceitos antecedentes reverteram-se por completo. Até então, tinha a noção de que o comunismo socialista era, essencialmente, algo puramente econômico. **Essa noção se fomentou pela ênfase dos socialistas nos países ocidentais às questões econômicas e pelo “materialismo econômico” autoproclamado pelos marxistas comunistas.** Portanto, estava despreparado para o que realmente encontrei (DEWEY, 2016, p. 110, grifo nosso).

A compreensão de Dewey (2016) referente ao suposto dogmatismo da doutrina marxista não é algo próprio do seu pensamento filosófico. É importante frisar que o marxismo ocidental apresentou várias interpretações dos escritos de Marx e Engels. No período em questão temos que considerar a presença marcante da leitura realizada pelos marxistas organizados no final do

século XIX na conhecida **Segunda Internacional**³³, fundada no ano de 1889, que contou com a participação de diversos partidos socialistas e sindicatos do mundo inteiro.

É atribuída à maioria dos marxistas desse período a adjetivação de ortodoxos por assumirem uma postura extremista em relação aos aspectos econômicos e políticos da doutrina marxista, ou seja, a revolução social só era possível mediante a tomada de poder por parte da classe trabalhadora dos meios de produção. Portanto, a partir dessa concepção, tudo seria consequência quase que natural das questões econômicas e políticas promovidas pela revolução social.

Temos clareza de que esse debate acerca dos marxismos existentes no período em destaque carece de aprofundamento teórico, contudo quisemos registrar nossas impressões pontuais a fim de compreendermos alguns apontamentos feitos por Dewey (2016) sobre a doutrina marxista. Para fecharmos esta discussão, por ora, sobre as interpretações de Dewey referentes ao marxismo, apontaremos que nos círculos sociais e acadêmicos em que o filósofo esteve presente a influência do marxismo se fez presente por meios de adeptos e críticos da corrente filosófica.

Hobsbawm (1982), em seu trabalho **A cultura europeia e o marxismo entre o Séc. XIX e o Séc. XX**, no mesmo livro sobre história do marxismo já descrito anteriormente, discute sobre alguns intelectuais estadunidenses que, ao buscar elementos teóricos para fundamentação de sua crítica ao atual estado do capitalismo em seu país, foram receptivos para algumas ideias marxistas.

O mesmo fenômeno da influência pode ser observado no movimento de oposição e crítica ao *big business*, que levou, nos Estados Unidos, a um período de agudas tensões e fermentos sociais, tornando certo número de intelectuais radicais particularmente receptivos à crítica socialista do capitalismo (ou, ao menos, interessados nessa crítica). Lembremo-nos de Thorstein Veblen e, além dele, de alguns economistas progressistas de grande audiência, como Richard Ely (1854-1943), que “provavelmente exerceu uma influência maior que a de qualquer outro sobre a economia americana nesse período de excepcional importância para o seu desenvolvimento”. É por essa razão que os Estados Unidos, apesar da escassa elaboração no país de um pensamento marxista autônomo, tornaram-se um importante centro de difusão dos textos e da influência do marxismo (HOBBSAWM, 1982, p. 85, grifo do autor).

³³ Indicação de leitura inicial sobre o tema, ver **A Segunda Internacional Socialista**, resumo escrito por Alexandre Santos, Eric Brasil e Eric Maia, integrantes do Núcleo de Estudos Contemporâneos, do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/nec/segunda-internacional-socialista-0>. Acesso em: 29 mar.2018.

Destacariamos aqui a presença de Veblen, como mencionamos na primeira parte de nossa tese, um economista e cientista social que atuou junto com John Dewey na fundação da *New School*. Segundo Hobsbawm (1982), Veblen se aproximou do marxismo, buscando nessa referência teórica subsídios para aprimorar sua crítica social.

Pode-se notar alguma influência, ou ao menos algum estímulo, exercido pelo marxismo sobre a escola (ou corrente) “institucional” da economia norte-americana, que era então bastante difundida em seu país, onde a orientação energicamente progressista e reformista de muitos economistas levava-os a acolher favoravelmente as teorias econômicas mais críticas em face ao sistema da grande empresa (R. T. Ely, a escola de Wisconsin e, sobretudo, Thorstein Veblen) (HOBSBAWM, 1982, p. 105).

Outro ponto de destaque são as grandes cidades em que circulavam as produções marxistas traduzidas para a língua inglesa nos Estados Unidos. Segundo Andreucci (1982), as cidades de Nova Iorque e Chicago impulsionaram grande parte das publicações marxistas, não por acaso, dois grandes centros populacionais que Dewey vivenciou e exerceu seu trabalho enquanto intelectual.

Nos Estados Unidos, a International Library Publishing Company, de New York, tinha em seu catálogo no começo do século a coleção “The Best Socialist Literature”: dos 24 títulos, 4 eram do Marx (*O Dezoito Brumário*, *A Questão do Oriente*, *Trabalho Assalariado* e *Capital* e a *Guerra Civil na França*) 6 eram de autores marxistas ou considerados como tais (Deville, Lafargue, Hyndman e Ferri), ao passo que os demais eram de Lassalle, Lissagaray, Blatchford, Sue, Jacoby, Webb e Tom Mann. [...] Um caso muito especial é o do editor Charles H. Kerr, de Chicago, ao qual se deve em grande parte a difusão do marxismo nos Estados Unidos e na área de influência da cultura norte-americana. Um relatório policial elaborado sob os auspícios do senado do Estado de New York em 1920, sobre o “radicalismo revolucionário” (num período caracterizado por violentas iniciativas reacionárias), dizia que a empresa de Kerr era a maior editora socialista americana e “provavelmente a maior editora socialista do mundo” (ANDREUCCI, 1982, p. 58-59, grifo do autor).

Em Chicago, no final do século XIX, mesmo antes dos artigos selecionados de John Dewey na presente tese, percebemos que as publicações sobre o marxismo despertariam interesse em Veblen e em outros editores, que por meio do jornal intitulado: *American Journal of Sociology*³⁴ permitiu ao público acadêmico conhecer algumas das discussões realizadas pelos marxistas. Para Andreucci (1982),

³⁴ Fundada em 1895 como a primeira revista acadêmica norte-americana na área de sociologia e ainda continua sendo um dos principais periódicos de divulgação das pesquisas no campo das ciências sociais. Para saber mais informações, acesse em: <https://sociology.uchicago.edu/content/american-journal-sociology>. Acesso em: 14 nov. 2018.

O *American Journal of Sociology*, que a Universidade de Chicago começou a publicar em 1895, ainda sob a influência de Veblen e estimulada por um vivo interesse pelas ciências sociais, acompanhava as publicações de Kerr com inteligente curiosidade. Um dos diretores da revista, C. R. Henderson, resenhando em 1905 a tradução do texto de Engels sobre *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, observava: “É interessante notar que uma discussão de filosofia da história seja publicada como documento de propaganda para operários em Chicago. Seria instrutivo acompanhar sua venda e descobrir suas influências”. A venda andou bem e no ano seguinte A. W. Small punha em evidência “a campanha educativa que os socialistas marxistas estão desenvolvendo” (ANDREUCCI, 1982, p. 59, grifo do autor).

Assim, quando nos propomos a entender um pouco sobre as críticas feitas por John Dewey ao marxismo buscamos compreender em que contexto as ideias e o pensamento marxista adentram no cenário social dos Estados Unidos. Temos clareza que é um assunto que carece de aprofundamento teórico, mas que, por ora, esclarece um pouco da compreensão sobre qual marxismo o filósofo estadunidense teve acesso e conhecimento.

Posto isto, o ponto a destacar nas análises deweyanas a partir das experiências educacionais soviéticas e a presença da doutrina marxista foi a capacidade do filósofo reconhecer, mesmo diante das críticas e das “falsas críticas” a importância que a mesma teve como fundamento teórico e, sobretudo, ideológico para os líderes da revolução. Logo, Dewey (2016) observa que

O movimento em curso na Rússia era algo que ouvia muitas vezes e deveria entender e acreditar. Confesso minhas próprias limitações, pois ao me deparar com as condições reais, percebi que não as entendera. Havia duas causas para esse fracasso. Uma delas pelo fato de ainda não ter testemunhado uma realidade em movimento e devoção generalizada, não tinha como saber como realmente seria. **A outra foi que associava a ideia do comunismo soviético como uma religião, uma teologia intelectual, o corpo dos dogmas marxistas e seu professo materialismo econômico e não como uma aspiração e devoção humana em movimento. Era a primeira vez que tinha alguma ideia da força do cristianismo primitivo e o pensamento em movimento.** [...] Contudo, com todas essas ressalvas, tenho certeza de que não é possível entender o presente movimento sem levar em consideração este ardor religioso. **O fato dos seres humanos que professam o “materialismo” serem ardentes “idealistas” é, sem dúvida, um paradoxo, indicando que uma fé viva é mais importante do que os símbolos pelos quais tentam se expressar.** [...] Em qualquer caso, é difícil não invejar os trabalhadores intelectuais e educacionais na Rússia, não só por sua condição material e econômica, mas, por essa fé religiosa unificada e social possibilitar a simplificação e integração da vida. **Os “intelectuais” internacionais têm que ter uma postura honesta e crítica. Aqueles que se identificam com o que acontece na Rússia devem perceber que está em jogo a construção de uma nova ordem da qual todos são membros orgânicos** (DEWEY, 2016, p. 111-112, grifo nosso).

Notamos que o aspecto religioso, no sentido da crença e do convencimento, é algo destacado nos escritos de Dewey (2016) sobre a Rússia soviética. Diferente dos marxistas que, em sua maioria, são descrentes da fé religiosa, Dewey explora em sua concepção filosófica o caráter simbólico que a devoção provoca nos indivíduos, em especial no que diz respeito à fé democrática, cultivada historicamente em seu país.

Temos como prova desse interesse por parte do filósofo alguns artigos publicados³⁵ em que discute a relação da escola com a religião e a ciência e religião, todos na perspectiva de compreender como esse fator subjetivo tão importante pode contribuir na formação do espírito democrático tão desejado em sua concepção filosófica.

É possível perceber, no decorrer dos três pontos elencados para a análise das observações de Dewey sobre as escolas russas soviéticas, preocupação constante com a verdade. Dewey (2016) apresenta aborrecimento em relação ao discurso anticomunista produzido em seu país por ocultar inúmeras descobertas que deveriam ser compartilhadas pelo mundo.

A noção de um sexto do mundo ser permanentemente isolado e posto em “quarentena” já é suficientemente um absurdo, embora as consequências de agir sobre esse absurdo são mais propensas à tragédia do que à alegria. **Contudo, é ainda mais absurdo ignorar e deixar de lado a oportunidade de compreender a força de um pensamento vivo expresso por uma população impulsionada por uma qualidade religiosa.** Essa tentativa, se persistir, resultará em uma intensificação da divulgação das suas características destrutivas e, infelizmente, no fracasso em se aproveitar das vantagens que podem advir do conhecimento de suas características construtivas (DEWEY, 2016, p. 117, grifo nosso).

Por fim, Dewey (2016) finaliza suas análises sobre as escolas soviéticas, explicitando seu temor em relação aos desdobramentos dessa disputa política internacional. A disputa política e econômica entre as grandes potências mundiais tende a ser prejudicial a todas elas, independentemente de sua área geográfica de dominação. O que está em jogo, segundo o filósofo, é a possibilidade de reconhecermos um experimento social exitoso, com seus limites

³⁵ Relação dos artigos citados em ordem cronológica de produção: **Religião e nossas escolas**, publicado em julho de 1908, no periódico *The Hilbert Journal*; **A fronteira intelectual americana**, publicado em 10 de maio de 1922, no periódico *The New Republic*; **Fundamentos**, publicado em 06 de fevereiro de 1924, no periódico *The New Republic*; **Ciência, crença e o público**, publicado em 02 de abril de 1924, no periódico *The New Republic*. Todos os artigos foram traduzidos e constam na referência bibliográfica: DEWEY, J. Livro Três – América. In: DEWEY, J. **Personagens e Eventos**: ensaios populares em Filosofia política e social. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. Editado por Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, p. 435-547, v. II, 1929a.

e avanços. De outro modo, caminharemos para o acirramento mais brutal do que já vivenciamos na década passada.

O não reconhecimento internacional sobre o Regime Russo acaba por estimular **a ação dos extremistas e fanáticos da fé bolchevique e incentivar o militarismo e o ódio das nações burguesas**. Não posso concluir sem mencionar uma questão que não se relaciona com o restante deste sumário. [...] Contudo, caso haja outra guerra na Europa uma nova realidade se instaurará em todos os países europeus. **Deixo a Rússia com um sentimento mais forte do que antes referente à inépcia penal dos estadistas que jogam com forças que geram guerras**. Há uma previsão de que estou disposto a me comprometer. Nas condições atuais, caso ocorra outra guerra na Europa, os horrores da guerra civil serão adicionados aos da guerra estrangeira, atingindo todos os países continentais e suas capitais, a instauração de um caos social que em muito superará todos os dias da revolução bolchevique (DEWEY, 2016, p. 118, grifo nosso).

É importante destacar que tal prognóstico é realizado com tristeza pelo filósofo. Entendemos que, para um pensador como John Dewey, um fervoroso defensor da liberdade individual e autonomia política, um amante da sabedoria e da ciência, vivenciar um contexto histórico em que o capitalismo monopolista destrói todas as possibilidades de emancipação humana e subjuga as nações de sua soberania nacional é algo no mínimo frustrante para quem tem origem numa sociedade considerada o modelo de democracia na era moderna.

Ao finalizar esta parte da tese, demonstramos ao nosso leitor como a organização das escolas e a concretização das experiências educacionais russas evidenciaram para John Dewey os sérios riscos que o regime democrático vivia naquele momento histórico. De um lado, temos um povo, uma nação plural que busca, por meio de um processo revolucionário, construir algo novo, que ousa desafiar os princípios sociais, culturais e econômicos postos como hegemônicos. Do outro lado, temos um conjunto de grandes potências mundiais, dentre eles, os Estados Unidos, cuja tradição democrática é marcada pela defesa das liberdades individuais, encampando uma luta em várias frentes possíveis para impedir que esse experimento social logre êxito.

Nesse sentido, na última parte de nossa tese, exploraremos os desdobramentos da Grande Depressão de 1929 nos Estados Unidos, que coincidem temporalmente com o retorno da viagem à Rússia soviética. Assim, temos a intenção de demonstrar ao leitor, como desfecho da tese, como o posicionamento político deweyano referente à formação do indivíduo e ao papel da educação assume contornos mais propositivos no tocante à participação dos intelectuais críticos num movimento político de contestação das instituições de representação popular, isto

é, notaremos que a discussão do filósofo estadunidense associará diretamente a questão da formação humana a uma sociedade verdadeiramente democrática.

5. Ação política enquanto processo educativo: posicionamento de John Dewey em defesa de uma sociedade democrática

Eu tentei fazer um breve levantamento das possibilidades da situação política em geral, e não fazer um apelo ou uma profecia de alinhamentos políticos especiais. Mas qualquer tipo de regeneração política dentro ou fora dos partidos atuais exige, antes de tudo, um reconhecimento intelectual franco das tendências atuais. Numa sociedade que está se tornando corporativamente tão rápida, há necessidade de pensamento associado para considerar as realidades da situação e para enquadrar as políticas no interesse social. Só então a ação organizada em prol do interesse social pode se tornar realidade. **Estamos em algum tipo de socialismo, chame por qualquer nome que quisermos, e não importa o que será chamado quando for realizado.** O determinismo econômico é agora um fato, não uma teoria. Mas há uma diferença e uma escolha entre um determinismo cego, caótico e não planejado, resultante de negócios conduzidos por lucro pecuniário, e a **determinação de um desenvolvimento ordenado e socialmente planejado.** É a diferença e o estrangulamento entre um socialismo que é público e capitalista (DEWEY, 1930d, p. 67).

Ao iniciar a última parte de nossa tese, temos a intenção de recuperar para o nosso leitor a linha de raciocínio central que nos orientou ao longo da pesquisa. Quando nos propusemos problematizar o posicionamento político deweyano referente à formação do indivíduo e ao papel da educação não tínhamos a noção da amplitude da discussão, tampouco da riqueza de detalhes descobertos com a análise dos escritos políticos publicados na imprensa estadunidense.

Assim, o caminho metodológico traçado por meio do objeto de pesquisa nos levou a contextualizar o cenário histórico, social e político no qual John Dewey está inserido, num primeiro momento os Estados Unidos e, posteriormente, a Rússia soviética. No decorrer da discussão, o leitor observará que apresentamos, ao longo de cada parte, a posição política assumida pelo filósofo estadunidense no tocante a questão central da presente tese.

Particularmente, na parte em que discutimos as análises deweyanas sobre as experiências educacionais soviéticas, demonstramos o quanto a questão da educação e política está associada a uma perspectiva de projeto social, que visa a formação de um sujeito que vivencie e construa essa nova sociedade.

Assim, quando chegamos nesse momento da tese, algumas indagações iniciais ganham sentido, na medida em que ao analisar os escritos políticos deweyanos publicados após seu retorno da Rússia soviética no final de 1928 percebemos uma atuação enquanto intelectual e publicista mais intensa na perspectiva política institucional.

Não por acaso citamos anteriormente essa epígrafe extraída do seu artigo intitulado: **Individualismo, velho e novo IV – socialismo público ou capitalista?**, publicado no dia 05 de março de 1930, no periódico *The New Republic*. O presente texto compõe uma série de artigos publicados na mesma revista que trata da crítica deweyana a respeito da formação da individualidade na sociedade estadunidense.

Ao destacar dois pontos na epígrafe que trata sobre a situação da época de crise social provocada pela Grande Depressão de 1929 e alguns desdobramentos políticos no sentido de superação desse estado caótico da sociedade estadunidense, Dewey assume uma posição política mais atuante na esfera social, algo que discutiremos nessa parte final e que complementarmente nossa argumentação teórica em torno da seguinte tese apresentada: **Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.**

Para tanto, discutiremos, inicialmente, o contexto histórico estadunidense após a crise de 1929 e seus impactos nos principais setores sociais. Segundo Figueiredo (1974), em seu livro intitulado: **Roosevelt (1882-1945)**, discute os impactos sociais da época da Grande Depressão de 1929 e a ascensão política de Roosevelt, a situação estadunidense era calamitosa e causava pânico no restante do mundo, pois advinha da principal potência econômica mundial. Para Figueiredo (1974),

A renda nacional era menos da metade do que fora há apenas quatro anos. Quase 13 milhões de norte-americanos – cerca de um quarto da força de trabalho – pediam empregos desesperadamente. O esquema montado para dar alimentos e empregos a esses homens estava desmoronando em todo o país, diante do acúmulo de necessitados. E algumas horas antes, na manhã anterior à solenidade de posse, todos os bancos dos Estados Unidos tinham fechado suas portas. Não se tratava mais de evitar a fome; agora, era uma questão de verificar se uma democracia representativa seria capaz de vencer o colapso econômico. A única esperança residia numa liderança governamental de tal poder e força de vontade, que as instituições representativas pareciam incapazes de produzir (FIGUEIREDO, 1974, p. 19).

