

RESSALVA

Atendendo solicitação do autor, o texto completo deste trabalho será disponibilizado somente a partir de 29/09/2027.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Campus de
Araraquara-SP

WILIAM GARCIA

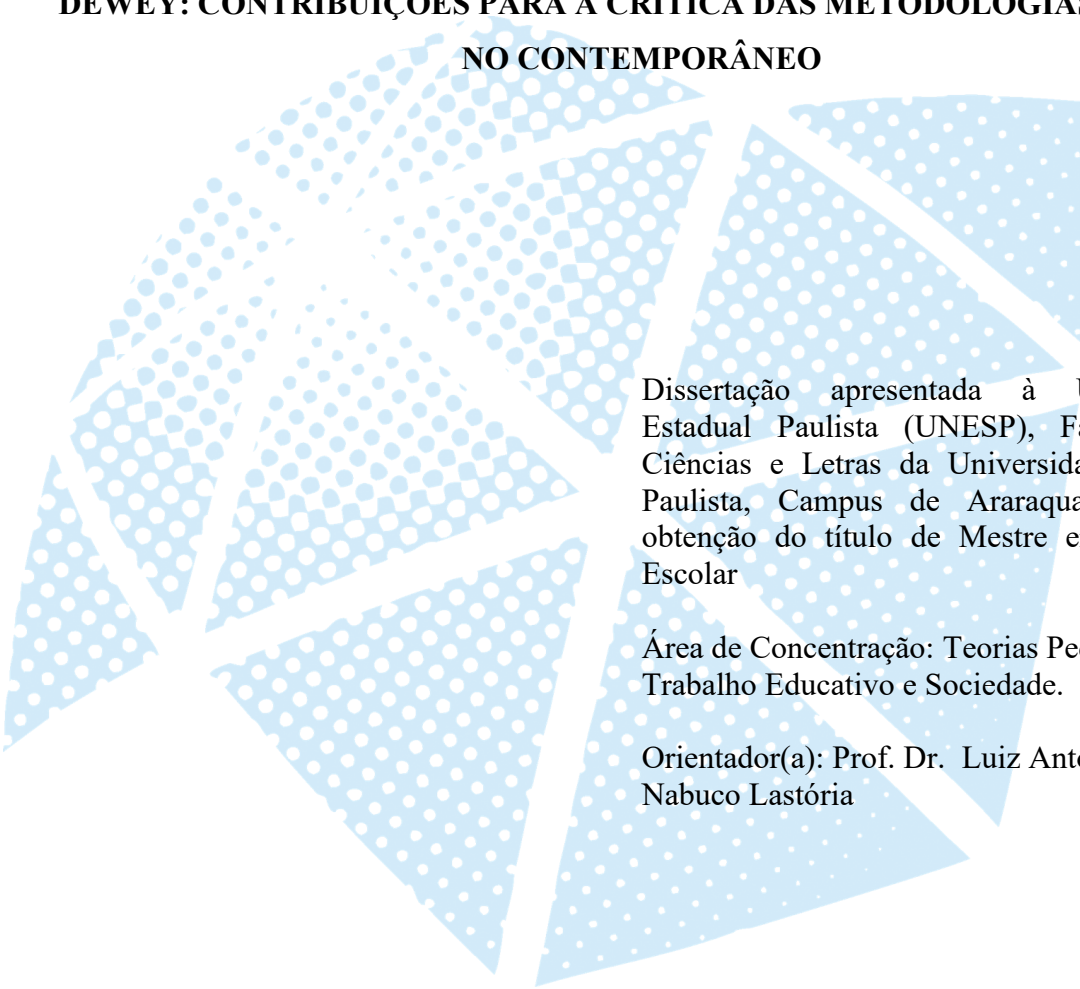
**O CONCEITO DE ATIVIDADE NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN
DEWEY: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS
NO CONTEMPORÂNEO**

Araraquara

2025

WILIAM GARCIA

**O CONCEITO DE ATIVIDADE NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN
DEWEY: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS
NO CONTEMPORÂNEO**



Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara-SP, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Araraquara

2025

G216c Garcia, Wiliam

 O conceito de atividade na filosofia da educação de John Dewey :
contribuições para a crítica das metodologias ativas no contemporâneo
/ Wiliam Garcia. -- Araraquara, 2025
110 p.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

 1. Métodos. 2. Metodologias Ativas. 3. Teoria Crítica. I. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

Esta pesquisa busca impactar a análise crítica da produção de métodos e materiais didáticos em diversas áreas do conhecimento. Ao explorar um conceito amplamente utilizado, porém pouco teorizado, pretende preencher uma lacuna científica e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e futuras investigações educacionais.