Nesse sentido, é importante entender que estamos tratando de uma crise de tamanha proporção no país central do capitalismo que não se limitaria apenas ao seu território nacional. Os impactos provocaram uma grave recessão nas economias das grandes potências mundiais. Segundo Hobsbawm (1995), o sistema capitalista de produção vivenciou à época uma de suas principais crises estruturais, a ponto de fornecer mais elementos concretos para os críticos do sistema que visavam sua superação por meio do socialismo e/ou do comunismo.

[...] desde já sua mais significativa implicação a longo prazo. Numa única frase: a Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século. Em 1931-2, a Grã-Bretanha, Canadá, toda a Escandinávia e os EUA abandonaram o padrão-ouro, sempre encarado com a base de trocas internacionais estáveis, e em 1936 haviam-se juntado a eles os fiéis apaixonados pelos lingotes, os belgas e holandeses, e finalmente até mesmo os franceses. [...] A retirada britânica dos princípios de transações livres numa única economia mundial dramatiza a corrida geral para a autoproteção na época. **Mais especificamente, a Grande Depressão obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estado.** Os perigos implícitos em não fazer isso – radicalização da esquerda e, como a Alemanha e outros países agora o provaram, da direita – eram demasiado ameaçadores (HOBSBAWM, 1995, p. 99, grifo nosso).

No mesmo artigo da série sobre a questão do individualismo citado anteriormente, Dewey apresenta uma análise da situação social, política e econômica da sociedade apontando a necessidade de avançarmos na crítica do modelo econômico vigente à época, sem cairmos no discurso dos **rótulos proibidos** tão prejudiciais ao desenvolvimento da plenitude do ser humano. Para Dewey (1930d),

Eu não dediquei uma dessas séries de artigos à fase política da situação, porque acho que o lugar da ação política definitiva na resolução da divisão presente na vida é fundamental. É acessório. Certa quantidade de mudança específica na legislação e na administração é necessária para fornecer as condições pelas quais outras mudanças podem ocorrer de maneira apolítica. Além disso, o efeito psicológico da lei é enorme. A ação política fornece modelos em larga escala que reagem à formação de ideias e ideais sobre todos os assuntos sociais. **Uma maneira segura pela qual o indivíduo politicamente perdido, por causa da perda de objetos aos quais sua lealdade pode se unir, poderia recuperar uma mentalidade composta, seria apreender as realidades do controle público da indústria e finanças, e dar a essas realidades uma chance de expulsar do seu pensamento os escombros de aversões persistentes, centrando-se na palavra ‘socialismo’ e em afetos antiquados.** Perceber claramente o movimento real dos eventos é estar num caminho de clareza e ordem intelectuais (DEWEY, 1930d, p. 66, grifo nosso).

Assim, ao longo dessa discussão final da tese percebemos mais fortemente no posicionamento deweyano uma ênfase na ação política enquanto uma resposta concreta para os principais problemas sociais enfrentados pela sociedade estadunidense pós-crise de 1929. Dessa

forma, a educação enquanto um processo formativo revela fortemente sua vinculação com a política no sentido em que a saída alternativa para a crise social será algo construído pelos próprios homens, partindo de algumas premissas básicas que levem em consideração, fundamentalmente, o conhecimento científico produzido pelos homens e sua vinculação com as reais demandas sociais que atendam ao público em geral.

No artigo intitulado: **A casa dividida contra si mesma**, publicado no dia 24 de abril de 1929, no periódico *The New Republic*, Dewey enfatiza a importância da discussão sobre a ciência, tecnologia e sua utilização na vida social. Para o filósofo é preciso distinguir o processo de construção do conhecimento científico e sua transformação em produtos tecnológicos com a manipulação realizada por parte dos homens. Nesse ponto, o filósofo esclarece a necessidade do planejamento social como forma de amenizar os possíveis ruídos que possam surgir dessa relação homem, ciência, tecnologia e sua utilização para fins sociais coletivos. Afirma Dewey (1929d),

De uma coisa eu sinto que tenho certeza. Não é verdade que o maquinário é a fonte de nossos problemas. A máquina fornece meios, ferramentas, agentes. Isso abre oportunidades para planejamentos e estende a habilidade de realizar tais fins como propósito do homem. **Se nós não planejamos, se não usamos o maquinário de forma inteligente em nome daquilo que valorizamos, a culpa recai sobre nós, não sobre o maquinário.** Este fato está subjacente, suponho, à contradição em nossa vida: com um enorme comando de instrumentalidades, com posse de uma tecnologia segura, nós glorificamos o passado, e legalizamos e idealizamos o status quo, ao invés de perguntar seriamente como nós estamos para dirigir e empregar os meios à nossa disposição. Essa é nossa grande abdicação. Há um medo na vida americana que controla nossas atividades para uma extensão imensa. **Não ousamos agir para não perturbar algo. Esse estado de medo irá, presumivelmente, suportar até que nós comecemos a planejar nossa vida de forma sistemática e coletiva, que significa a necessidade de um modo coletivo** (DEWEY, 1929d, p. 271, grifo nosso).

Ao destacar essa associação da ciência com a sociedade, o intelectual estadunidense não apresenta uma discussão diferente daquilo que já vinha discutindo desde o início do século XX, como apresentamos em alguns de seus artigos e até mesmo na sua produção acadêmica. No entanto, algo que nos chama atenção nesse momento histórico é a ampliação da crítica para o modelo econômico vigente e como os intelectuais comprometidos pelo bem-estar social poderiam contribuir na superação dessa crise social.

Em decorrência do aprofundamento da crítica deweyana sobre os desdobramentos da fase do capitalismo monopolista à época, culminando numa grave crise social, econômica e política no final da década de 1920, seus escritos políticos publicados na imprensa tinham a

finalidade de contribuir no debate sobre questões privilegiadas ao longo de sua carreira profissional, dentre elas a formação humana e o papel da educação.

Nesse sentido, notamos que o intelectual estadunidense após anos e anos de discussão e debates em torno de várias questões, passa a dotar uma postura mais radical na defesa dos seus princípios filosóficos. É importante ressaltar que a radicalidade nesse momento é entendida como sendo a tomada de posição política pública que ousa enfrentar um *status quo* estabelecido e acomodado diante dessa situação social.

Ao retomar o debate sobre o termo radical adotado para caracterizar a mudança de postura assumida por John Dewey no decorrer da década de 1930, a qualificação dada por Candido (1988) nos atende na medida em que percebemos que o filósofo ao assumir uma crítica contundente ao modo de organização social, cultural e econômica dos Estados Unidos à época tem a intenção de viabilizar de forma concreta as condições objetivas que possibilitaria a maioria da população exercer práticas democráticas na sua plenitude.

Nesse caso, o radicalismo não assume um caráter revolucionário no sentido dado pela doutrina marxista, que pressupõe uma mudança estrutural na base produtiva da sociedade com base nos interesses reais da classe proletária. Entretanto, a caracterização dada por Candido (1988) explicita elementos novos que avançam na perspectiva posta pelos pensadores conservadores.

De fato, o radical se opõe aos interesses de sua classe apenas até certo ponto, mas não representa os interesses finais do trabalhador. É fácil ver isso observando que ele pensa os problemas na escala da nação, como um todo, preconizando soluções para a nação, como um todo. Deste modo, passa por cima do antagonismo entre as classes; ou por outra, não localiza devidamente os interesses próprios das classes subalternas, e assim não vê a realidade à luz da tensão entre essas classes e as dominantes. O resultado é que tende com frequência à harmonização e à conciliação, não às soluções revolucionárias (CANDIDO, 1988, p. 04-05).

Assim, esclarecemos ao leitor o entendimento da utilização do termo radical referente a postura política assumida por John Dewey pós visita à Rússia soviética em 1928. Com base na complexidade social que apresenta essa questão, privilegamos em nossa tese a preocupação com a formação do indivíduo e o papel da educação nesse contexto. Assim, para nós, a educação política ganha um destaque especial nas análises deweyanas no período tratado. Segundo o próprio filósofo, em seu artigo intitulado: **Individualismo, velho e novo V – a crise na cultura**, publicado no dia 19 de março de 1930,

Se, então, seleciono educação para um aviso especial, é porque a educação – no sentido amplo de formação de atitudes fundamentais de imaginação, desejo

e pensamento – é estritamente correlativa com a cultura em seu sentido social inclusivo. É porque a influência educativa das instituições econômicas e políticas é, em última análise, ainda mais importante do que suas consequências econômicas imediatas. A pobreza mental que vem da distorção unilateral da mentalidade é, em última análise, mais significativa do que a pobreza nos bens materiais. Fazer essa afirmação não é encobrir a aspereza material que induz. Antes, é preciso salientar que, nas condições atuais, esses resultados materiais não podem ser separados do desenvolvimento da mentalidade e do caráter. A destituição de um lado e a riqueza do outro são fatores na determinação dessa constituição psicológica e moral que é a fonte e a medida da cultura alcançada (DEWEY, 1930e, p. 124).

Em outras palavras, o que está explícito no discurso de John Dewey é a defesa incondicional da formação humana no seu sentido pleno, ou seja, é preciso proporcionar aos homens condições concretas de construção do conhecimento e que o mesmo esteja sintonizado com as necessidades da sociedade como um todo. Isso significa que os interesses econômicos e políticos fundamentais para manutenção e consolidação de uma nova sociedade não podem priorizar os aspectos materiais de cunho egoísta e pecuniário.

Ao analisar os escritos políticos deweyanos após seu retorno da Rússia soviética é impressionante a preocupação constante com o rumo que está caminhando a sociedade estadunidense, em especial após a crise de 1929. Para o intelectual estadunidense seria preciso repensar o modelo de sociedade construído até então, com base numa filosofia liberal antiga em que o mais importante está na acumulação material dos bens de consumo e na obtenção incansável pelo lucro nas atividades econômicas.

Segundo Dewey (1930e), o caminho para recuperação da crise da social passa por uma mudança radical na formação da individualidade. Tal mudança viria acompanhada de uma preocupação central no cultivo de uma nova mentalidade cultural, que pautaria as questões sociais e coletivas em detrimento da arrogância material e das vontades egocêntricas.

A solução da crise na cultura é idêntica à recuperação da individualidade composta, eficaz e criativa. A harmonia da mente individual com as realidades de uma civilização tornada exteriormente corporativa por uma indústria baseada na tecnologia não significa que o pensamento individual será passivamente moldado por condições sociais externas. **Quando os padrões que formam a individualidade do pensamento e do desejo estão alinhados com as forças sociais atuantes, essa individualidade será liberada para o esforço criativo.** Originalidade e singularidade não se opõem à criação social; eles são salvos por excentricidade e fuga. **A energia positiva e construtiva dos indivíduos, manifestada no refazer e redirecionamento de forças e condições sociais, é em si uma necessidade social.** Uma nova cultura que expresse as possibilidades inerentes em uma máquina e na civilização material liberará o que for distintivo e potencialmente criativo nos indivíduos, e os indivíduos assim libertados serão os criadores constantes de uma sociedade continuamente nova (DEWEY, 1930e, p. 126, grifo nosso).

Logo, é possível perceber, a partir do entendimento posto pelo intelectual estadunidense, que a concretização de tal mudança social e de mentalidade cultural não será obra do acaso, muito menos de alguns seres humanos iluminados com boa vontade e disposição. O processo formativo depende de um conjunto de ações que precisam estar articuladas, nesse sentido, a educação cumpriria um papel decisivo enquanto meio propício para o desenvolvimento das experiências sociais que possibilitasse aos indivíduos condições de participar ativamente nos espaços sociais exercendo sua autonomia e capacidade crítica.

Entretanto, Dewey (1930e), nesse momento histórico, sabe que o desafio para tal formação é gigantesca, ainda mais quando nos deparamos com um sistema de ensino que tende a separar as discussões em torno da ciência e sua vinculação com as questões políticas e sociais que extrapola os muros da escola.

Se o nosso sistema de escolas públicas simplesmente resulta em forragem industrial e forragens do sentimento de nacionalismo eficientes em um estado controlado pela indústria pecuniária, como outras escolas em outros países se tornaram eficientes “buchas de canhão”, isso não está ajudando a resolver o problema de construir uma nação americana distinta cultura; está apenas agravando o problema. Aquilo que impede as escolas de fazerem seu trabalho educacional livremente é precisamente a pressão – na maior parte indireta, com certeza – **de dominação pelo motivo monetário de nosso regime econômico**. O assunto é muito grande para lidar aqui. Mas a característica distintiva do corpo discente americano em nossas escolas superiores é um tipo de imaturidade intelectual. **Essa imaturidade se deve principalmente ao isolamento mental forçado; há, em sua escolaridade, pouca preocupação livre e desinteressada com os problemas sociais subjacentes de nossa civilização** (DEWEY, 1930e, p. 124, grifo nosso).

É notório nas críticas deweyanas a presença demasiadamente dos interesses econômicos no processo educativo, mesmo que as escolas não sejam especificamente voltadas para a formação profissional do trabalhador. A percepção se dá quando analisamos como são ensinados os conhecimentos científicos e sua relação com as questões sociais. Fica claro que a ciência é utilizada apenas na sua função meramente técnica e instrumental, sem uma discussão ampliada dos impactos provocados no meio social.

Dewey (1930e), enquanto um intelectual acadêmico desde o fim do século XIX, aponta uma parte da responsabilidade aos seus pares no tocante a separação da ciência com as questões sociais amplas e que extrapolam o meio acadêmico. Segundo o autor, o fato de ser professor universitário e pesquisador não impede o intelectual de exercer sua função política, entendida aqui não simplesmente como um militante partidário ou sindicalista.

Enquanto intelectual, detentor de um saber científico, caberia ao professor exercitar sua capacidade teórica de aproximar as duas realidades, isto é, a produção do conhecimento científico pode e precisa estar em sintonia com as demandas sociais da sociedade do seu tempo, não somente para questões tecnológicas que seriam absorvidas pelo mercado, algo que predominou na educação superior em seu país.

Eu acredito não sustentar uma opinião exagerada da influência que é exercida pelos chamados “intelectuais” – filósofos, profissionais e outros, críticos, escritores e profissionais em geral com interesses além de seus chamados imediatos. Mas a sua posição atual não é uma medida de suas possibilidades. Pois eles estão agora intelectualmente dispersos e divididos; esse fato é um aspecto do que chamei de “o indivíduo perdido”. Essa dissolução interna é necessariamente acompanhada por uma fraca eficácia social. O caos deve-se, mais do que a qualquer outra coisa, à retirada mental, ao fracasso de enfrentar as realidades da sociedade industrializada. Se a última influência dos grupos distintamente intelectuais ou reflexivos é ser grande ou pequena, pertence a eles um primeiro movimento. Uma consideração crítica conscientemente dirigida do estado da sociedade atual em suas causas e conseqüências é uma pré-condição de projeção de ideias construtivas. Para ser eficaz, o movimento deve ser organizado. Mas esse requisito não exige a criação de uma organização formal; exige que um senso da necessidade e oportunidade possua um número suficientemente grande de mentes. Em caso afirmativo, os resultados de suas investigações irão inevitavelmente convergir para um problema comum. Esse ponto de vista é, às vezes, representado como um apelo virtual àqueles que se dedicam principalmente à investigação e à reflexão para abandonar seus estudos, bibliotecas e laboratórios e se engajar em obras de reforma social. Essa representação é também uma caricatura. Não é o abandono do pensamento e da investigação que é pedido, mas, sim, mais pensamento e investigação mais significativa. Esse “mais” equivale a uma direção consciente de pensamento e investigação, e a direção só pode ser alcançada pela percepção de problemas no nível de sua urgência (DEWEY, 1930e, p. 125-126).

A nosso ver, o destaque central na citação anterior está na ênfase na construção de “[...] mais pensamento e investigação mais significativa”, ou seja, para Dewey não era o suficiente a produção do conhecimento científico produzido até então, pois o mesmo atendia uma finalidade que levou parte da sociedade a acreditar somente nos aspectos superficiais e atrativos do ponto de vista comercial proporcionados pela ciência.

Robert Morss Lovett (1876-1950)³⁶, escritor e editor da revista *The New Republic* escreveu um artigo em 1929 intitulado: **John Dewey aos setenta**, em que discute as principais características do seu pensamento filosófico e sua atuação em diversos espaços políticos e

³⁶ Robert Morss Lovett foi escritor e ativista político, atuante em diversos espaços sociais, especialmente na imprensa como editor dos periódicos *Dial* em 1919 e *The New Republic* em 1921. Para saber mais informações, acesse: <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.LOVETT>. Acesso em: 21 nov. 2018.

sociais enquanto um intelectual que sempre defendeu as questões sociais com propriedade acadêmica e fundamentação teórica. Para Lovett (1929),

Quando John Dewey recebeu a proposta para chefiar o Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago, William James disse: “ele é grande o suficiente para evitar suas excentricidades”. Por excentricidades, ele quis dizer as várias opiniões e atitudes não ortodoxas que já caracterizavam o jovem professor; e quanto à capacidade deste último de levá-los perante o público, James estava certo. Dewey desafiou a opinião dominante sobre suas crenças mais queridas – sobre religião e moralidade sobrenaturais, sobre a sacralidade da propriedade privada, sobre métodos de educação e padrões de cultura e sobre a superstição da arte. Nenhum outro homem de nossos dias lidou com uma gama tão ampla de interesses e tantos problemas sociais. Ele se doou generosamente a uma dúzia de causas anátemas para poderosas seções da classe dominante – à igualdade racial, ao trabalho, ao controle democrático das instituições, à liberdade de expressão, às nacionalidades oprimidas, à autodeterminação no México, na China e na Rússia. E ele fez isso não como um rebelde, não como uma guerrilha na guerra partidária, mas como um líder, com autoridade e prestígio. Ele tem sido grande o suficiente para trabalhar com as forças sociais de seu tempo sem se render a eles. E em seus muitos campos de esforço, ele manteve uma singeleza de propósito e coerência de abordagem e reciprocidade, que dão à sua carreira de empreendimentos variados uma unidade e integridade que o torna, aos setenta, a figura mais impressionante e significativa da vida americana (LOVETT, 1929, p. 262).

Fizemos questão de colocar essa citação nesse momento da tese para ilustrar ao nosso leitor que, apesar da crítica mais contundente do filósofo sobre os desdobramentos do modelo econômico vigente à época ser produzidos após a crise de 1929, o mesmo mantém capacidade crítica e autônoma de defender e expressar suas ideias no decorrer de toda sua carreira profissional.

Assim, quando analisamos tais críticas aos intelectuais e personalidades políticas de sua época, entendemos que o intelectual estadunidense mantém uma coerência aos seus princípios teóricos. Evidentemente compreendemos que sua atuação acadêmica e política não está dissociada dos acontecimentos históricos, pelo contrário, por isso a citação anterior deixa claro como o filósofo se preocupava por questões que estava para além do espaço geográfico local e a presente tese abordou como o mesmo analisou as experiências educacionais soviéticas num contexto social que representou um experimento revolucionário para os padrões estabelecidos frente ao modelo econômico capitalista vigente à época. Para Lovett (1929),

Ele não tem medo de controvérsias. Quando seus princípios foram desafiados no caso de indivíduos obscuros, ele lutou por eles. Recentemente, como membro da Federação dos Professores, ele defendeu a causa de seus colegas na cidade de Nova York, submetidos à discriminação por causa de opiniões liberais. Quando a Federação Americana Trabalhista repudiou a visão liberal da educação do trabalho realizada em Brookwood, ele atacou ousadamente Matthew Woll, o chefe das forças reacionárias. Ele desafiou a Federação

Cívica em estabelecer uma visão sadia da civilização da Rússia Soviética, e ele está à frente da organização para desenvolver relações culturais com esse país. Recentemente, ele aceitou a presidência de uma Liga de Ação Política Independente, cujo trabalho é trazer o público que é tão incipiente, tão suspenso, tão indiferente, para articular a organização em seus próprios interesses. **Não se pode dizer que Dewey não mostra sua fé por suas palavras. Sua fé na natureza humana, em sua capacidade de desenvolvimento através da educação, para a ação coletiva através da democracia, para tornar o mundo um lugar diferente para viver, através da arte, é uma causa de fé nos outros, como suas obras são exemplos para eles.** Na presença de John Dewey, o mais tímido tem vergonha de recuar e o menos esperançoso, de se desesperar (LOVETT, 1929, p. 264, grifo nosso).

Ao me deparar com esse artigo, escrito por Robert M. Lovett sobre John Dewey e a fim de entender a relação entre eles, descobri que ambos participaram do movimento que culminou na produção do **Manifesto Humanista I**³⁷, escrito em 1933 e assinado por ambos os autores. Mesmo não tendo como foco na pesquisa o presente documento, destacamos dois pontos entre os 15 preconizados que dão orientação para a prática do referido movimento.

11º) O homem aprenderá a enfrentar as crises da vida em termos de seu conhecimento de sua naturalidade e probabilidade. Atitudes razoáveis e viris serão fomentadas pela educação e apoiadas pelo costume. Assumimos que o humanismo tomará o caminho da higiene social e mental e desencorajará as esperanças sentimentais e irrealis e o pensamento positivo (BRAGG, 1933).

14º) Os humanistas estão firmemente convencidos de que a sociedade aquisitiva e motivada pelo lucro já se mostrou inadequada e que uma mudança radical nos métodos, controles e motivos deve ser instituída. Uma ordem econômica socializada e cooperativa deve ser estabelecida para que a distribuição equitativa dos meios de vida seja possível. O objetivo do humanismo é uma sociedade livre e universal, na qual as pessoas voluntariamente e inteligentemente cooperam para o bem comum. Os humanistas exigem uma vida compartilhada em um mundo compartilhado (BRAGG, 1933).

Aqui, mais uma vez fica evidente para nós, no processo de pesquisa sobre os escritos políticos deweyanos, nosso desafio em compreender a profundidade e amplitude da crítica que o filósofo faz da sociedade de seu tempo. Por outro lado, tendo aceito o instigante desafio em analisar um aspecto dessa crítica social, encontramos cada vez mais elementos que fundamentam nossa tese central de pesquisa.

³⁷ Manifesto Humanista I foi um documento escrito por Raymond Bragg e contou com 34 signatários que defendiam uma nova religião humanista, tendo como reconhecimento as mudanças econômicas e científicas ocorridas no mundo como um todo. Para saber mais informações do documento na íntegra, acesse: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto1/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Nesse sentido, ao delimitar nossa atenção à questão da formação do indivíduo e o papel da educação, é totalmente compreensível a participação deweyana nesse movimento humanista, uma vez que o processo de formação da individualidade perpassa pelos pontos discutidos pelo grupo de humanistas. No artigo intitulado: **Individualismo, velho e novo III – em direção a um Novo Individualismo**, publicado em 19 de fevereiro de 1930, Dewey aprofunda sua crítica na medida em que a superação do atual estado em que se encontra a sociedade precisará avançar para além dos **rótulos proibidos**.

A tragédia do “indivíduo perdido” é devido ao fato de que enquanto indivíduos estão, agora, **presos em um vasto complexo de associações, não existe reflexão coerente ou harmoniosa da importância dessas conexões em suas perspectivas emocionais e imaginárias de vida**. O hábito de se opor ao corporativo e coletivo ao indivíduo tende à persistente continuação da confusão e da incerteza resultantes. Desvia a atenção da questão crucial: **como o indivíduo deve se reencontrar em uma situação social nova sem precedentes e quais qualidades o novo individualismo exhibirá?** Que o problema não é meramente estender a todos os indivíduos os traços de iniciativa econômica, oportunidade e empreendimento; que é um de formar um novo tipo psicológico e moral, é sugerido pela grande pressão agora trazida para bater para efetuar a conformidade e padronização da opinião americana. Por que a arregimentação, a ereção de uma média atingida pelas opiniões de grandes massas em normas reguladoras e, em geral, a dominação da quantidade sobre a qualidade, é tão característica da vida americana atual? Eu vejo apenas uma explicação fundamental. **O indivíduo não pode permanecer intelectualmente em um vácuo**. Se suas ideias e crenças não são a função espontânea de uma vida comunitária na qual ele compartilha, um aparente consenso será assegurado como um substituto por meios artificiais e mecânicos. **Na ausência de mentalidade congruente com a nova corporação social que está surgindo, há um esforço desesperado para preencher o vazio por parte de agências externas que obtêm um acordo fictício** (DEWEY, 1930c, p. 14, grifo nosso).

Portanto, na perspectiva social e política deweyana, a sociedade estadunidense estava passando por um momento especial e uma mudança social era necessária, haja vista que o modelo econômico em vigência provocou um caos sem precedentes. Não por acaso a todo o momento, percebemos que seu discurso e atuação enquanto intelectual direciona para uma ação política cuja finalidade é a discussão coletiva e planejada dos interesses sociais, seja no campo econômico na garantia de acesso aos bens materiais para população em geral, seja no campo social e político quando defende a participação ativa da sociedade a partir do conhecimento científico produzido e socializado sob a base de uma educação que contemple a dimensão plena da associação da ciência para com os seus fins sociais. Dewey afirma que (1930c),

Nossos problemas nascem das condições sociais: dizem respeito às relações humanas, e não às relações diretas do homem com a natureza física. A aventura do indivíduo, caso seja para haver qualquer aventura da individualidade, e não uma recaída na moralidade da complacência ou do

descontentamento desesperado, é, daqui em diante, uma fronteira social não subjugada. As questões 'não podem ser encontradas com ideias improvisadas para a ocasião. Os problemas a serem resolvidos não são locais e, sim, gerais. [...] As ideias tradicionais são mais do que irrelevantes. Elas são um fardo; elas são o principal obstáculo para a formação de uma nova individualidade integrada dentro de si e com uma função liberada na sociedade em que ela existe. **Um novo individualismo tem que ser alcançado, usando todos os recursos da ciência e da tecnologia que dominaram as forças físicas como meios para alcançar fins verdadeiramente humanos.** Enquanto mantivermos a filosofia individualista mais antiga, nossos propósitos não serão enquadrados nas consequências positivas da nossa atividade industrial; tampouco os nossos meios se basearão na posse reconhecida das técnicas pelas quais se alcançou um sucesso alcançado no campo material. **Somente quando começarmos a usar os vastos recursos da tecnologia sob nosso comando como métodos para alcançar propósitos declaradamente sociais,** haverá uma abordagem para um novo indivíduo, um indivíduo tão relacionado e unificado quanto o indivíduo atual dividido e distraído (DEWEY, 1930c, p. 16, grifo nosso).

É possível perceber até esse momento da tese, especialmente na última parte da tese, uma crença deweyana na ciência como forma de alcançar o progresso social. Até aqui, um leitor mais familiarizado com os escritos do filósofo estadunidense não estranharia tal afirmação. Contudo, confessamos que ao se deparar com tais escritos políticos na imprensa estadunidense nos surpreendemos com a clareza em que John Dewey apresenta a defesa de uma sociedade verdadeiramente democrática, a ponto de se envolver num grupo de intelectuais que propuseram a criação de um novo partido político nos Estados Unidos como forma de resposta aos limites estabelecidos nos dois principais partidos à época, o Partido Republicano e o Partido Democrata³⁸.

Adiante, discutiremos com mais profundidade essa questão da participação na Liga de Ação Política Independente, nome dado ao grupo de intelectuais que participaram junto com John Dewey da discussão em prol da criação de um novo partido político. Ademais, como ponto de apoio para essa discussão, no último artigo da série: **Individualismo, velho e novo VI – a individualidade no nosso tempo**, publicado no dia 02 de abril de 1930, Dewey (1930f) apresenta uma discussão propositiva de superação da crise referente à formação humana.

Para Dewey (1930f), não é possível alcançar uma nova individualidade sem quebrar com a lógica posta na sociedade, lógica essa que prioriza os aspectos materiais, egoístas e pecuniários. Logo, quando nos surpreendemos à primeira vista com a questão do seu

³⁸ Para o leitor entender brevemente um pouco da história e das principais características dos dois partidos, indicamos a leitura do artigo escrito por Elton Flaubert intitulado: Republicanos e Democratas: uma breve história. Disponível em: <https://www.revistaamalgama.com.br/02/2016/partidos-republicano-democrata-historia/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

envolvimento na proposição de um novo partido político revela agora sua intenção e finalidade para com essa ação política.

A individualidade é inicialmente espontânea e sem forma; é uma potencialidade, uma capacidade de desenvolvimento. Mesmo assim, é uma maneira única de agir em e com um mundo de objetos e pessoas. Não é algo completo em si mesmo, como um armário em uma casa ou uma gaveta secreta em uma escrivaninha, cheia de tramas que estão esperando para serem concedidas ao mundo. Uma vez que a individualidade é uma maneira distinta de sentir os impactos do mundo e de mostrar um viés preferencial em resposta a esses impactos, **ela se desenvolve em formato apenas por meio da interação com as condições reais; não é mais completo em si do que o tubo de pintura de um pintor em relação a uma tela.** A obra de arte é a coisa verdadeiramente individual; e é o resultado da interação da pintura e da tela por meio da visão e do poder distintivos do artista. Em sua determinação, a individualidade potencial do artista assume uma forma visível e duradoura. A imposição da individualidade como algo feito com antecedência sempre evidencia o maneirismo, não de uma maneira. Pois o último é algo original e criativo; algo formado no próprio processo de criação (DEWEY, 1930f, p. 187, grifo nosso).

Com base na discussão sobre a crise da formação da individualidade, que envolve a discussão sobre formação do indivíduo, associada à questão da importância da ciência enquanto arcabouço teórico capaz de fornecer as premissas básicas, discutiremos, a seguir, como tal discussão está relacionada com a ação política deweyana de proposição de um novo partido político nos Estados Unidos.

Para tanto, chamamos a atenção inicialmente do leitor para a questão do planejamento e controle social. É possível perceber, mesmo de forma implícita, nos artigos anteriores discutidos nessa parte da tese, a defesa de uma perspectiva social que leve em consideração o coletivo em geral.

Assim, Dewey (1931a), no artigo intitulado: **A necessidade de um novo partido**, publicado no dia 07 de janeiro de 1931, escreve o primeiro da série de artigos que discute os motivos, as características e finalidade da discussão em prol de um novo partido político. No presente artigo, o intelectual estadunidense apresenta suas principais críticas em relação à política adotada pelo Partido Republicano, que estava no poder há oito anos, com uma gestão política de favorecimento aos grandes industriais e ao setor financeiro.

O *The New Republic* já disse no passado que haveria pouca chance de privar o Partido Republicano de sua supremacia a menos que uma depressão profunda e prolongada chegasse; uma depressão para a qual o partido no poder não encontrasse alibi. Isso é precisamente o que ocorreu agora. O Sr. Hoover não está em posição de culpar seus dois antecessores do mesmo partido. Ele foi anunciado como o representante por excelência dos grupos empresariais mais inteligentes. Ele não apenas preservaria o melhor que eles construíram,

mas realmente o melhoraria. Quando a depressão chegou, ele fez um grande show de fazer algo sobre isso - e aqueles que tinham confiança em sua habilidade sofreram muito por sua confiança. Para piorar as coisas para o prestígio republicano, o Sr. Hoover convidou e permitiu que se tornasse lei outra dose de proteção, que se provou pior do que ineficaz para seu propósito tradicional. O impacto de todas estas coisas sobre a opinião pública tem sido quase revolucionário. Embora repetir a vivência possa vir antes da eleição de 1932, milhões em todo o país em todas as classes não esquecerão logo a lição. Será extremamente difícil para qualquer um acreditar que nossa salvação econômica está exclusivamente no republicanismo regular e na tarifa (DEWEY, 1931a, p. 204, grifo do autor).

Ao mesmo tempo critica a tentativa do Partido Democrata de se colocar como alternativa ao modelo vigente, entretanto não propondo rompimento radical com a linha política adotada nos últimos anos pelo governo estadunidense. Explicita Dewey (1931a),

Há presságios de que aqueles que estão guiando o destino do Partido Democrata vêem nesta situação a oportunidade de uma vida. É a sugestão deles para suplantarem os republicanos em favor de nossos poderosos industriais. Eles sabem que o Sr. Hoover é agora extremamente impopular nos negócios e no mundo financeiro, se eles nomearem um homem que é capaz de apelar para essas forças, eles podem voltar e começar a construir de novo, onde pararam com Cleveland. Não é desejável, eles parecem acreditar, para eles oferecerem uma alternativa radical; o que eles querem fazer é se colocar no lugar dos republicanos pelos próximos trinta anos, para se tornarem outro partido republicano. A declaração dos sete líderes democratas, oferecendo-se para cooperar com o presidente ao aprovar suas modestas medidas de socorro e adiar uma sessão especial do Congresso, é apenas um sinal de sua intenção de ser cauteloso, de conquistar a vitória negativa segura que eles esperam como resultado da repulsa contra a administração atual (DEWEY, 1931a, p. 204).

Diante desse cenário político marcado por uma acomodação das instituições representativas, Dewey (1931a), juntamente com outros intelectuais, aponta outra perspectiva política para o público estadunidense em geral. Logo, a intenção é partir da realidade concreta daquilo que ela oferece de mais avançado, pois a questão importante, na ótica deweyana, não estava na ausência de conhecimentos científicos, mas numa ação política mais radical para o momento histórico em questão.

Nossa civilização mecanizada avançou a um ponto em que clama por planejamento e controle no interesse de todos – uma espécie de planejamento e controle que não pode ser executado sem invadir interesses e direitos de propriedade das tradições (DEWEY, 1931a, p. 204).

É importante situar o leitor daquilo que mencionamos anteriormente e que agora fará mais sentido no decorrer da discussão sobre a atuação do intelectual estadunidense no debate sobre um novo partido político e quais suas implicações para a questão central de nossa tese.

Retomando a discussão sobre a **Liga para a Ação Política Independente (LIPA)**³⁹, uma organização política que iniciou suas atividades no final de 1928 e início de 1929, na cidade de Nova Iorque. O grupo era composto por intelectuais liberais progressistas e por intelectuais socialistas, que compartilhavam da crítica em relação ao modelo econômico que provocou uma situação caótica de crise social, econômica e cultural no país.

Em março de 1931, Dewey publica um documento intitulado: **A liga para ação política independente – aquilo pelo qual chamamos** contendo os eixos principais da plataforma política defendida pelo grupo, dentre os quais destacamos:

1. Controle Público dos recursos naturais por tributação de todos os valores da terra (incluindo terra contendo carvão, petróleo, gás natural, madeira comercial e água) para evitar monopólio e especulação, para ajudar a indústria e forçar o uso de terras ociosas.
2. Propriedade Pública, tão rapidamente quanto possível, pela nação, estado e município, de transporte, comunicação, energia hidráulica e serviços públicos que são, na sua natureza, monopólios completos.
3. Retomada pelo Governo Nacional de seu poder constitucional de emitir dinheiro e controlar o crédito.
4. Direitos iguais, econômicos, legais e políticos, para todos os cidadãos e **TODOS OS DIREITOS CIVIS**, incluindo liberdade de expressão, imprensa livre e reunião pacífica, como garantido pela Constituição (DEWEY, 1931c).

Pelos pontos destacados, notamos a mudança radical para os padrões do liberalismo clássico no tocante ao papel do Estado em relação à economia e ao setor financeiro. Não adentraremos na discussão sobre as concepções de Estado nesse trabalho, uma vez que não é o foco central da tese e mesmo porque não encontramos discussão aprofundada nos escritos políticos deweyanos analisados que nos levasse a algo mais refinado sobre o tema.

Fizemos o destaque com o intuito de demonstrar ao nosso leitor o sentido em abordar essa questão da proposição de um novo partido político como tentativa de garantir as condições objetivas de viabilizar um processo de mudança social, algo que anteriormente não tínhamos encontrado na produção bibliográfica deweyana.

³⁹ É importante para o nosso leitor a compreensão histórica e política desse agrupamento de intelectuais e personalidades políticas, que, mesmo não logrando êxito no seu propósito inicial e tendo suas atividades encerradas no ano de 1936, expressou a tentativa dos mesmos em constituir um partido político contando com a presença de liberais e socialistas. Para saber mais informações, acesse: https://en.wikipedia.org/wiki/League_for_Independent_Political_Action. Acesso em: 22 nov. 2018.

Para tanto, o próprio Dewey (1931c) tem a compreensão da realidade e das inúmeras dificuldades a serem enfrentadas para a promoção de tais medidas. Nesse sentido, percebemos a ligação direta entre essa ação política com o propósito geral em defesa de uma sociedade verdadeiramente democrática, que necessitaria de um processo educativo capaz de efetivá-la na prática.

Mesmo se um novo partido estivesse no poder, levaria tempo para trazer as mudanças econômicas necessárias para o efeito social. Trazer uma mudança social é algo muito mais amplo que a ação política. **Isso requer mudanças na educação, nas responsabilidades sociais das igrejas e uma infinidade de outras coisas, incluindo mudanças na atitude dos homens em lugares responsáveis na indústria, mas há uma questão imediata e central que é definitivamente de natureza política.** Antes que se desejem mudanças legislativas, administrativas e judiciais, o controle do governo deve ser resgatado dos interesses especiais que o usurparam e restituíram ao povo (DEWEY, 1931c, grifo nosso).

Assim, fica evidente que o posicionamento político deweyano assume uma radicalidade frente ao capitalismo monopolista. Notamos claramente uma inquietação do intelectual frente a essa situação social, em especial de quem vem apontando desde o início do século XX alguns equívocos na condução política de seu país que tem desdobramentos diretos na esfera educacional e moral da população.

Dewey (1931a) conclama aqueles, como ele, indignados e dotados de uma intelectualidade crítica, assumir uma postura mais ativa no processo, uma vez que não seria possível imaginar uma passividade tamanha num país tão rico, desenvolvido e comprometido historicamente com a luta pela democracia se abster nesse momento tão crucial da história.