Potential impact of this research

This research seeks to impact the critical analysis of the production of teaching methods and materials in different areas of knowledge. By exploring a widely used but little theorized concept, it aims to fill a scientific gap and contribute to the improvement of pedagogical practices and future educational investigations.

WILIAM GARCIA

**O CONCEITO DE ATIVIDADE NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN
DEWEY: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS
NO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação, apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara-SP, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Data da defesa: 29/09/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Campus de
Araraquara

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Campus de
Araraquara

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho ao meu avô Silvio Fonseca que, durante o período em que convivemos, me mostrou um sentido à palavra alegria, e que hoje me acompanha representado na minha paixão pelo violino e pela música.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha esposa e companheira de jornada nesta vida, Adriana Cândido da Silva Moura, por me incentivar a este caminho de mestrado, bem como por ajudar a sustentá-lo até o final, através das conversas e apoio em momentos duros da vida, assumindo várias vezes os cuidados de nosso pequeno filho Eric Moura Garcia. Agradeço também a ele por me proporcionar momentos duais de alegria e tensão, que me fizeram e fazem crescer enquanto ser humano.

Agradeço a meus pais por sempre me lembrarem da importância da educação formal para a construção de um ser verdadeiramente humano, não medindo esforços para me apoiar neste percurso.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, primeiramente pela receptividade e prontidão ao atender meu pedido de participação no Grupo de Pesquisas e Estudos - Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação, e, por proporcionar, no interior deste grupo, durante as disciplinas ministradas e em nossas conversas de orientação, para além das contribuições valiosas para este trabalho, uma instigante e enriquecedora experiência intelectual. Iniciei essa jornada com pouca bagagem, e hoje, em grande parte pelas oportunidades proporcionadas por ele, sinto que saio enriquecido de experiências e conhecimentos valiosos para a produção deste trabalho e para além dela.

Agradeço aos meus amigos e colegas do referido Grupo de Estudos, pelos excelentes debates de temas sensíveis à educação, através do prisma de diversas áreas do conhecimento humano, os quais me proporcionaram abertura de perspectivas para questionamentos de várias ideias cristalizadas culturalmente em mim. Em especial agradeço a minha amiga Laura Martins Fargetti e ao meu amigo Rafael Callegari Moreira pela jornada juntos neste percurso de mestrado, nas disciplinas, congressos, palestras e principalmente pelo compartilhamento de bons momentos, e outros não tão bons assim, que também ajudaram a sustentar e dar alegria a este percurso. Um especial agradecimento também ao Prof. Dr. Rafael Péta Daud e ao Prof. Dr. João Mauro Gomes Vieira de Carvalho, que, com suas experiências de trabalhos e pesquisas na área, e com uma sensibilidade para localizar as dificuldades de um iniciante pesquisador, me ajudaram a melhor recortar o objeto e a perceber pontos de problemas epistemológicos e metodológicos, sem os quais este trabalho não seria possível.

Agradeço à Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa e ao Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes pelo pronto e receptivo aceite em compor tanto a banca de qualificação quanto a de defesa deste trabalho. Com a grandeza de seus conhecimentos expostos em diversos trabalhos reconhecidos

nacional e internacionalmente, ambos deram grande contribuição a este trabalho por meio de suas críticas, apontamentos e sugestões.

Agradeço à UNESP - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara, por proporcionar a oportunidade para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP – *Campus* Araraquara, pela apresentação dos problemas empíricos da educação, os quais compõe em larga medida minhas inquietações, e por me proporcionar uma redução de carga horária condizente aos esforços que demandam este trabalho, através de uma política interna que valoriza e investe na capacitação de seus servidores e servidoras.