Estamos testemunhando o declínio do capitalismo individualista e proprietário, que está condenado tão certamente quanto o feudalismo de sua época, pelo surgimento de novas instituições, novas ideias, novos agrupamentos de poder potencial. O capitalismo pode levar muito tempo para morrer ou mudar, assim como o feudalismo; e os que estão morrendo ou mudando terão cursos diferentes e ocorrerão em diferentes ritmos em diferentes países. **Mas será um absurdo que a história mal pode tolerar se nos Estados Unidos, sozinho entre as nações industriais avançadas do mundo, não surgir nenhuma força considerável e consciente trabalhando por algo melhor.** Esta é a porta aberta para aqueles de nós na América que têm a inteligência e o caráter para passar por ela. Um novo partido, oferecendo passos exequíveis nessa direção, não poderia ganhar poder rapidamente, e mesmo quando conquistasse o poder dificilmente conseguiria cumprir sua tarefa na primeira tentativa. Nós tomamos como certo que se um fosse formado agora, os democratas venceriam em 1932 e poderiam permanecer no cargo até que outra depressão severa nos alcançasse. Mas, enquanto isso, o Partido Republicano poderia encolher à impotência, enquanto a nova e radical oposição estaria dando sentido à política e preparando a

opinião pública para uma mudança real (DEWEY, 1931a, p. 204-205, grifo nosso).

É interessante observar nos artigos da série sobre a necessidade de um novo partido que Dewey, apesar de conclamar parte da intelectualidade para essa tarefa, o filósofo parte de um diagnóstico da população sobre a vida política e como a mesma se relaciona no seu cotidiano com os assuntos políticos gerais.

Dewey (1931b) argumenta que esse estranhamento da vida política institucional por parcela consideração da população se dá pela forma como as práticas sociais foram construídas ao longo de décadas pelos partidos tradicionais, que faziam questão de deixar de lado as demandas sociais de primeira ordem para atender aos interesses econômicos e políticos dos grandes empresários e industriais de seu país.

Atualmente, parece bobeira avançar um argumento para a formação de um novo partido. De um modo geral, a necessidade fala por si e clamorosamente. Das dez primeiras pessoas que você encontra que não têm nenhuma conexão definida com um dos partidos antigos, seja oficialmente ou através de alguma forma de interesse próprio, pelo menos sete ou oito não questionarão o fato de que um novo partido é necessário. O que eles vão questionar é a praticabilidade de tentar formar um. Pois os antigos partidos estão tão firmemente entrincheirados em todo o país, e as organizações estão tão intimamente ligadas ao sistema de negócios, que indivíduos desorganizados sentem-se desamparados. Não obstante, uma declaração sobre a natureza da necessidade e uma explicação do motivo pelo qual ela é tão geralmente sentida são preliminares necessários para qualquer discussão sobre como um novo partido pode crescer e qual será seu programa. Pois é a pressão da necessidade que cria e dirige todas as mudanças políticas (DEWEY, 1931b, p. 115).

Dessa forma, percebemos na ação política deweyana, em prol de um novo partido político, um processo educativo, sendo este processo mais amplo daquilo que nos deparamos na esfera formal das instituições de ensino. É perceptível para nós que ao se empenhar na realização desse empreendimento político, John Dewey expressa toda sua fundamentação teórica pautada na filosofia pragmatista e liberal.

Nesse ponto, é importante destacar a análise realizada por Lovett (1929) ao discutir as características da filosofia pragmatista do filósofo estadunidense. Segundo o autor,

O Doutor Dewey é um humanista no sentido moderno. Seu pragmatismo é uma expressão da atitude realista que limita a consideração da humanidade aos elementos e funções da própria natureza humana, e encontra seu campo de investigação na experiência humana. Constantemente, em seus escritos, nós encontramos referências a esses termos de autoridade final – natureza humana e experiência humana americana (LOVETT, 1929, p. 262).

Em seu artigo intitulado: **Uma comunicação – Dewey e seus críticos**, publicado no dia 03 de junho de 1931, Sidney Hook (1902-1989)⁴⁰ discute algumas críticas direcionadas ao filósofo em relação à sua filiação ao pragmatismo, pois os críticos a consideraram instrumentalista desprovida de uma visão de homem e sociedade mais geral.

Existem duas maneiras genéricas em que os fins podem ser criticados. Podemos dizer que elas são confirmadas por uma “intuição” maior ou confirmadas empiricamente em ação. É fácil mostrar que, em vista das intuições conflitantes do que é superior, a primeira posição leva ao subjetivismo arbitrário em teoria, uma teoria que frequentemente encontra uma correção cínica em uma moralidade na prática de “o poder torna certo”. Mas e a segunda posição, a de Dewey? Ela se sai melhor? Como os fins a serem testados em ação, exceto pela aplicação de outros fins, são considerados como tal? A resposta de Dewey é que nunca sabemos realmente quais são nossos objetivos antes de refletir sobre as prováveis consequências de realizá-los na prática. Ele sustenta que a única maneira de criticar nossos fins é perguntar o que resulta do uso dos meios destinados a realizar esses fins. Para Dewey, onde a ação é inteligente e responsável, os meios fazem parte dos fins. Nós não sabemos o que escolhemos a menos que vejamos o que está envolvido em trazer essa escolha; não podemos proclamar fidelidade a ideais exaltados como se isso nos libertasse do imperativo moral de julgá-los por suas consequências (HOOK, 1931, p. 74).

Ao fazermos dois destaques em relação à filiação filosófica de John Dewey ao pragmatismo nesse período histórico demonstramos ao nosso leitor que não houve ruptura do ponto de vista filosófico, mas a radicalidade na ação política em defesa de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Dewey (1931d) defende a ideia de que o novo partido político, para além de representar institucionalmente a população nas casas legislativas, exerça uma função educativa para com seus representantes e, conseqüentemente, estenda a relação educativa para os representados. Ou seja, nesse caso, uma das funções da agremiação política seria formar uma opinião pública sobre os principais temas e assuntos a serem modificados na vida pública.

Assim, o trabalho dos parlamentares eleitos pelo novo partido atenderia as demandas da população, agora não mais influenciadas pelas ideias de consumo e prosperidade material, uma vez que, em médio e longo prazo, o Estado retomaria o controle de setores públicos estratégicos na economia e proporcionaria outras condições de convivência e sociabilidade.

⁴⁰ Sidney Hook foi um educador e filósofo social estadunidense, um dos primeiros a se dedicar aos estudos do marxismo em seu país. Para saber mais informações, acesse: <https://www.britannica.com/biography/Sidney-Hook>. Acesso em: 22 nov. 2018. Outra fonte de informações, acesse: https://en.wikipedia.org/wiki/Sidney_Hook. Acesso em: 14 set. 2018.

Dewey (1931d) apresenta clareza dos limites da ação política de um partido político. Todavia, ao mesmo tempo, sabe que para o modelo econômico vigente ter perpetuado ao longo de tantos anos contou com a colaboração das instâncias governamentais e legislativas para aprovação de políticas públicas que beneficiasse um determinado grupo social, dentre eles, os detentores dos monopólios das ferrovias, do setor elétrico, da comunicação e de outros setores que atendem o serviço público em geral (DEWEY, 1931d, p. 150-151). Portanto, afirma Dewey (1931d),

Toda a situação torna imperativo que haja pensamento e ação fundamentais ao longo de novas linhas sociais. O caos e a confusão em Washington são a marca e a prova da total incapacidade dos antigos partidos de estarem cientes da condição dos negócios que tanto agitam a sociedade. É irrealista, no mais alto grau, supor que eles podem ou vão fazer algo sobre isso. Embora Lincoln e Jefferson devessem ressuscitar dos mortos, eles não seriam persuadidos. Suas organizações de cima para baixo estão ligadas às mesmas coisas que precisam ser atacadas. E, como eu disse, mesmo que essa conexão externa não prenda suas mãos, seus hábitos mentais, ideias e pensamentos estão ligados à velha ordem. Um Saul aqui e ali pode ver a nova luz, mas os partidos continuarão pensando apenas em nas concessões que podem ajudá-los a vencer a próxima eleição. **O que é necessário é um partido que vá aos legisladores não como suplicantes, mas como mestres, um partido que comandará a execução das coisas fundamentais que precisam ser feitas** (DEWEY, 1931d, p. 152, grifo nosso).

Nesse sentido, a ideia de um partido enquanto “mestre” era algo que, na visão de Dewey e demais intelectuais não existia no cenário político estadunidense. No caso específico de Dewey, no artigo intitulado da série: **Quem pode fazer um novo partido?**, publicado no dia 1º de abril de 1931, o filósofo afirma que seu engajamento político em prol de um novo partido levou anos e anos para superar a crença e esperança numa mudança de postura por parte dos dois partidos tradicionais, o Partido Republicano e o Partido Democrata.

Na minha opinião, os dois conjuntos de declarações são fatos que neutralizam completamente um ao outro. Tomados em conjunto, eles dão a resposta à pergunta: por que não se movimentar internamente e reformar um dos partidos antigos? **Falo como alguém que, já em 1912, esperava uma ressurreição do Partido Republicano, uma vez que em alguns momentos as eleições nacionais esperavam por uma dentro do partido Democrata. Mas finalmente estou desiludido; sinto-me humilhado com a lembrança do tempo que levei para passar por algo como a maturidade política.** Pois, afirmo, é um apreço infantil de ilusões, uma retirada das realidades de fatos econômicos e políticos, para fixar as esperanças e depositar nossa confiança nas possibilidades de mudança orgânica em qualquer um dos antigos partidos principais (DEWEY, 1931e, p. 177, grifo nosso).

Aqui é importante enfatizar para o leitor a passagem destacada, pois confirma nossas análises referente à radicalidade assumida pelo intelectual estadunidense nesse período

histórico. Radicalidade essa que expressa sua atuação enquanto publicista ao longo das primeiras décadas do século XX, sempre defendendo seu ponto de vista e mantendo uma coerência aos seus princípios teóricos.

O que nos chama atenção nesse momento histórico de plena maturidade intelectual e agora política, segundo o próprio filósofo, é o reconhecimento da necessidade de avançar na compreensão de que a mudança social desejada contará com as contribuições de alguns princípios socialistas. Pode parecer estranho e inusitado encontrar nos escritos de um liberal a defesa de medidas socialistas como enfretamento da crise social.

Todavia, para nós que, ao longo da tese, nos deparamos com seu posicionamento político referente à formação do indivíduo e ao papel da educação para concretização de uma sociedade verdadeiramente democrática não nos surpreende, pelo contrário, evidencia seu compromisso político enquanto intelectual que buscou ao longo de sua atuação pública se valer daquilo que fora mais apropriado de acordo com o contexto histórico que propiciasse as condições objetivas de realização dos fins desejados.

Assim, Dewey (1931e) discute como tais medidas socialistas podem ser úteis para formação de um novo partido político. Para o filósofo,

O Partido Socialista, por outro lado, perdeu muito de sua atmosfera estrangeira – antes predominantemente alemã, como o comunista é russo. Libertou-se em grande parte dos dogmas doutrinários, embora a divisão interna dentro do partido nessa questão ainda deve ser levada em conta. **Permitam-me antecipar minha discussão posterior dizendo que eu acho que um novo partido terá que adotar muitas medidas que agora são rotuladas como socialistas – medidas que são descartadas e condenadas por causa dessa marca.** Mas, enquanto o apoio a essas medidas no concreto, quando elas estão adaptadas a situações reais, ganhar apoio do povo americano, não posso imaginar o povo americano apoiando-o com base no socialismo, ou qualquer outro tipo de varrição, estabelecido antecipadamente. A maior desvantagem da qual as medidas especiais favorecidas pelos socialistas sofrem é que elas são promovidas pelo partido socialista como socialismo. O preconceito contra o nome pode ser lamentável, mas sua influência é tão poderosa que é muito mais razoável imaginar todos os Socialistas mais dogmáticos se unindo a um novo partido do que imaginar qualquer partido considerável do povo americano passando por eles (DEWEY, 1931e, p. 178).

Nesse momento, Dewey (1931e) demonstra ter uma leitura tática interessante, pois como conhecedor da atmosfera social e política estadunidense que combatia intensamente quaisquer ideias que fossem associadas às doutrinas ditas **totalitárias**, tais como o socialismo e o comunismo, percebemos sua intenção de se agregar num novo partido intelectuais e

personalidades políticas que compartilham essas ideias e que tenham recepção aos princípios do liberalismo progressista.

Concomitante a essa questão da rejeição da sociedade estadunidense aos **rótulos proibidos**, Dewey (1931e) analisa que em seu país, diferente da situação britânica, as condições de difusão e formação da consciência em torno das ideias socialistas passaram por outras experiências formativas. O filósofo reconhece que, em parte, o grupo formado que reivindicava a formação de um novo partido político era oriundo da classe média estadunidense. No entanto, isso não os distanciava dos setores mais oprimidos da sociedade.

Espero que o fato de até agora eu não ter mencionado o assalariado industrial não seja tomado como um sinal de que não o considero, assim como seus interesses, de importância fundamental. **Nenhum movimento pode finalmente alcançar o sucesso sem não ter se apoiado no trabalho. Mas ao iniciar o movimento, não devemos ser enganados por uma suposta analogia com as condições britânicas.** Existem três fatores no crescimento do Partido Trabalhista Britânico que não existem aqui. A homogeneidade racial da Grã-Bretanha está faltando aqui; o novo partido na Grã-Bretanha contava com o apoio agressivo de sindicatos organizados. A Federação Americana do Trabalho é oficialmente mais do que morna à ação política. E o Partido Trabalhista Britânico tinha um movimento cooperativo organizado de produtores e consumidores em quem confiar. **Não há corpo correspondente neste país.** Não é, então, porque eu pertencço à classe média que enfatizei a necessidade de apelar a ela como de importância inicial (DEWEY, 1931e, p. 179).

Pela limitação posta ao trabalho, não foi possível explorar parte dessa totalidade que envolve os setores de representação de todos os segmentos sociais. Entretanto, encontramos um artigo de autoria de Heywood Broun (1888-1939)⁴¹, intitulado: **Atire as obras**, publicado no dia 12 de janeiro de 1938, em que o autor apresenta uma crítica direcionada a Dewey no tocante a um comentário numa entrevista ao jornal *The Washington Post* sobre a participação de sindicalistas vinculados ao Partido Comunista. Para Broun (1938),

De qualquer forma, entendo que ele está dizendo que o Comitê para a Organização Industrial, por causa da pressa, partiu de uma prática sindical sólida ao admitir comunistas em seus sindicatos e ao nomear comunistas como organizadores. Além disso, ele acusa que os comunistas estão tentando dividir o movimento trabalhista. Parece-me que, antes de fazer tais declarações, o Dr. Dewey deveria chamar outro comitê de investigação mais próximo de casa e considerar o testemunho. Sem dúvida, alguns dos membros do CIO são membros do Partido Comunista ou simpatizantes comunistas. A mesma coisa vale para a Federação Americana do Trabalho. O *American Newspaper Guild* foi recebido no A.F.L., embora tenhamos tido ocasião de salientar que nossa

⁴¹ Heywood Broun foi jornalista esportivo e ativista político com posições políticas próximas ao socialismo. Para saber mais informações, acesse: <https://www.britannica.com/biography/Heywood-Broun>. Acesso em: 22 nov. 2018.

constituição previa que não deveria haver nenhum teste racial, religioso ou político em relação à afiliação. Sentimos e continuamos a sentir que tal disposição é necessária para proteger a democracia sindical. O Dr. Dewey pretende seriamente argumentar que certos trabalhadores devem ser impedidos de se tornar membros do sindicato por causa de suas visões políticas ou econômicas? E ele continuaria a insistir para que qualquer um que entrasse no rebanho como bons democratas ou republicanos fosse imediatamente expulso no momento em que se convertessem ao marxismo? Além do problema ético envolvido, seria a coisa mais míope do mundo tornar imperativo o sindicalismo dual, impedindo os radicais de sindicatos existentes. Quanto à acusação de que os comunistas estão tentando dividir o movimento trabalhista, a reversão é verdadeira. Dr. Dewey está atrasado em sua lição de casa. Ele não acompanhou o *The Daily Worker* ou os recentes desenvolvimentos no campo de trabalho. O Partido Comunista ficou registrado como favorável aos sindicatos industriais, mas seus porta-vozes repetidamente insistiram na fusão pacífica entre o A.F.L e o CIO (BROUN, 1938, p. 280, grifo do autor).

Portanto, ao cruzar as informações, mesmo que de forma sucinta, entre as impressões deweyanas referente a caracterização das entidades representativas dos trabalhadores em relação à participação do movimento em prol de um novo partido político, com a crítica formulada por Heywood Broun sobre a divergência de entendimento da participação dos comunistas nos sindicatos, notamos a efervescência nos embates políticos no contexto estadunidense, algo que, na nossa visão, só enriquece o debate na medida em que não estamos aqui para elogiar ou depreciar o posicionamento político deweyano.

Nossa intenção, desde o início dos estudos, foi explorar essa dimensão política do pensamento filosófico deweyano que a historiografia brasileira pouco aprofundou na área da educação, conforme levantamento bibliográfico já realizado e discutido anteriormente. O que nos instigou no presente estudo foi descobrir, por meio dos escritos políticos na imprensa estadunidense, a postura mais radical do filósofo em relação à defesa de uma sociedade verdadeiramente democrática.

No penúltimo artigo da série sobre a necessidade de um novo partido, Dewey (1931f) reforça a intenção de envolver, o máximo possível, a população nos debates sobre os principais assuntos. Na perspectiva deweyana, o partido novo assumiria a posição de “mestre”, isto é, caberia a seus representantes ocupar os cargos políticos do Estado e lutar em prol da efetivação dos princípios gerais necessários num processo de mudança social radical.

É por causa deste fato que as questões reais do momento atual não podem ser consideradas e resolvidas separadamente. O todo é maior que a mera soma de suas partes. Afirmei publicamente há algum tempo que “a questão dominante é maior que a tarifa, a propriedade pública de serviços públicos modernos, o transporte e a tributação combinada”. As pessoas devem ser persuadidas a ver essas questões em relação umas às outras, como aspectos de uma questão

inclusiva e ofuscante: **o povo dos Estados Unidos deve controlar o governo e usá-lo em prol da paz e do bem-estar da sociedade**; ou o controle continua a passar para as mãos de grupos econômicos pequenos e poderosos que usam o mecanismo de administração e legislação para seus próprios propósitos? (DEWEY, 1931f, p. 202, grifo nosso).

A tônica do discurso deweyano sobre a necessidade de um novo partido estava centrada na luta por uma mudança do modelo econômico vigente, que só privilegiava determinados grupos sociais detentores dos meios de produção. A importância dessa luta era tida como fundamental para garantir à população condições e acesso a bens produzidos por toda a sociedade.

Para muitos, ao ler nossas afirmações sobre o posicionamento político assumido pelo intelectual estadunidense nesse período histórico, podem imaginar uma aproximação com a doutrina marxista ou comunista, já que o mesmo defende categoricamente um Estado interventor no campo econômico e social. No entanto, só a título de curiosidade, Dewey escreve um artigo intitulado: **Marx invertido**, publicado no dia 24 de fevereiro de 1932, em que discute a concepção de História de Gerald Heard (1889-1971)⁴² e faz menção à concepção marxista de história sem demonstrar adesão ou fidelidade filosófica. Segundo Dewey (1932a),

O método do Sr. Heard pode ser descrito como uma inversão completa da interpretação popular da filosofia de Marx da história. Mudanças na consciência precedem, em vez de seguir, mudanças nas condições sociais e naturais. Por exemplo, a realeza não surgiu da conquista, mas surgiu porque a consciência se desenvolveu para um estágio no qual estava ciente da continuidade do grupo e precisava de um símbolo externo para esse fato. A invenção e o aumento do uso do dinheiro foram o efeito e não a causa do crescimento do individualismo no Mediterrâneo oriental, etc. Esses casos são típicos da teoria da causação social do livro. **Não é preciso ser adepto da interpretação popular de Marx para acreditar que o Sr. Heard se entregou a uma fantasia** (DEWEY, 1932a, p. 52, grifo nosso).

Portanto, o fato de concordar com alguns pontos da crítica marxista ao regime capitalista de produção não torna John Dewey adepto ao marxismo ou ao comunismo. É importante ressaltar essa questão uma vez que seu posicionamento político, em relação ao papel do Estado e modelo econômico, pode reforçar essa compreensão equivocada por parte de alguns leitores.

Nesse sentido, Dewey (1931f) deixa claro sua preocupação constante na necessidade da participação popular nas decisões políticas, de modo que, na compreensão do filósofo, essa

⁴² Gerald Heard foi um importante historiador, escritor e filósofo que contribuiu de forma pioneira na discussão sobre o desenvolvimento da consciência como forma de explicar os processos históricos. Para saber mais informações, acesse: <https://www.geraldheard.com/biography/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

postura se diferencia na medida em que o programa político é flexível, tendo como objetivo final a conquista da plenitude humana sendo obra dos próprios homens envolvidos no processo de construção da nova sociedade.

O mero ataque sem uma contrapartida construtiva é sempre fútil em longo prazo. A recuperação das agências de legislação, administração e decisão judicial para servir aos fins sociais, que o Preâmbulo da Constituição declara ser o objeto de governo, traduz-se quase automaticamente em termos de um programa político flexível. Nenhum compromisso com dogma ou doutrina fixa é necessário. O programa pode ser definido em termos de necessidades sociais diretas e pode se desenvolver à medida que elas mudam. Enquanto oportunista na aplicação, será definido e concentrado em propósito. **Não se perderá em um inventário disperso de itens dispersos de reforma, desde que se atenha ao princípio unificador do uso do governo para efetuar a subordinação das forças econômicas à manutenção da justiça e da felicidade humanas. O jogo desregulado dessas forças nos trouxe à nossa condição atual.** Mesmo que os líderes das finanças e da indústria tenham ficado tão assustados com o trabalho que realizaram, a ponto de fazer um esforço de coordenação e estabilização, a ação governamental deve entrar em cena. O constante apelo do Presidente Hoover à autoconfiança, iniciativa empresarial e iniciativa privada é simplesmente pueril; é uma voz da sepultura em que as esperanças e a felicidade humanas estão enterradas. Não que essas palavras não representem excelentes qualidades, mas seu exercício sob as condições existentes é exatamente o que levou a sociedade à sua atual catástrofe. **A ação governamental é necessária para mudar essas condições e dar-lhes uma nova direção; só então as qualidades honradas têm uma chance de expressão** (DEWEY, 1931f, p. 203-204, grifo nosso).

Ao longo da discussão nessa parte da tese, a partir dos escritos políticos deweyanos, fica evidente que sua preocupação em relação à formação do indivíduo está diretamente associada às condições sociais, e não por acaso desenvolve toda uma crítica ao longo de décadas sobre as consequências da adoção de um modelo econômico que aprofunda as desigualdades sociais e econômicas ao extremo.

Por isso entendemos que a ação política organizada em prol de um novo partido político, na perspectiva deweyana e demais intelectuais, possa dar uma resposta concreta para o atual estado caótico em que se encontra a sociedade estadunidense. Para tanto, percebemos nesse momento o quão importante é o papel a ser desempenhado pela educação nesse processo de mudança social.

A educação, nesse contexto, assume a responsabilidade, juntamente com outros setores, de propiciar as condições objetivas para que a população possa exercitar sua capacidade intelectual e política de organizar novas formas de sociabilidade, não se restringindo apenas aos **rótulos proibidos**.

Dewey (1931f) assume uma postura política em defesa de uma economia planejada como forma de superar o modelo econômico à época vigente. A compreensão deweyana sobre a adoção de tal modelo econômico se dá a partir da realidade concreta e histórica da população estadunidense. Segundo o filósofo,

Quando o poder econômico é poder social e político em larga escala e ainda assim é irresponsável, é inevitável uma mudança do caos e da anarquia para a ordem. As civilizações caíram devido a erupções de fora ou de exaustão de dentro. **Mas uma sociedade possuidora de equipamentos científicos e tecnológicos não cometerá suicídio voluntário. A alternativa é a economia planejada.** Atualmente, não há sinais de que “negócios à deriva” tenham a vontade ou a inteligência de se coordenar no interesse social. A política, por outro lado, não pode fazer tudo. Mesmo que a experiência russa consiga realizar o planejamento econômico por meios políticos, a Rússia é a Rússia e os Estados Unidos são os Estados Unidos. Começar do zero, industrialmente falando, com um povo que carece da tradição individualista tanto no campo psicológico como na economia e na política é algo muito diferente de reorganizar o industrial avançado saturado de tradições de liberdade e autoajuda. Contudo, uma economia planejada não pode vir a existir sem ação política. [...] Mesmo que os mais inteligentes entre os capitães industriais estivessem desejosos de realizar um movimento nessa direção, eles não podem realizar muito, a menos que a sociedade organizada estabeleça condições gerais e forneça um mecanismo. A recuperação do povo em relação ao controle do governo da usurpação por interesses que, como eu disse, reina, mas não governa, não é um fim em si mesmo; é uma pré-condição para a adoção de medidas e políticas que responsabilizem o poder econômico (DEWEY, 1931f, p. 205, grifo nosso).

Quando Dewey (1931f) assume, enquanto alternativa ao modelo econômico vigente a plataforma da economia planejada, é perceptível a presença das ideias da social-democracia no interior do grupo de intelectuais. A observação é interessante na medida em que a agremiação política chamará voto nas eleições presidenciais de 1932 para candidatos com plataformas socialistas.

Para situar o leitor sobre algumas características gerais da política desenvolvida pela social-democracia, apresentamos a descrição conceitual atribuída por Sandroni (1999) a partir do *Novíssimo Dicionário de Economia*. Para o autor, a social-democracia

Corrente política de tendência socialista, que orienta a ação dos partidos trabalhistas (Inglaterra e Israel), socialistas (França, Itália, Bélgica, Espanha e Portugal) e social-democratas (Alemanha, Áustria e países escandinavos). Propõe a mudança da sociedade capitalista por meio de reformas graduais, obtidas dentro das normas constitucionais da democracia representativa. Nesse sentido, os social-democratas defendem uma política governamental voltada para a estatização de setores básicos da economia, elevada tributação sobre os lucros das grandes empresas, co-gestão operária nas indústrias, assistência médica e educação gratuitas para toda a população, seguro-desemprego, amplas liberdades sindicais e livres negociações coletivas entre patrões e empregados, sem intervenção do Estado. Na Europa, a social-

democracia floresceu sobretudo na Inglaterra, Alemanha, Suécia, Noruega e Dinamarca, cujos governos social-democratas implantaram uma sólida política de bem-estar social, com medidas que na maioria dos casos foram respeitadas até mesmo pelos governos liberais ou conservadores. A social-democracia, como corrente política, surgiu em 1875 com a criação do Partido Social Democrata Alemão, o primeiro de tendência marxista no mundo e que serviria de modelo para os que se lhe seguiram. Na mesma época, foram fundados partidos social-democratas na Bélgica, na Áustria, na Rússia e, posteriormente, na França. Esses partidos integraram a II Internacional até a Revolução Russa de 1917, quando passaram a opor-se à política leninista. Desvinculada do marxismo-leninismo, a socialdemocracia declinou no período entre guerras, com a ascensão do fascismo, voltando a firmar-se como uma das principais forças políticas da Europa após a Segunda Guerra Mundial (SANDRONI, 1999, p. 566).

As características descritas da política em geral desenvolvida pela social-democracia, sem adentrarmos em suas particularidades geográficas, está presente nos escritos deweyanos após 1929, quando o mesmo inicia sua participação na Liga para Ação Política Independente (LIPA). O documento escrito por John Dewey, em 19 de março de 1931, e citado anteriormente na tese demonstra por meio de quatro pontos a síntese e aproximação do grupo para com as ideias defendidas pela social-democracia.

Segundo Dewey (1932c), o papel educativo de aglutinar o maior número de pessoas comprometidas com a proposta de mudança radical da sociedade marcaria uma das principais características do novo partido, sua atuação enquanto “mestre” coletivo.

Em nossas reuniões originais, quando a perspectiva de uma futura reviravolta industrial foi mencionada, foi declarado que nosso movimento não deve se basear nos descontentamentos temporários que toda depressão traz consigo. Lembramos que todas as revoltas políticas anteriores, construídas com base na depressão contemporânea, tinham sido de curta duração, derretendo-se diante do sol nascente da prosperidade que retornava. **Decidiu-se, portanto, que o trabalho educacional da Liga deveria ser mais profundo do que uma tentativa de reunir descontentamentos, e não se renderia à conveniência temporária para obter um rápido crescimento** (DEWEY, 1932c, p. 278, grifo nosso).

Portanto, o grupo tinha noção que a construção e ascensão de um novo partido político não aconteceria de forma rápida tampouco espontânea. Era preciso reunir agentes políticos capazes de difundir o país a fora suas ideias e plataforma política, aproveitando o clima de indignação e agravamento da crise social. Segundo Dewey (1932c), mesmo

[...] tenho sido desencorajado com a perspectiva de uma ação política bem-sucedida por meio de um novo partido baseado no reconhecimento das realidades econômicas e dedicado ao controle social do individualismo econômico acidentado, ou seja, brutal. Concluo dizendo que saí da conferência de Cleveland mais encorajado do que em qualquer outra época no passado. O eleitorado está esperando; a resposta está esperando. Trabalho e

organização são os agentes necessários para efetivar a criação de um novo partido forte que, além do mais, rapidamente se tornará mais que um partido de mero protesto (DEWEY, 1932c, p. 280).

Na tentativa de estabelecer um grupo cada vez maior de adeptos, Dewey e demais intelectuais tinham a clareza de que, apesar de terem uma plataforma política consistente e que atenderia aos principais anseios da população naquele momento de crise política, os mesmos sabiam que uma eleição presidencial é algo muito complexa e de amplitude gigantesca. Assim, tendo noção da incipiência da nova agremiação política, decidem, coletivamente, apoiar a plataforma política dos candidatos Norman Thomas (1884-1968)⁴³ e James Hudson Maurer (1864-1944)⁴⁴ pelo Partido Socialista da América⁴⁵.

As deliberações diretamente práticas da conferência se reuniram para discutir sobre o que deve ser feito para criar um terceiro unido. Houve pressão dentro da Liga para a ação na campanha presidencial de 1932. Houve aqueles que sentiram que havia chegado a hora para ação imediata e que o fracasso em levá-la levaria muitos a se afastar da Liga com a sensação de que não representa um negócio. Mas prevaleceu a opinião de que o fundamento de tal ação ainda não havia sido estabelecido, e que nas próximas eleições presidenciais a plataforma socialista e os candidatos socialistas, Thomas e Maurer (sendo este último um vice-presidente da Liga desde a sua criação) chegaram suficientemente perto de representar os objetivos da Liga para justificar que os seus membros trabalhassem e votassem nessa campanha para a entrada socialista. Uma resolução foi adotada por unanimidade, pedindo que fosse feita uma convocação, no começo de 1933, para um congresso conjunto de todos os grupos independentes, a fim de criar um partido unido. As comissões executivas e nacionais da Liga foram instruídas a elaborar uma lista de candidatos para o Congresso fora dos partidos Republicano e Democrata, que deveriam ser apoiados agressivamente pela Liga. Havia uma crença geral de que, se um núcleo de tais pessoas pudesse ser enviado para o próximo Congresso, haveria um estímulo definitivo dado aos insurgentes dentro dos antigos partidos para retirar a lealdade nominal e sair abertamente para o novo partido (DEWEY, 1932c, p. 279-280).

⁴³ Norman Thomas foi um socialista e reformador social. Atuando pelo Partido Socialista da América, participou de várias campanhas eleitorais defendendo a plataforma socialista e pacifista. Para mais informações, acesse as fontes: <https://spartacus-educational.com/USAthomas.htm>. <https://www.britannica.com/biography/Norman-Mattoon-Thomas>. Acesso em: 23 nov. 2018.

⁴⁴ James Hudson Maurer foi um importante sindicalista estadunidense contribuindo na construção de organizações coletivas dos trabalhadores. Ocupou cargos no legislativo na Pensilvânia em 1910, 1914 e 1916. Para mais informações, acesse as fontes: <http://www.berkshistory.org/multimedia/articles/james-h-maurer/>. <https://www.legis.state.pa.us/cfdocs/legis/BiosHistory/MemBio.cfm?ID=3561&body=H>. Acesso em: 23 nov. 2018.

⁴⁵ O Partido Socialista da América era um partido democrático socialista com aproximações com a política da social-democracia nos Estados Unidos. Foi fundado em 1901 a partir de outros dois partidos políticos que tiveram a fusão de parte de seus membros, a saber: Partido Social-Democrata da América e o Partido Socialista Trabalhista da América. Para saber mais informações, acesse: https://en.wikipedia.org/wiki/Socialist_Party_of_America. Acesso em: 23 nov. 2018.

Ao final da série dos artigos que tratam sobre a necessidade de um novo partido político é possível extrair algumas considerações. A primeira constatação que nos chama atenção é a postura mais radical do ponto de vista político da atuação enquanto intelectual de John Dewey, que, passado os 70 anos de idade demonstra uma disposição e vitalidade que coaduna com as críticas feitas por Jacoby (1990), a geração de intelectuais públicos do período.

A segunda constatação diz respeito à capacidade aglutinadora que envolveu o processo de formação da agremiação política que reuniu diversas personalidades políticas, professores, artistas, escritores, sindicalistas, enfim, uma diversidade de olhares e perspectivas que se propuseram a trabalhar em prol de um projeto político de mudança social.

A terceira constatação está no papel educativo atribuído ao novo partido político. Temos a clareza que todo espaço é passível de aprendizagem e troca de conhecimentos, entretanto, a intenção do grupo ao apresentar a presente plataforma política era romper com certos vícios da vida política institucional de subordinação aos quadros dirigentes do partido.

Outra constatação evidenciada foi que a experiência educacional na Rússia soviética em 1928 teve um impacto nas análises deweyanas no tocante ao desenvolvimento dos princípios de liberdade, participação coletiva e democracia. Em que as críticas em relação à fundamentação filosófica dos líderes soviéticos, Dewey percebeu que os limites postos pelo imperialismo para realização de uma sociedade verdadeiramente democrática estavam consolidados, ou seja, era preciso uma mudança radical no ambiente social estadunidense para construção de uma sociedade democrática.

Apesar de não ter logrado êxito, a proposta partidária em sua formulação inicial contou com a participação de importantes intelectuais que dispuseram de toda sua formação teórica em prol da realização de um novo projeto social, dentre eles, John Dewey, que não se furtou ao papel de educador quando associou seus princípios filosóficos aos escritos políticos na imprensa estadunidense. Ao assumir essa postura pública, Dewey se colocou numa posição vulnerável a críticas de todas as formas, bem diferente das críticas rotineiras no meio acadêmico que certamente são mais confortantes e de trato menos agressivo.

Portanto, ao concluir a parte final de nossa tese demonstramos ao leitor, por meio dos escritos políticos na imprensa pós 1929 um posicionamento político mais radical de John Dewey no tocante a defesa de uma sociedade verdadeiramente democrática. Para tanto, sua atuação enquanto intelectual que se envolveu em vários espaços sociais e políticos evidencia

um perfil de educador no seu sentido ampliado, que buscou, por meio de sua capacidade teórica contribuir no debate para formação de uma opinião pública crítica.

6. Considerações finais

Após uma longa jornada de estudos e pesquisas sobre o presente objeto de pesquisa, que se iniciou anteriormente ao ingresso no curso de doutorado em educação com o projeto de pesquisa referente ao estado da arte da produção acadêmica sobre o pensamento e ideias pedagógicas de John Dewey presente nas dissertações e teses na área da educação, tecemos algumas considerações finais do presente estudo.

Ao iniciar nossa pesquisa, tínhamos algumas inquietações provocadas pelos resultados encontrados na investigação sobre o estado da arte da produção acadêmica referente ao filósofo, em que, na sua maioria, predominaram o interesse e o aprofundamento das contribuições teóricas do mesmo no âmbito mais pedagógico, envolvendo as principais temáticas e categorias de análise: ensino e aprendizagem; formação de professores; experiência. Encontramos alguns produtos acadêmicos que debruçaram análises sobre o pensamento filosófico deweyano no sentido mais ampliado, na mesma perspectiva abordado na presente tese.

Concomitante a esse movimento de mapear as principais temáticas exploradas no pensamento pedagógico deweyano no Brasil, tomamos conhecimento da tradução dos artigos produzidos por Dewey em sua visita à Rússia soviética em 1928, quando ele analisou as experiências educacionais soviéticas desenvolvidas após a Revolução de Outubro de 1917.

A partir da leitura dos artigos referentes às impressões sobre a escola russa soviética, vieram à tona outras inquietações. A primeira diz respeito aos motivos e interesses que levaram John Dewey a conhecer tais experiências educacionais, sendo que estas eram promovidas por um grupo político que contestava radicalmente o modo de produção capitalista com fundamentação filosófica na doutrina marxista.

A segunda inquietação estava relacionada aos poucos estudos realizados sobre as análises deweyanas referentes às experiências educacionais russas soviéticas, algo que possibilitou o direcionamento da presente tese para a questão mais política das contribuições teóricas do filósofo sobre a questão da formação humana e o papel da educação.

Por fim, o meio de divulgação de tais escritos políticos na imprensa estadunidense nos chamou muito atenção pelas suas características de comunicação, público-alvo e finalidade das mensagens publicizadas.