Agradeço a psicanalista Ana Carolina Malheiro, a qual, cuidadosamente, conduz minha análise me ajudando a sustentar o trabalho no encontro com “o Real”, da e na vida, que se apresenta sempre nos meus momentos de maior angústia, o afeto por excelência para Freud, e principalmente Lacan. Trabalho sem o qual também não seria possível eu sustentar meu desejo nesse percurso acadêmico.

Por fim, agradeço a todos e todas que de alguma forma fizeram e ainda fazem parte desta minha jornada aqui neste planeta, a experiência inquietante que é a vida.

“Não há vida correta na falsa”

T. W. Adorno.

RESUMO

Frente à crescente onda global de totalitarismo e aos cenários escolares que convivem com a perda de interesse por parte do alunado, ao mesmo tempo que buscam proporcionar a este uma autonomia intelectual e moral, o presente trabalho busca investigar a gênese do conceito de atividade na obra de John Dewey, com intuito de contribuir com as discussões sobre sua apropriação hodierna deste conceito tanto por parte daqueles teóricos responsáveis por incentivar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem no Brasil, como de seus críticos. A razão da opção pelo estudo do conceito em Dewey, dentre os vários autores que compõe a matriz epistemológica das metodologias ativas, deveu-se ao suposto acento político e moral de sua obra, bem como de sua relevância para embasar teoricamente inúmeros trabalhos científicos ao longo da história. Tal estudo efetuou-se tendo como base a análise da disputa pela reforma educacional ocorrida no final do século XIX nos Estados Unidos, a qual seria uma peça menor de uma mudança maior da matriz filosófica daquele país, que transitava do Absolutismo ao Pragmatismo. Reconstituída historicamente a concepção de atividade elaborada por Dewey, investigamos então quais seriam as finalidades da educação formal para o autor. O fizemos por meio de uma análise de cunho hermenêutico do texto *My Pedagogic Creed*, de Dewey, publicado no *The Scholl Journal* em 1897, nos valendo do método da hermenêutica objetiva. O trabalho nos revelou um acento funcionalista naturalista na concepção de atividade de Dewey, alinhada à visão de mundo em forma de unidade, inter-relação e organicidade, que construiu durante seu processo de formação e de atuação profissional. Já a finalidade maior da educação formal para o autor confirmou-se ser de cunho político e moral, pois tem a pretensão de reconstruir continuamente a sociedade por meio da progressiva evolução e adaptação das capacidades dos alunos aos serviços sociais úteis ao bem comum da sociedade. Sua concepção de natureza humana bem como a elevação da razão estruturada sob os valores da ordenação e eficiência à paradigma de verdade absoluta para tal processo de desenvolvimento e reconstrução coloca Dewey na rota do incontornável dilema evidenciado pela Teoria Crítica da Sociedade: a dominação da natureza pelo homem. Problema esse que se mantém atual e central.

Palavras-chave: Atividade; John Dewey; Metodologias Ativas; Teoria Crítica.

ABSTRACT

Faced with the growing global wave of totalitarianism and school environments that coexist with a loss of student interest while simultaneously seeking to provide them with intellectual and moral autonomy, this work seeks to investigate the genesis of the concept of activity in the work of John Dewey, with the aim of contributing to discussions about its contemporary appropriation by both the theorists responsible for promoting active teaching and learning methodologies in Brazil and their critics. The reason for choosing to study the concept in Dewey, among the various authors who comprise the epistemological framework of active methodologies, was due to the supposed political and moral underpinnings of his work, as well as its relevance as a theoretical foundation for countless scientific works throughout history. This study was conducted based on an analysis of the struggle for educational reform that occurred in the late 19th century in the United States, which was a minor component of a larger shift in the philosophical framework of that country, which transitioned from Absolutism to Pragmatism. Having historically reconstructed Dewey's conception of activity, we then investigated the author's purported purposes of formal education. We did so through a hermeneutic analysis of Dewey's text "My Pedagogic Creed," published in *The School Journal* in 1897, using the method of objective hermeneutics. The work revealed a naturalistic functionalist emphasis in Dewey's conception of activity, aligned with the worldview of unity, interrelation, and organicity that he developed during his training and professional career. For the author, the overarching purpose of formal education was confirmed to be political and moral in nature, as it aims to continually rebuild society through the progressive evolution and adaptation of students' capabilities to social services useful to the common good. His conception of human nature, as well as the elevation of reason structured under the values of order and efficiency to the paradigm of absolute truth for such a process of development and reconstruction, places Dewey on the path to the inescapable dilemma highlighted by the Critical Theory of Society: the domination of nature by man. This problem remains current and central.