Com base nesse percurso inicial, formulamos a seguinte problematização: **qual o posicionamento político assumido pelo intelectual John Dewey no tocante ao papel da educação para a formação do indivíduo tendo como referência sua viagem à Rússia soviética em 1928?** Situando o leitor, o presente problema de pesquisa estava situado num

contexto histórico dos anos de 1900 até os anos de 1930, em que foram produzidos os escritos políticos deweyanos na imprensa estadunidense.

Assim, a partir da problemática central de nossa pesquisa, construímos ao longo do percurso investigativo a seguinte tese: **Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.**

Para tanto, construímos uma estrutura analítica que pudesse fundamentar nossa argumentação teórica referente ao tema proposto. Logo, a presente tese foi organizada em cinco partes tendo como fio condutor explorar a dimensão política do pensamento intelectual deweyano tendo como delimitação de estudo sua discussão referente à importância da formação do indivíduo e ao papel da educação.

Nesse sentido, iniciamos a discussão a partir da apresentação de nossa fonte de pesquisa. Os escritos políticos deweyanos analisados foram publicados em periódicos na imprensa estadunidense. Por se tratar de uma fonte de pesquisa pouco conhecida na área de educação, discutimos a importância da imprensa como espaço de difusão das ideias filosóficas e políticas sobre diversos assuntos e campo fértil para a formação da opinião pública em geral.

A discussão na parte inicial teve a intenção de demonstrar ao leitor as principais características da fonte de pesquisa investigada, dando destaque ao periódico *The New Republic*, principal jornal de opinião pública que concentrou a maior parte da produção bibliográfica deweyana analisada neste estudo.

Por meio dessa apresentação foi possível perceber o caráter político do periódico no sentido em oferecer um discurso público mais crítico sobre os acontecimentos diversos da vida política, cultural e econômica dos Estados Unidos. Assim, enunciamos ao nosso leitor que a dimensão política e social do pensamento deweyano seria o foco privilegiado ao longo da tese.

Na sequência, discutimos o contexto histórico estadunidense, particularmente o momento de transição do século XIX para o século XX, com intuito de apresentar a materialidade concreta vivenciada por John Dewey. Nesse momento, exploramos as primeiras críticas deweyanas sobre os desdobramentos da mudança social e econômica impulsionada pelo avanço do capitalismo monopolista nos Estados Unidos e seus desdobramentos nas relações com os demais países.

Era notável nos escritos políticos deweyanos anterior à sua visita na Rússia soviética, em 1928, o descontentamento com os rumos políticos e sociais desenhados para a sociedade estadunidense. Sua postura crítica em relação à formação do indivíduo já era apresentada na

medida em que os setores hegemônicos da sociedade e com apoio do Estado orquestravam um cenário político de competitividade e revanchismo, muito presente nos momentos que antecederam a Primeira Guerra Mundial, em 1914, e intensificado após o fim da disputabélica e insurreições de movimentos contestatórios da ordem econômica vigente, em destaque o processo revolucionário russo e seus desdobramentos mundo a fora.

Logo, foi possível entender boa parte dos motivos e inquietações que levaram o intelectual estadunidense a conhecer as experiências educacionais russas-soviéticas. Com o foco mais direcionado à dimensão política e social do pensamento intelectual deweyano, analisamos o contexto histórico-russo a partir de tais aspectos mencionados anteriormente, pois a compreensão histórica, política e social do novo experimento social que ousou desafiar a ordem vigente era algo essencial para nossa pesquisa.

Na terceira parte de nossa tese nos debruçamos na análise do contexto histórico-russo que marcou a transição do regime czarista para o regime socialista, com ênfase na participação dos diversos grupos políticos que construíram o processo de tomada do poder por parte da classe trabalhadora em outubro de 1917.

A discussão realizada cumpriu o propósito de situar no contexto histórico a materialidade concreta que possibilitou aos líderes soviéticos, em especial a equipe pedagógica estatal, elaborar e desenvolver uma mudança radical no sistema de ensino russo. Embora limitada pelas condições objetivas que todo processo de transição social enfrenta, Dewey ressalta os avanços conquistados pela população russa no tocante ao envolvimento político e mudança de mentalidade cultural proporcionado pelo processo revolucionário, e destaca o papel da educação como elemento formativo dessa nova visão de homem e sociedade.

Com base nessa discussão histórica que envolve os Estados Unidos e a Rússia soviética, analisamos as impressões deweyanas sobre as experiências educacionais soviéticas com a finalidade de aprofundar seu posicionamento político sobre o processo de formação humana e o papel desempenhado pela educação nesse contexto.

É possível notar nas análises deweyanas que a função política da educação foi associada nas escolas soviéticas de forma explícita à concretização de um projeto de sociedade alternativo ao modelo posto pela sociedade capitalista. Segundo Dewey (2016), a mudança de mentalidade cultural proporcionado pelo processo revolucionário é algo extraordinário levando em consideração as condições culturais, econômicas e sociais da Rússia naquele momento histórico.

Outro ponto relevante extraído das análises deweyanas está em sua capacidade de reconhecer os elementos inovadores produzidos pela experiência educacional russa,

principalmente a articulação sistêmica entre as escolas e a equipe pedagógica central de modo que essa relação manteve a autonomia local e a diversidade cultural, sempre respeitando os princípios comuns de interesse coletivo e social.

Assim, percebemos que o posicionamento político deweyano sobre a formação do indivíduo e o papel da educação ao longo dos anos assumiu uma radicalidade diferente dos tempos de embate no terreno educacional com as pedagogias tradicionais de cunho religioso e metafísico. Não por acaso, a partir do processo de qualificação da tese, fomos instigados sobre os possíveis desdobramentos da sua atuação enquanto intelectual após sua visita na Rússia soviética em 1928 e, ampliando o período histórico delimitado inicialmente, encontramos uma série de artigos em que a ação política deweyana ganha destaque no cenário nacional estadunidense.

O desfecho final da tese nos proporcionou um aprofundamento analítico nos escritos políticos deweyanos encontrados após 1929 que, concomitantemente, acontecem no mesmo período da Grande Depressão com seus desdobramentos econômicos, políticos e sociais para a sociedade estadunidense.

Nesse momento, percebemos que a crítica deweyana sobre a formação do indivíduo assume uma postura mais radical em relação à crença de que seja possível vivenciar uma sociedade democrática com o modelo econômico vigente. Dessa forma, ao longo dos escritos políticos estudados, notamos claramente uma ação política mais propositiva, a ponto de participar de um grupo de intelectuais que propuseram a formação de um novo partido político.

O destaque dado na ação política deweyana nesse momento histórico de envolvimento com a política representativa e institucional revela, para nós, um compromisso ético com seus princípios filosóficos ao longo de sua carreira profissional, ou seja, o que mudou foram as táticas e estratégias utilizadas no decorrer dos anos no debate público para o convencimento da relevância de uma sociedade verdadeiramente democrática para todos.

Buscamos ao longo da tese, a partir da estrutura analítica organizada, apresentar elementos teóricos relevantes que contribuam na discussão sobre o posicionamento político deweyano referente à formação do indivíduo e ao papel da educação, tendo como fonte principal de pesquisa seus escritos publicados na imprensa estadunidense.

Entendemos que a tese central apresentada neste estudo abre um campo frutífero para debates sobre a atuação política enquanto intelectual de John Dewey nos diversos espaços públicos e acadêmicos. Ao longo da tese, discutimos como as críticas deweyanas ao processo de formação do indivíduo e o papel da educação na sociedade estadunidense foram sendo

intensificadas, com base nos acontecimentos históricos no desenrolar dos anos de 1900 até os anos de 1930.

A viagem à Rússia soviética em 1928 é considerada por nós um marco importante nas críticas deweyanas sobre a sociedade estadunidense. Não por acaso, após esse período histórico, Dewey não acredita mais ser possível alcançar uma sociedade democrática nos moldes de uma sociedade capitalista em sua fase imperialista. Com base na discussão realizada durante a tese, percebemos que a preocupação com a formação do indivíduo era fundamental nas críticas deweyanas. Segundo Dewey, o processo educativo para formação de cidadãos ativos na sociedade dependeria de vários fatores, dentre eles, a utilização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade cumpriria um papel decisivo.

Os conhecimentos científicos, na ótica deweyana, deveriam estar associados com os fins desejados pela coletividade em geral, independentemente da posição social e econômica dos indivíduos. Portanto, os educadores, os intelectuais, os artistas e personalidades políticas tinham uma responsabilidade diferenciada junto à sociedade, isto é, a organização das condições objetivas deveria ser planejada com intuito de propiciar a todos os indivíduos oportunidades de crescimento intelectual, cultural e político sobre diversos temas.

Nesse caso, notamos que a concepção de educação expressa nos escritos políticos deweyanos publicados na imprensa estadunidense não se difere da compreensão já enunciada em trabalhos anteriores, especialmente no seu livro **Democracia e educação** publicado em 1916. Dewey (1979, p. 106) explicita que uma educação democrática depende de uma sociedade democrática, isto é, para existir uma sociedade democrática é preciso formar indivíduos que saibam exercer sua liberdade e autonomia de acordo com os interesses sociais, logo, a educação é entendida como um meio por excelência responsável por proporcionar os processos de interação entre os indivíduos e os objetos de construção do conhecimento.

Portanto, quando nos deparamos com crítica incisiva de Dewey aos processos de formação do indivíduo no período histórico analisado nesta tese, percebemos uma continuidade da discussão já realizada, no entanto, a partir das viagens internacionais, em especial, a ida à Rússia soviética em 1928, fica evidente uma postura política mais ativa do filósofo estadunidense no tocante ao debate público com diversos interlocutores sociais.

Ao destacar a ida na Rússia soviética em 1928 buscamos enfatizar que dali em diante, com o conhecimento do experimento social revolucionário e o desenvolvimento de mudanças significativas na esfera educacional russa, John Dewey percebeu que era possível a efetivação de uma sociedade democrática a partir de outros modelos de sociedade, sem a necessidade de uma posição dogmática tal qual tinham os bolcheviques na ótica deweyana.

Outro ponto de destaque nas análises dos escritos políticos deweyanos após 1928 foi sua participação nas discussões em torno da criação de um novo partido político nos Estados Unidos. O que nos chamou atenção nessa participação política de John Dewey foi a aproximação com outros intelectuais de matrizes teóricas diferentes e a defesa de algumas medidas socialistas como pontos de apoio para aglutinação das camadas populares em prol da construção do novo partido político.

A participação política de John Dewey na década de 1930 na construção do novo partido político expressa sua maturidade política e acadêmica em sua plenitude. Como vimos no decorrer da tese, a preocupação deweyana nesse momento histórico de envolvimento político institucional era de promover um debate amplo com a intenção de contribuir na formação de uma nova opinião pública sobre o papel representado pelos políticos nas funções ocupadas na estrutura do Estado.

Assim, com base na problemática de pesquisa que norteou nossa investigação, chegamos na conclusão que o posicionamento político assumido por John Dewey durante os anos de 1900 até os anos de 1930 foi permeado por inúmeras críticas ao processo formativo desenvolvido pelo Estado e pelos grupos hegemônicos com vistas a formação de um indivíduo produtivo e mecanizado para o acúmulo e consumo de bens materiais.

Dessa maneira, a ciência e a produção tecnológica estavam a serviço dos interesses de grupos econômicos detentores dos meios de produção, que almejavam simplesmente a reprodução material e subjetiva das condições que estavam postas na sociedade estadunidense, uma vez que essa sociedade já era considerada uma potência mundial altamente desenvolvida do ponto de vista econômico, social e cultural.

Nesse sentido, quando Dewey afirma que o exercício da democracia estaria comprometido na sociedade capitalista de seu tempo e propõe uma formulação de mudança radical no ambiente social, o mesmo se mantém fiel aos seus princípios filosóficos ao não estabelecer um fim pronto e acabado a ser alcançado. Portanto, o que era necessário naquele momento histórico para o filósofo seria envolver o maior número de cidadãos nas discussões políticas do seu país, a fim de buscar alternativas concretas que possibilitasse saídas para a crise profunda vivenciada pela sociedade estadunidense.

No decorrer da pesquisa, nos deparamos com a complexidade do tema e das limitações postas nesse estudo. Uma delas foi a inexistência de traduções para a língua portuguesa dos escritos políticos deweyanos publicados na imprensa é uma limitação importante para a difusão e conhecimento mais aprofundado da discussão sobre o tema.

Ao mesmo tempo, é interessante a nós observar que na área da educação, por meio da consulta nas referências bibliográficas dos produtos acadêmicos sobre a presença do pensamento pedagógico deweyano encontramos várias obras citadas na versão original em língua inglesa.

Por conta do trabalho de tradução⁴⁶ realizado para análise documental e pela delimitação do problema de pesquisa, outros assuntos de interesse pessoal foram levantados para futuros estudos e pesquisas, dentre eles destacamos: **os grupos sociais nos quais John Dewey participava na primeira metade do século XX; publicações nos órgãos da imprensa das entidades representativas de classe; diálogos com a concepção política desenvolvida pela social-democracia.**

Enfim, pela amplitude da fonte de pesquisa analisada, aproximadamente 81 artigos de jornais e revistas publicados durante os anos de 1900 até os anos de 1930, outros temas surgirão e nossa intenção, contando com as parcerias de outros grupos de pesquisa que se dediquem ao estudo e aprofundamento teórico do pensamento filosófico deweyano, é publicar todos os escritos políticos traduzidos na forma de livros.

Ao concluir este estudo de doutoramento, uma etapa fundamental da formação acadêmica de um pesquisador, algumas lições foram aprendidas ao longo do processo formativo datado dos últimos três. A primeira lição foi o compromisso ético e acadêmico para com o objeto de pesquisa na sua plenitude e preocupação histórica com tempo e espaço de produção da escrita. É preciso reconhecer que, apesar de ser um trabalho autoral e original, é fruto de um conjunto de condições objetivas e subjetivas que possibilitaram a realização das reflexões ora apresentadas no formato de tese.

A segunda lição, não menos importante, é o compromisso com a coisa pública, com o serviço público, com a universidade pública, que, particularmente no Brasil, concentra a maior parte da produção científica do país, os maiores centros de pesquisa e formação de novos pesquisadores, que nos últimos anos de forma cada vez mais intensa está convocada a defender a produção científica e tecnológica de ponta e o direito à liberdade de cátedra em tempos de ataque a práticas democráticas dentro e fora dos muros das universidades.

⁴⁶ O trabalho de tradução e revisão técnica foi realizado de meados de 2016 até o primeiro semestre de 2018, de autoria de Fernando Franqueiro Gomes. Graduado em Tradução, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia, Revisor (português e inglês) e Tradutor (inglês e português). Durante o período de estudos, atuou como monitor nas disciplinas: Tradução de Filmes e Fundamentos da Interpretação. Atuou ainda como estagiário no setor de revisão na Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU) de 2012 a 2014. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4825491A4>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Por fim, esperamos com este estudo contribuir no debate das teorias clássicas da educação, particularmente sobre a dimensão política do intelectual de grande relevância como John Dewey. Em tempos de obscurantismo pedagógico em que alguns **rótulos proibidos** são considerados inapropriados, distorcidos e suprimidos, a presente tese se apresenta como ponto de apoio na resistência pela valorização da educação escolar enquanto espaço de transmissão do conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, e que os intelectuais podem contribuir de forma significativa na organização e efetivação coletiva da resistência.

7. Referências

ANDREUCCI, F. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSBAWM, E., et. al. (Orgs.). **História do marxismo II: o marxismo na época da segunda Internacional**. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 15-73, 1982.

ARAÚJO, J. C. S. A imprensa, co-participe da educação do homem. **Cadernos de História da Educação**, v.01, n.01, p. 59-62, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/307/294>. Acesso em: 08 mar.2018.

BORGES NETTO, M. **A centralidade da educação na obra do intelectual Florestan Fernandes (1954-1964)**. 208f. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM – Maringá, 2016.

BRAGG, R. B. **Manifesto Humanista I**. Documento elaborado para Associação Humanista Americana em 1933 e assinado por 34 personalidades e ativistas políticos, professores universitários. Disponível em: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto1/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BROUN, H. Atire as obras. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 280, 12 jan. 1938. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CANDIDO, A. Radicalismos. Palestra realizada no Instituto de Estudos Avançados. **Estudos avançados**, 4(8), 28 set. 1988.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CARTEL. In: SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, p. 84, 1999. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

DEWEY, J. Livro Três – América. In: DEWEY, J. **Personagens e Eventos: ensaios populares em Filosofia política e social**. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. Editado por Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, p. 435-547, v. II, 1929a.

DEWEY, J. Livro Cinco – Em direção à Democracia. In: DEWEY, J. **Personagens e Eventos**: ensaios populares em Filosofia política e social. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. Editado por Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, p. 707-855, v. II, 1929b.

_____. Sr. Woll como um apanhador de comunistas. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 99, 13 mar. 1929c. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A casa dividida contra si mesma. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 270-271, 24 abr. 1929d. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. América – pela fórmula. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 117-119, 18 set. 1929e. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Individualismo, velho e novo: Os Estados Unidos incorporados. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 239-241, 22 jan. 1930a. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Individualismo, velho e novo II: a perda do indivíduo. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 294-296, 05 fev. 1930b. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

DEWEY, J. Individualismo, velho e novo III: em direção a um Novo Individualismo. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 13-16, 19 fev. 1930c. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Individualismo, velho e novo IV: socialismo público ou capitalista?. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 64-67, 05 mar. 1930d. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

DEWEY, J. Individualismo, velho e novo V: a crise na cultura. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 123-126, 19 mar. 1930e. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Individualismo, velho e novo VI: a individualidade no nosso tempo. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 184-188, 02 abr. 1930f. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A necessidade de um novo partido. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 203-205, 07 jan. 1931a. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A necessidade de um novo partido I: a crise atual. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 115-117, 18 mar. 1931b. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A Liga para a Ação Política Independente – aquilo pelo qual chamamos. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. Publicado no dia 19 de março de 1931c. Disponível em: https://www.cooperative-individualism.org/dewey-john_league-for-independent-political-action-what-we-call-for-1931.htm. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A necessidade de um novo partido II: o colapso da antiga ordem. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 150-152, 25 mar. 1931d. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Quem pode fazer um novo partido?. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 177-179, 01 abr. 1931e. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A necessidade de um novo partido IV: políticas para um novo partido. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 202-205, 08 abr. 1931f. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Superando a América. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 241-243, 15 abr. 1931g. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

DEWEY, J. O colapso de um romance. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 292-294, 27 abr. 1931h. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Ciência e controle social. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 276-277, 29 jul. 1931i. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Marx invertido. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 52, 24 fev. 1932a. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Fazendo cidadãos soviéticos. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 104, 08 jun. 1932b. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Perspectivas para um novo partido. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 278-280, 27 jul. 1932c. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. O impulso contra a fome. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 190, 29 mar. 1933. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Inteligência e poder. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 306-307, 25 abr. 1934. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Como eles estão votando: II. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 280, 07 out. 1936. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

DEWEY, J. O comitê da Liberdade Cultural. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 161, 14 jun. 1939. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Democracia e educação:** introdução à Filosofia da Educação. 4 ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Personagens e eventos:** ensaios populares em Filosofia política e social. Tradução de Carlos Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_a2171861e7e44e81bd590ec71c1bafd9.pdf. Acesso em: 01 Jun.2017.

_____. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário.** Tradução de Carlos Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_49f5d049086e4bd0be5a7fabb28fe985.pdf. Acesso em: 01 Jan.2017.

FEATHERSTONE, J. A relevância do Professor Dewey, por Joseph Featherstone. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 22-26, 29 out. 1966. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

GALIANI, C. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos.** 210p. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014.

GRAMSCI, A. Caderno 24 (1934) – Jornalismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2. 2ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 193-213, 2001.

HOBBSBAWM, E. J. **A era do capital – 1848-1875.** Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

_____. A cultura europeia e o marxismo entre o Séc. XIX e o Séc. XX. In: HOBBSBAWM, E., et. al. (Orgs.). **História do marxismo II:** o marxismo na época da segunda Internacional. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 75-124, 1982.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2 ed. Tradução de Marcos Santarrita e revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era dos impérios (1875-1914)**. 13 ed. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HOLDING. In: SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, p. 285, 1999. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

HOOK, S. Uma comunicação: Dewey e seus críticos. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 73-74, 03 jun. 1931. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

JINKINGS, I., DORIA, K. (Orgs.). **1917: o ano que abalou o mundo**. São Paulo: Boitempo; Ed. Sesc, 2017.

KEYNES, J. M. **As consequências econômicas da paz**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. RJ: Paz e Terra, p. 07-54, 1976.

KRUPSKAYA, N. K. **Construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017. PMID:28852749

LASKI, H. J. **O liberalismo europeu**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973. PMID:4775506

LENIN, V. I. Duas táticas da social-democracia na revolução democrática. In: LENIN, V. I. **Obras escolhidas**. Tradução de Edições Avante. Lisboa: Edições Progresso, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1905/taticas/index.htm>. Acesso em: 06 Out.2017.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. 3 ed. Tradução de José Paulo Netto e revisão de Paulo Bezerra. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LENIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LIPPMANN, W. Notes for a Biography. **The New Republic**. Texto republicado em 09 de março de 2002, retirado da edição de 16 de julho de 1930, segundo a fonte consultada. Disponível em: <https://newrepublic.com/article/101570/notes-biography>. Acesso em: 16 Mar.2018.

LOVETT, R. M. John Dewey aos setenta. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 262-264, 23 out. 1929. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

LUNATCHARSKI, A. **A educação na Rússia revolucionária**. Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública, realizado em [1917 ou 1918]. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-na-russia-revolucionaria.pdf/at_download/file. Acesso em: 06 Out.2017.

MACEDO, U. B. O liberalismo doutrinário. In: PAIM, A. et. al. **Evolução histórica do liberalismo**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, p. 33-44. 1987.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MERQUIOR, J. G. **O liberalismo** – o antigo e moderno. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MCHITARJAN, Irina. John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930 — Informe sobre una recepción olvidada. **Encuentros sobre Educación**, v.10, p. 163-186, Otoño 2009. Disponível em: <https://queens.scholarsportal.info/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/2172/2405>. Acesso em: 24 Abr.2017.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, D., LOMBBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. (Orgs.). Campinas: Autores Associados, p. 50-64, 2000.

OLIGOPÓLIO. In: SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, p. 431, 1999. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

OLIVEIRA, M. A. G. de. **A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932**: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952). Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_23385cbb27b44e10aa350a2efe3960a4.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. **Relatório final do projeto de pesquisa intitulado**: O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação. UFT, 2016.

OLSHAUSEN, G. Dewey, Spengler e a Rússia. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 142, 19 dez. 1928. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PAIM, A. Emergência da questão social e posição anterior a Keynes: o keinesianismo. In: PAIM, A. et. al. **Evolução histórica do liberalismo**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, p. 69-77. 1987.

PAIM, A., et. al. A prova da história e as perspectivas – o liberalismo no século XX. In: PAIM, A. et. al. **Evolução histórica do liberalismo**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, p. 89-97. 1987.

PENNA, J. O. de M. O pensamento de Tocqueville In: PAIM, A. et. al. **Evolução histórica do liberalismo**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, p. 45-55. 1987.

PINHEIRO, D. A crise da revista The New Republic. **O Jornal de todos os Brasis**. Matéria publicada em 03 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/a-crie-da-revista-the-new-republic-por-daniela-pinheiro>. Acesso em: 22 Set.2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 295f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UnB – Brasília, 2010.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 28-37, abr2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf. Acesso em: 08 Mar.2018.

SILVA, L. M. O. Lenin: a questão agrária na Rússia. **Crítica Marxista**, n. 35, p. 111-129, 2012.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

SOCIAL-DEMOCRACIA. In: SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, p. 84, 1999. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

TRUSTE. In: SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, p. 616, 1999. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

VICTORIA, B. C., CRAFTER, A. G. Correspondência: a análise russa de Dewey. **The New Republic**, Nova Iorque, p. 248, 16 jan. 1929. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ea7d86f8-bced-4ea3-9f8d-7bd37c5f41f6%40sessionmgr4007>. Acesso em: 05 jul. 2018.

WARDE, M. J. Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor. **Educar em Revista**, Curitiba, n.48, p. 169-186, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a11.pdf>. Acesso em: 15 fev.2018.

8. **Apêndice A:** Dados extraídos da pesquisa intitulada: O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação, com base nos bancos de dados dos programas de Pós-graduação e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A presença do pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey nos produtos acadêmicos (teses e dissertações) dos programas de pós-graduação em educação

Autor (a)	Título	Palavras-chave	Produto	Orientador (a)	Ano	IES
Dulcinéa Quiel de Aguiar Guimarães Espellet Soares	Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em implementação		Dissertação	Raquel Aparecida Marra	2005	PUC-GO
Neiva dos Santos Ferreira	A Crise de Autoridade na Educação e o Discurso (Neo)Liberal	Discurso. Crise de autoridade. (Neo)liberalismo. Pragmatismo. Psicologia Moderna.	Dissertação	Glacy Queirós de Roure	2009	PUC-GO
Márcia Helena Santos Curado	Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia	Educação Infantil. Políticas Educacionais. Concepções. Saberes Docentes.	Dissertação	Antônia Ferreira Nonata.	2009	PUC-GO
Cláudia Regina Major	Ensino e aprendizagem por problema: análise de projetos pedagógicos de cursos de medicina do estado de Goiás e Distrito Federal	Problematização. Aprendizagem Baseada em Problema. Ensino Superior. Formação Médica. Metodologia de Ensino.	Dissertação	Beatriz Aparecida Zanatta.	2011	PUC-GO
Núbia Rejaine Ferreira Silva	Escola de Tempo Integral: um estudo da relação entre o programa	Educação Integral. Escola de Tempo	Dissertação	Beatriz Aparecida Zanatta.	2011	PUC-GO

	federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)	Integral. Proposta Pedagógica.				
Maria da Luz Santos Ramos	Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”	Escola de Tempo Integral. Conhecimento. Acolhimento. Implantação. Implementação. Gestão Educacional	Tese	Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	2012	PUC-GO
José Carlos Bertoni	Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de santos	Educação. Ensino Religioso. Legislação de Ensino. Formação de Professores. Laicidade.	Dissertação	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	2008	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Carlos Alberto Vieira	“Jornal do Vestibular”: um desafio interdisciplinar	Interdisciplinaridade, Jornal Escolar, “Jornal do Vestibular”, Projeto Interdisciplinar.	Dissertação	Ingrid Hötte Ambrogi	2008	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Mary Hebling de Lima	Trabalhos por projetos: desafios na escola de ensino fundamental	Trabalho por Projetos. Interdisciplinaridade. Aprendizagem	Dissertação	Ingrid Hötte Ambrogi	2011	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Adriana Corrêa de Oliveira	Nazaré Oliveira uma educadora marajoara	Nazaré Oliveira. Marajó. Cultura Popular. Arte/educação.	Dissertação	Mirian Celeste F. Dias Martins	2014	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rita de Cássia Pimenta de Araújo	Lógica, investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey	John Dewey. Pragmatismo. Teoria Lógica. Investigação. Democracia.	Tese	Marcus Vinicius da Cunha	2008	Unesp/Araraquara
Elaine Aparecida de Souza	Epistemologia da prática e da prática docente: um	Pensamento Reflexivo. Saber docente.	Dissertação	José Luis Vieira de Almeida	2008	Unesp/Araraquara

	estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas.	Epistemologia da prática docente.				
Valdicea Moreira	Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: foco na formação reflexiva	Crenças de professores de inglês, metodologia de pesquisa sobre crenças, formação reflexiva de professores.	Dissertação	Dirce Charara Monteiro	2008	Unesp/Araraquara
Nadia Mara Edit	A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de a. N. Leontiev como referência nuclear de análise	A. N. Leontiev, Psicologia Histórico-Cultural, Materialismo Histórico Dialético, ideário do “aprender a aprender”, pensamento, conhecimento científico.	Tese	Newton Duarte	2009	Unesp/Araraquara
Viviane da Costa Lopes	O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza	John Dewey. Ceticismo. Pirronismo. Análise Retórica.	Tese	Marcus Vinicius da Cunha	2010	Unesp/Araraquara
Erika Natacha Fernandes de Andrade	O homem e o desenvolvimento humano nos discursos de Aristóteles e John Dewey	Aristóteles. John Dewey. Análise retórica. Desenvolvimento humano. Educação.	Tese	Marcus Vinicius da Cunha	2014	Unesp/Araraquara
Juliana Gomes Jardim	Futsal feminino e educação: o que a experiência ensina?	Experiência Educativa. Futsal Feminino. Educação. Gênero. Sexualidade.	Dissertação	Mauro Betti	2013	Unesp/Presidente Prudente
Denise Ivana de Paula Albuquerque	O processo de formação permanente em serviço e em exercício de	Formação Continuada, Educação a Distância, Competências, Mediação Pedagógica	Tese	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	2014	Unesp/ Presidente Prudente

	formadores para a docência virtual					
Marcos Roberto Leite da Silva	Neotomismo e educação em Leonardo Vanacker: uma aproximação entre católicos e escolanovistas nos anos 30	Filosofia da Educação no Brasil; Neotomismo e Educação; Leonardo Van Acker; Pragmatismo e Educação; Pensamento Educacional Brasileiro	Dissertação	Pedro Ângelo Pagni	2004	Unesp/Marília
Elisabete Aparecida Ribeiro	A recepção dos pragmatismos nos periódicos educacionais brasileiros (1944-1964)	Pragmatismo. Periódicos Educacionais. Filosofia da Educação.	Dissertação	Pedro Ângelo Pagni	2006	Unesp/Marília
Roberto Cavallari Filho	Experiência, filosofia e educação em John Dewey: as “muralhas” sociais e a unidade da experiência	John Dewey (1859-1952). Filosofia da educação. Empobrecimento da experiência. Unidade da experiência.	Dissertação	Pedro Ângelo Pagni	2007	Unesp/Marília
Cláudio Roberto Brocanelli	O Ensino de Filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade	Experiência. Infância. Educação. Ensino de Filosofia. Filosofia da Educação	Tese	Carlos da Fonseca Brandão	2010	Unesp/Marília
Marlon Dantas Trevisan	Lógica pragmática e educação: experiência e linguagem em Dewey e Peirce	Experiência. Lógica. Ética. Pragmatismo. Pensamento reflexivo. Signo. Inferência.	Tese	Pedro Ângelo Pagni	2011	Unesp/Marília
Paula Linhares Angerami	Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de uma poética no ensino	Dewey, John, 1859-1952. Cinema na educação. Estética. Filosofia. Ética.	Tese	Pedro Ângelo Pagni	2014	Unesp/Marília

José Aguiar Nobre	Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual	Anísio Teixeira, John Dewey, educação de qualidade, democracia.	Dissertação	Samuel Mendonça	2012	PUC-Campinas
Armando Lourenço Filho	Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente	Autonomia do educando; Filosofia da Educação; Concepções clássicas de educação; A “boa educação”; Responsabilidade discente.	Dissertação	Samuel Mendonça	2013	PUC-Campinas
Rodrigo Augusto de Souza	O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira	Dewey; Pensamento Pedagógico; Escola-nova; Educação brasileira.	Dissertação	Peri Mesquida	2004	PUC-PR
Simone Zattar	Aprender a ser reflexivo: um desafio na formação profissional do professor universitário	Professor reflexivo; Aprendizagem; Prática pedagógica.	Dissertação	Evelise Maria Labatut Portilho	2007	PUC-PR
Thaís Camargo Dorigon	A formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras	Formação continuada de professores. Prática reflexiva. Ensino de línguas estrangeiras.	Dissertação	Joana Paulin Romanowski	2008	PUC-PR
Alzira Elaine Melo Leal	(Des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica	Formação de professores. Professor reflexivo. Pesquisa-ação. Educar pela pesquisa. Construindo o saber.	Tese	Maria Emília Amaral Engers	2008	PUC-RS
Cristiane Diello Granville	Formação do professor especialista: um desafio pedagógico?	Professor Especialista. Formação Pedagógica.	Dissertação	Maria Emília Amaral Engers	2008	PUC-RS

		Mediação. Formação Reflexiva. Resiliência.				
Cybelle Caroni	Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida	Educação infantil. Experiência. Saber experiencial. (Auto)Formação docente.	Dissertação	Marcos Villela Pereira	2011	PUC-RS
Carine Betker	Ensino contemporâneo da arte: teorias e práticas	Ensino da arte, arte contemporânea, teorias e práticas.	Dissertação	Marcos Villela Pereira	2012	PUC-RS
Rejane Reckziegel Ledur	Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva	Produção de sentido. Arte contemporânea. Experiência estética. Ensino da arte.	Tese	Analice Dutra Pillar	2013	PUC-RS
Leandro Millis da Silva	A ficção e o ensino da matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas	Interesse, Ficção, Uso do cinema, Resolução de Problemas.	Dissertação	Isabel Cristina Machado de Lara	2014	PUC-RS
Alessandra Muzzi de Queiroz Chaves	Professoras iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem da docência	Educação Infantil, professor iniciante, aprendizagem da docência	Dissertação	Maria Aparecida de Souza Perrelli	2013	UCDB
Rosana Lins Alves da Cunha	Agrupamento vertical: uma discussão com educadores sobre a sua contribuição para o desenvolvimento da criança pré-escolar		Dissertação	Gersolina Antonia de Avelar Lamy	1999	UDESC
Viviane Batista Carvalho	O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil municipal de	Filosofia e educação. Pragmatismo. Dewey. Educação Infantil.	Dissertação	Leoni Maria Padilha Henning	2011	UEL

	londrina: relações possíveis?					
Silvia Lucia Mascaro	Experiência e arte-educação: a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais	Experiência expressiva, valor consumatório, educação artística, pensamento reflexivo, desenho.	Dissertação	Bianco Zalmora Garcia	2012	UEL
Maria Aparecida Lima Piai Rosa	A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas	Pensar crítico. Pensamento de ordem superior. Infância. Filosofia para crianças.	Dissertação	Leoni Maria Padilha Henning	2012	UEL
Marileide Soares de Lima	A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey	John Dewey. Filosofia da educação. Autoridade. Pensamento reflexivo.	Dissertação	Leoni Maria Padilha Henning	2014	UEL
Marcela Calixto dos Santos	A experiência na relação professor-aluno: Uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire.	Experiência. Educação. Professor. Aluno. John Dewey. Paulo Freire.	Dissertação	Leoni Maria Padilha Henning	2014	UEL
Maurício Mogilka	Pensamento e desejo práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo.		Tese	Dante Augusto Galeffi	2004	UFBA
Marilete Calegari Cardoso	Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil	Educação Infantil; Formação de Professores; Ludicidade; Memória; Representações	Dissertação	Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu	2008	UFBA

Ana Paula Moreira Santos	A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença	Ampliação da esfera de presença; Formação; Experiência; Formação de professores; Projeto Irecê.	Dissertação	Maria Inez Carvalho	2011	UFBA
Giovana Cristina Zen	A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim	Formação de Professores, Sucesso Escolar, Experiência e Habitus	Tese	Maria Inez da Silva de Souza Carvalho	2014	UFBA
José Rômulo Soares	O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea.	Pragmatismo; Neopragmatismo; Filosofia política; Crise do capital; Emancipação humana, política educacional.	Tese	Susana Vasconcelos Jimenez	2007	UFC
Glessiane Coeli Freitas Batista Prata	Escola como espaço de formação docente: um estudo de caso no Ceará, numa escola dita de aplicação.	Prática docente, Professor Reflexivo, formação inicial, e escola.	Dissertação	Eliane Dayse Pontes Furtado	2009	UFC
Clébia Mardônia Freitas Silva	Educação, microcrédito e pobreza no Brasil: o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado – o caso do banco revelação no Ceará	Educação. Microcrédito Produtivo. Emancipação. Regulação.	Tese	José Ribamar Furtado de Souza	2011	UFC
Elaine Freitas de Sousa	Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do ensino religioso	Espiritualidade, experiência, formadora, biografia educativa	Dissertação	Ercília Maria Braga de Olinda	2011	UFC
Fátima Maria Araújo Saboia Leitão	O trabalho com projetos e o desenvolvimento	Educação Infantil de qualidade, formação de	Tese	Silvia Helena Vieira Cruz	2011	UFC

	profissional dos professores de educação infantil	professores de Educação Infantil, trabalho com projetos, desenvolvimento profissional.				
Natal Lânia Roque Fernandes	Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Identidade, Docência, Experiência, Educação de Jovens e adultos, Educação Profissional, PROEJA.	Tese	Sônia Pereira Barreto	2012	UFC
Maria Ivonete Ferreira Félix	O programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	Ontologia Marxiana; educação integral; Programa Mais Educação; crise estrutural do capital	Dissertação	Josefa Jackline Rabelo	2012	UFC
Francisco Egberto de Melo	Práticas de clientelismo, educação planejada e sonho da redenção humana em torno do PLAMEG – Plano de Metas do governo Virgílio Távora (Ceará, 1963-66)	Educação e estado – Ceará – 1963-1966. Planejamento educacional – Política governamental – Ceará – 1963-1966. Plano de Metas do Governo (Ceará). Távora, Virgílio, 1919-1988. Ceará – Política e governo – 1963- 1966.	Tese	Rui Martinho Rodrigues	2013	UFC
Luelí Nogueira Duarte e Silva	Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática	Formação de professores. Pesquisa docente. Teoria e prática. Praticismo.	Tese	Marília Gouvea de Miranda	2011	UFG