Keywords: Activity; John Dewey; Active Methodologies; Critical Theory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA.....	22
2.1	OBJETIVOS.....	22
2.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
3	PREAMBULO HISTÓRICO DOS FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY	27
3.1	O CONTEXTO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DOS ESTADOS UNIDOS NO FINAL DO SÉCULO XIX.....	28
3.2	PERCURSO FORMATIVO DE JOHN DEWEY.....	34
3.3	O <i>CHILD STUDY</i> E A INFLEXÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	39
3.4	AS DISPUTAS PEDAGÓGICAS NA <i>HERBART SOCIETY</i> - DISCIPLINA X INTERESSE.....	44
4	A CONSOLIDAÇÃO DA PSICOLOGIA EXPERIMENTAL COMO PARADIGMA EDUCACIONAL E BASE DO CONCEITO DE ATIVIDADE NA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY	53
4.1	ANÁLISE DO TEXTO <i>INTEREST IN RELATION TO TRAINING OF THE WILL</i>	53
4.2	OS CREDOS PEDAGÓGICOS CONCORRENTES AO DE JOHN DEWEY.....	65
4.3	O CREDO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY VISTO PELO PRISMA DA HERMENÊUTICA OBJETIVA	68
4.4	A CONSOLIDAÇÃO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY NA EDUCAÇÃO FORMAL NORTE-AMERICANA	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CONCEITO DE ATIVIDADE EM JOHN DEWEY E ALGUNS CAMINHOS PARA SUA CRÍTICA	81
	REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

*Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada*

(A Rosa de Hiroshima – Vinicius de Moraes)

Ao dizer, poeticamente, algo frente ao indizível da barbárie e à ruína da alma, ato que T. W. Adorno (1998, p. 26) põe a possibilidade em questão após as atrocidades de Auschwitz, Vinicius de Moraes simboliza, de forma a um só tempo dura e bela, algo da inquietação que nos move a elaborar este trabalho. Anti-rosa atômica, provida pela mais alta tecnologia que a mente humana produzira à época; a rosa sem rosa, estúpida, inválida, sem cor e sem perfume, nos aparece como uma grande metáfora de nossa inumanidade. Nos inquieta refletir sobre esta metáfora. Uma inquietação que já se via quando da análise dos motivos da Primeira Grande Guerra (1914-1918), a qual irrompe em plena *Belle Époque* da humanidade, e que ganha novos contornos com a ascensão dos movimentos Fascistas e Nazistas na Europa no período do entreguerras, culminando no desfecho catastrófico da Segunda Grande Guerra (1939-1945). Inquietação com ares de paradoxo, pois tais atos bárbaros ocorreram na Alemanha, país com praticamente a totalidade de sua população instruída às letras à época e portadora de vasta produção cultural, na filosofia, literatura, artes e música.

Quase um século após este momento traumático na história da humanidade, uma história marcada pela barbárie, como nos lembrou W. Benjamin (1987b), do outro lado do continente europeu, o Brasil ainda se recupera, a duras penas, de dolorosos quatro anos de um governo¹

¹ Trata-se aqui do período entre 2019 e 2022 em que o Brasil foi governado por Jair Messias Bolsonaro.

que, através de seus discursos e atos, os quais propagavam uma ideologia nos moldes daquela que se via no período do entreguerras², esgarçaram e devastaram o “corpo social”, produzindo ataques constantes às bases do Estado Democrático de Direito, o qual esteve próximo de, mais uma vez, ser dissolvido³. Um clima de constante violência e desumanidade que pode ser muito bem representado pelo descaso e total falta de sensibilidade do representante máximo da nação à época, frente a uma crise humanitária global que resultou na perda de mais de setecentas mil vidas no país⁴.