José Oto Konzen	A experiência reflexiva na lógica da continuidade: uma problematização do projeto ético-educativo de John Dewey	Formalização, contextualização, interpretação.	Tese	Anita Azevedo Rezende	2011	UFG
Andrea Del Larovere	Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos	Experiência de leitura. Leitura de crianças. Práticas de leitura. Educação.	Dissertação	Selma Martines Peres	2014	UFG
Angélica Maria Frazão de Souza	Projeto escola ativa no Maranhão: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana.	Práticas pedagógicas. Política pública. Escola ativa.	Dissertação	Maria da Conceição Brenha Raposo	2009	UFMA
Magda Terezinha Bermond	Educação física escolar na revista de educação física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey	Periódicos. Educação Física escolar. Ideário escolanovista.	Dissertação	Tarcísio Mauro Vago	2007	UFMG
Maria do Carmo Paoliello	A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira	Público; Vida política; Direitos e cidadania; Republicanismo; Escola democrática; Escola estatal-escola pública.	Tese	Dalila Andrade Oliveira	2007	UFMG
Sérgio Túlio Generoso de Mattos	A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932.	Interesse - Liberdade - Escola Nova - Anísio Teixeira – Educação	Dissertação	Bernardo Jefferson de Oliveira	2008	UFMG
Sabina Maura Silva	Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira		Tese	Rosemary Dore Heijmans	2010	UFMG

Adilene Gonçalves Quaresma	A relação trabalho – educação e o projeto político – pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais	Trabalho-educação, Pedagogia Dialética, MST	Tese	Antônio Júlio de Menezes Neto	2011	UFMG
Lívia de Rezende Cardoso	Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências	Educação em Ciências; Experimentação; Currículo.	Tese	Marlucy Alves Paraíso	2012	UFMG
Sérgio Roberto Vaz Ferreira	Formação artística: tensões entre aprendizado informal e abordagens escolares	Arte; cultura; imagem; formação do professor.	Dissertação	Célia Abicalil Belmiro	2014	UFMG
Cleide Carvalho de Matos	Concepções, princípios e organização do currículo no projeto escola ativa	Projeto Escola Ativa. Educação do Campo. Currículo e Princípios Curriculares.	Dissertação	Genylton Odilon Rêgo da Rocha	2010	UFPA
Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo	A gestão premiada: a experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará	Política educacional. Gestão educacional. Gestão gerencial. Lógica da Premiação.	Tese	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	2012	UFPA
Maria das Graças de Almeida Baptista	A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica	Concepção dos professores. Contradição. Educação. Sociedade.	Tese	Adelaide Alves Dias	2008	UFPB
Everson Melquiades Araújo Silva	A formação do arte/educador: Um Estudo	Arte/Educação; Formação do Arte/Educador;	Tese	Clarissa Martins de Araújo	2010	UFPE

	sobre Historia de Vida, Experiência e Identidade	História de Vida; Experiência Formativa; Identidade Docente; John Dewey.				
Úrsula Rosa da Silva	A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética	Ensino de Filosofia. Infância – Merleau. Ponty. Racionalidade Estética	Tese	Gomercindo Ghiggi	2009	UFPEl
Martha Goretti Vasconcelos Said Araújo	A metodologia da escola ativa: avaliação de experiências nas escolas municipais de Teresina - PI	Educação. Políticas Públicas. Escola Ativa. Escola Nova. Pesquisa Avaliativa.	Dissertação	Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	2006	UFPI
Marta Maria Azevedo Queiroz	Projeto escola ativa: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina - Piauí	Práticas Pedagógicas, Classes Multisseriadas, Ensino de Ciências Naturais, Escola Ativa, Educação Rural.	Dissertação	José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho	2006	UFPI
Ana Maria Gomes de Sousa Martins	Os discursos sobre a educação no Piauí: reflexos dos ideais da Escola Nova – 1920 a 1947	Educação, Escola Nova, Elite intelectual.	Dissertação	Antônio de Pádua Carvalho Lopes	2009	UFPI
Janaina Gomes Viana de Souza	Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso	Reflexão Crítica. Colaboração. Formação Continuada.	Dissertação	Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	2012	UFPI
Marta Chaves	O papel dos Estados Unidos e da Unesco na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do paraná na	Educação Infantil. Jardim de Infância. Proposta Pedagógica. Progresso. Desenvolvimento.	Tese	Lígia Regina Klein	2008	UFPR

	década de 1960: o caso da educação no jardim de infância	Práticas educativas e civismo.				
Umbelina Maria Duarte Barreto	Espiando pelo buraco da fechadura: o conhecimento de artes visuais em nova chave	Semiótica. Arte – Conhecimento. Currículo. Ensino superior. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Graduação Artes Visuais.	Tese	Analice Dutra Pillar	2008	UFRGS
Rejane Reckziegel Ledur	Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva	Produção de sentido. Arte contemporânea. Experiência estética. Ensino da arte.	Tese	Analice Dutra Pillar	2013	UFRGS
Rafael da Silva Holsback	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas	Ensino de filosofia – Pensamento crítico – Critical thinking – PIBID – Matthew Lipman.	Dissertação	Arabela Campos Oliven	2013	UFRGS
Mara Elisângela Jappe Goi	Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na educação básica	Formação continuada de professores, Resolução de problemas, Prática docente.	Tese	Flávia Maria Teixeira dos Santos	2014	UFRGS

Maria Dalvaci Bento	Educação a distância e material didático: um estudo sobre o curso mídias na educação	Formação de professores a distância. Material didático. Integração de mídias	Tese	Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade	2013	UFRN
José Jailson de Almeida Júnior	A formação do enfermeiro na reflexividade	Educação superior. Educação permanente. Estudantes de Enfermagem.	Tese	Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco	2013	UFRN
Akynara Aglaé Rodrigues Santos da Silva Burlamaqui	Formação de professores, saberes, reflexividade e apropriação da cultura digital no Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	Um Computador por Aluno (UCA), Apropriação, Reflexibilidade, Cultura Digital, Saberes Docentes.	Tese	Maria das Graças Pinto Coelho	2014	UFRN
Paulo Roberto Boa Sorte Silva	A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês	Prática reflexiva. Formação inicial. Professor de inglês.	Dissertação	Bernard Charlot	2010	UFS
Marta Loula Dourado Viana	A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da Uneb	Concepção de teoria e prática, Formação de pedagogo, Teoria do professor reflexivo-pesquisador e Apropriação do conhecimento científico	Dissertação	Solange Lacks	2011	UFS
Ana Claudia da Silva	As Concepções de Criança e Infância na Formação dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940	Criança e Infância / Formação de Professores / Psicologia Educacional e Pedagogia / História da Educação.	Dissertação	Maria das Dores Daros	2003	UFSC
Felipe Quintão de Almeida	Com Rorty, contra Rorty: uma redefinição da agenda pós moderna em educação	Richard Rorty. Pós-moderno. Educação.	Tese	Alexandre Fernandez Vaz	2009	UFSC

Gisele Masson	Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós- moderna	Políticas de formação. Formação de professores. Agenda pós-moderna. Neopragmatismo.	Tese	Leda Scheibe	2009	UFSC
Alcione Nawroski	Aproximações entre a escola nova e a pedagogia da alternância	Educação; Pedagogia da Alternância; Referenciais Teóricos.	Dissertação	Sonia Aparecida Branco Beltrame	2010	UFSC
Ana Paula da Silva Freire	O embate entre a educação tradicional e a educação nova: políticas e práticas na escola primária de Santa Catarina (1911-1945)	Escola Primária. Educação Tradicional. Educação Nova. Política educacional. Prática educativa.	Dissertação	Ademir Valdir dos Santos	2013	UFSC
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller	As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 – Brasil.	Conferências educacionais; Repertório; Intelectuais; Moderno/modernidade; Ensino primário.	Tese	Maria das Dores Daros	2014	UFSC
Thaís Ferreira Ali	Crescimento: John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno	Crescimento. Formação. Educação. John Dewey.	Dissertação	Lúcia Schneider Hardt	2014	UFSC
Michele Varotto	As apropriações das ideias educacionais de John Dewey na antiga escola normal secundária de São Carlos – SP	John Dewey, Escola Normal, Escola Nova	Dissertação	Alessandra Arce Hai	2012	UFSCar
Dariane Carlesso	John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”: um possível diálogo com a educação contemporânea	John Dewey; Experiência; Reconstrução.	Dissertação	Elisete Medianeira Tomazetti	2008	UFSM

Marco Aurélio Gomes de Oliveira	A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)	Infância; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; Escola Nova; John Dewey.	Dissertação	Armando Quillici Neto	2011	UFU
Deller James Ferreira	Mediação docente em processos colaborativos de produção de conhecimentos na web		Tese	Gilberto Lacerda dos Santos	2008	UnB
Olga Teixeira Damis	Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar		Dissertação	Dermerval Saviani	1990	Unicamp
Lúcia Helena de Carvalho	A construção da paz como meta do processo educativo	Cultura de Paz, Educação para a Paz, Educação de Valores	Tese	Orly Zucatto Mantovani de Assis	2011	Unicamp
Marli Simionato	Ensino de artes: pensar o velho, pintar o novo	Ensino de Arte. Prática Pedagógica. Inquietações. Formação Continuada.	Dissertação	Paulo Evaldo Fensterseifer	2013	Unijuí
Cezar Ricardo de Freitas	O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada	John Dewey, Educação Soviética, Educação Integral, Educação Integrada.	Dissertação	Ireni Marilene Zago Figueiredo	2009	Unioeste
Claudia Glavam Duarte	A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar	Discurso Pedagógico. “Realidade”. Educação Matemática Escolar.	Tese	Gelsa Knijnik	2009	Unisinos
Marli Teresinha Quartieri	A modelagem matemática na escola básica: a mobilização do interesse do aluno e o	Modelagem Matemática na Educação Básica.	Tese	Gelsa Knijnik	2012	Unisinos

	privilegiamento da matemática escolar	Matemática escolar. Noção de interesse.				
Inajara Vargas Ramos	Estágios curriculares: autonomia incontestada e protagonismo discente revelados	Estágios Curriculares. Protagonismo. Autonomia. Formação. Experiência.	Tese	Mari Margarete dos Santos Foster	2013	Unisinos
Kevin Daniel dos Santos Leyser	Pensamento latino-americano e pragmatismo: diálogos, influências e confluências	Pragmatismo. Filosofia Latino-Americana. Filosofia Nativo-Americana. Conexões Filosóficas e Epistemológicas	Dissertação	Adolfo Ramos Lamar	2011	URB
Eliezer Pedroso da Rocha	Progressão continuada: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey	Progressão Continuada.	Dissertação	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	2006	USP
Ana Maria Klein	Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino Médio		Dissertação	Valéria Amorim Arantes	2006	USP
Eliana Gomes Pereira Pougy	Educação e comunicação: pelas vias de uma didática da obra de arte	Filosofia pós-crítica, educação, Comunicação, didática, ruído, análise do discurso, cinemapa, Pedagogia do Conceito, Didática da Obra de Arte.	Dissertação	Rosa Iavelberg	2006	USP
Fabiana de Pontes Rubira	Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens	narração de histórias, literatura de tradição oral, dimensões estéticas, dimensões artísticas, experiência estética, ação	Dissertação	Marina Célia Moraes Dias	2006	USP

		imaginante, imagens internas, imagens arquetípicas, educação de sensibilidade.				
Darcisio Natal Muraro	A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação	Dewey. Pragmatismo. Conceitos, educação, democracia, pensamentos.	Tese	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	2008	USP
Roselene Crepaldi	Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil	Educação Infantil. Formação de Profissionais. Estudo de Caso. Grupos de Pesquisa	Tese	Tizuko Morchida Kishimoto	2008	USP
José Roberto Netto Nogueira	Tangências, adjacências e enviesamentos dos discursos brasileiros sobre educação inclusiva: Educação, Aprender e Ensinar	Discurso, Inclusão, Educação, Aprender, Ensinar	Dissertação	José Sérgio Fonseca de Carvalho	2008	USP
Christiane Coutheux Trindade	Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey	Filosofia da Educação. Democracia. Educação. Individualismo. John Dewey. Sociedade Democrática.	Dissertação	Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto	2009	USP
Inez dos Santos Gossi	Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos	Pragmatismo, instrumentalismo, experiência, educação, currículo, arquitetura.	Tese	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	2009	USP
Ceciana Fonseca Veloso de Melo	Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária	Narrativas infantis; Pedagogia da Participação; Filosofia da Experiência; Jogos	Dissertação	Mônica Appezzato Pinazza	2010	USP

		e brincadeiras; Educação infantil.				
Paulo Marco de Campos Gonçalves	“Anticorpos de Gaia no encontro das águas”: trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo	Educação, Educação Ambiental, Engajamento, Juventude, Meio Ambiente	Tese	Pedro Roberto Jacobi	2010	USP
Eliezer Pedroso da Rocha	O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey	Dewey. Princípio. Conceito. Filosofia. Interesse. Esforço. Continuidade.	Tese	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	2011	USP
Wagner Garcia Pereira	Física e competências em uma educação participativa: e o texto escrito na verificação da formação	Competência. Educação Democrática. John Dewey. Anísio Teixeira.	Dissertação	Luis Carlos Menezes	2011	USP
Antonio Costa Andrade Filho	O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador	Portfólio, blog, formação contínua, professor reflexivo, professor pesquisador.	Tese	Heloisa Dupas Penteado	2011	USP
Karla Aparecida Zucoloto	Educação infantil em creches – uma experiência com a escala ITERS-R	Educação infantil. Qualidade. Escala. Formação em contexto	Tese	Tizuko Morchida Kishimoto	2011	USP
Silmara de Fatima Cardoso	“Viajar é inventar o futuro”: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)	Anísio Teixeira, viagens pedagógicas, processos formativos, apropriação de idéias educacionais	Dissertação	Dislane Zerbinatti Moraes	2011	USP
Sônia Maria Pereira Vidigal	Formação da personalidade ética: as	Personalidade ética, desenvolvimento	Dissertação	Antonio Carlos Brolezzi	2011	USP

	contribuições de Kohlberg e van Hiele	moral, Kohlberg, van Hiele, desenvolvimento cognitivo, valores, dilemas.				
Ana Clara Bin	Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos	Conhecimento, currículo, infância, democracia, escola, método de projetos	Dissertação	Jaime Francisco Parreira Cordeiro	2012	USP
Ana Daniele de Godoy Dorsa	Continuidade entre estética e investigação na teoria da arte deweyana: a educação entre arte e ciência, valor e método, ou entre o ideal e o real	Dewey. John. 1859-1952. Filosofia da Educação. Estética (Arte). Ciência.	Dissertação	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	2013	USP
Sandro Adrián Baraldi	Dewey: a educação como instrumento para a democracia	John Dewey. Democracia. Educação. Filosofia da Educação	Dissertação	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	2013	USP
Ângela do Céu Ubaiara Brito	Práticas de mediação de uma professora de educação infantil	Educação democrática. Mediação. Escalas educacionais.	Tese	Tizuko Morchida Kishimoto	2013	USP
Alexandra Sin Maciel	Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira		Dissertação	Isabel Gretel M. Eres Fernandez	2014	USP
Christiane Coutheux Trindade	Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática	John Dewey; ética e educação; educação para a democracia; homem comum; imaginação moral.	Tese	José Sérgio Fonseca de Carvalho	2014	USP
Denis Plapler	O diálogo e a construção do conhecimento:	Filosofia da educação, conhecimento, diálogo,	Dissertação	Marcos Sidnei Pagotto Euzébio	2014	USP

	apontamentos a partir de John Dewey e Matthew Lipman.	educação democrática, experiência.				
Iasmin da Costa Marinho	Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção	Escola Nova – Pioneiros da Administração Escolar – Metáforas Organizacionais da Escola	Dissertação	Romualdo Luiz Portela de Oliveira	2014	USP
Lidia Godoi	Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano	Educação infantil. Creche. Currículo, Planejamento, Formação continuada de professores	Dissertação	Mônica Appezzato Pinazza	2015	USP

9. Anexo A: Apresentação do relatório final da pesquisa intitulada: O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação.

26/12/2018

GPU - Sistema de Gestão de Projetos Universitários

 [\(/gpu/relatorio/projeto/1942/list\)](/gpu/relatorio/projeto/1942/list)

Relatório do Projeto: 1942 - O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY: ESTUDO HISTORIOGRÁFICO A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (TESES E DISSERTAÇÕES) DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (GPU/PROJETO/1942)

Tipo de Relatório	Final
Resultado Obtido	<p>Conseguimos coletar 129 produtos (dissertações e teses) em Programas de Pós-Graduação em Educação que possuem relação com o pensamento pedagógico de John Dewey. Desses produtos, encontramos 77 dissertações e 52 teses, espalhados em 36 instituições. A partir desse expressivo número, é possível perceber a relevância teórica do pensador estadunidense na educação brasileira, em diversas temáticas abordadas pela historiografia da educação, a saber: relação professor e aluno; processo de ensino e aprendizagem; formação de professores. A produção historiográfica sobre o pensamento pedagógico deweyano nos surpreendeu positivamente, apesar de reconhecer sua importância na História da Educação brasileira, o número de produtos encontrados foi aquém de nossas expectativas, de modo que, provocou uma mudança no desfecho do projeto, que na verdade, precisará ser prolongado numa proposta mais robusta devido a sua amplitude e relevância para a área da historiografia da educação. A extensão das discussões do projeto de pesquisa desencadeou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, da acadêmica Márcia de Brito Viana, intitulado: A contribuição teórica do pensamento pedagógico de John Dewey para História e Historiografia da Educação Brasileira: um estudo referente ao "estado da arte" da produção acadêmica (dissertação e tese) em Programas de Pós-Graduação em Educação. Paralelo a esse trabalho de conclusão de curso, a pesquisa referente ao filósofo estadunidense continua na pesquisa de doutoramento, iniciada no ano de 2016, agora com foco nos relatórios de viagens realizadas por John Dewey nos países europeus (Rússia, Japão e Alemanha) pós Primeira Guerra Mundial, com intuito de conhecer e explorar os sistemas de ensino desenvolvidos nesses países, logo, a intencionalidade da referida pesquisa é investigar os desdobramentos da análise geopolítica realizada pelo filósofo e seus impactos na esfera educacional.</p>

26/12/2018

GPU - Sistema de Gestão de Projetos Universitários

Arquivos Anexados	<p>Arquivo: Sistematização do levantamento bibliográfico_Dewey_versão_21.03.2017 Descrição: Produção acadêmica (dissertações e teses) dos Programas de Pós-Graduação em Educação sob a influência do pensamento pedagógico de John Dewey.</p> <p>Sem arquivos anexos.</p> <hr/> <p>Arquivo: Sistematização do levantamento bibliográfico 2_Dewey_versão_21.03.2017 Descrição: Tabelas e gráficos das obras mais citadas de John Dewey nos produtos acadêmicos (dissertações e teses) oriundos dos Programas de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>Sem arquivos anexos.</p> <hr/>
Produção Bibliográfica	
Participação em Eventos	<p>Nome: II SEMINÁRIO INTEGRADO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS, PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA/PARFOR Data: 06/11/2014 Apresentou Trabalho: Sim</p> <hr/> <p>Nome: IX Encontro Maranhense de História da Educação Data: 13/05/2016 Apresentou Trabalho: Sim</p> <hr/>
Observações	



Copyright © 2018 DTI - UFT (<http://uft.edu.br>). All rights reserved.