Aproximando estes dois fatos históricos podemos evidenciar que, mesmo considerando o hiato temporal e cultural entre ambos os eventos e nações, as semelhanças entre juízos e atos, os quais validaram socialmente tais formas de governo desumanos e totalitários, aliadas à subserviência de grande parte da população para com líderes autoritários, colocam em xeque as capacidades tanto de afecção em relação ao sofrimento alheio, como de juízo crítico frente às atrocidades cometidas por tais líderes políticos. Assim sendo, analisar as formas como são produzidos os juízos que orientam as ações destes sujeitos, bem como esse aparente embotamento de certos tipos de sentimento, torna-se uma das linhas de força a animar este trabalho, posicionando-o tanto no campo estético como no ético-político. Recolocar este problema no âmbito da educação formal, nos conduz à questão: teria ela poder de alterar substantivamente este quadro no que tange à transformação da sensibilidade afetiva e intelectual dos sujeitos, munindo-lhes da capacidade de julgamento crítico para que os rumos políticos não concretizem novas catástrofes?

Ao formularmos desta forma a questão, nos filiamos ao imperativo postulado por Adorno (1995, p. 119) enquanto finalidade da educação, a saber: a “exigência de que Auschwitz não se repita”. Dado isto, este trabalho passa a situar-se na intersecção das finalidades educacionais que se imbricam e se arrastam desde a segunda metade do século XVIII com

² Vale lembrar a repetição do lema integralista “Deus, pátria e família” como um dos slogans dos adeptos ao movimento que ficou conhecido como “bolsonarismo”, em referência ao ex-presidente.

³ Refiro-me aqui ao ato bárbaro ocorrido no dia 08 de janeiro de 2023, em que um grupo de pessoas, não aceitando as regras do jogo democrático que marcaram a derrota de Jair Bolsonaro nas eleições de 2022, invadiu a praça dos três poderes em Brasília, depredando o patrimônio público e tentando instaurar um clima propício para um golpe de Estado. Após investigações, a Polícia Federal descobriu que tal movimento se alinhava com um plano maior que estava em curso desde antes das eleições, que intentava manter Bolsonaro no poder, mesmo com uma possível, e anunciada, derrota nas urnas. Para uma cronologia deste evento ver: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/02/27/bolsonaro-8-de-janeiro-onde-estavam-alvos-da-pf.htm>, Acesso em 15 de jan. de 2025.

⁴ No auge da pandemia de coronavírus, entre 2020 e 2021 o então presidente Jair Messias Bolsonaro mostrou total descaso com o sofrimento da população e com a própria vida humana, tanto em suas ações de ativa luta contra o enfrentamento da pandemia, desencorajando as pessoas a seguirem as orientações de proteção individual e coletiva mundialmente indicadas, quanto emitindo falas de caráter desumano como: “Não sou coveiro”, “...tem que deixar de ser um país de maricas”, “Vai comprar vacina. Só se for na casa da sua mãe”, dentre outras que podem ser vistas em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/05/03/interna_politica.1489025/em-15-frases-relembre-desprezo-de-bolsonaro-pela-pandemia-da-covid-19.shtml. Acesso em 15 de jan. de 2025.

Rousseau (2004), caracterizada pela busca de uma formação que leve o sujeito ao desenvolvimento tanto de seus aspectos decididamente humanos quanto dos que o constitua como cidadão, enquanto membro integrante e atuante de uma sociedade em determinado tempo histórico. Intersecção problemática exposta por Adorno à época da elaboração daquele incontornável imperativo, nos debates pedagógicos que teve com seu amigo Helmut Becker, em participação ao programa “Questões educacionais da atualidade” da Rádio do Estado de Hessen, entre 1959 e 1969, os quais foram transformados em uma sequência de quatro textos e compilados, juntamente com quatro conferências redigidas por Adorno, no livro *Educação e Emancipação*. Em tais textos, Adorno (1995) busca evidenciar como os aspectos materiais de produção e reprodução da vida estão dialeticamente relacionados com as condições subjetivas dos sujeitos envolvidos nos processos educativos que levam a barbárie.

Em que pese – e muito, como pretendemos evidenciar ao longo deste trabalho – os elementos referentes aos impasses da razão moderna expostos na obra *Dialética do esclarecimento*, escrita a quatro mãos com seu amigo Max Horkheimer, Adorno é categórico em relação ao cerne desta problemática, proferindo que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” (Adorno, 1995, p. 125). Assim sendo, nos perguntamos se a educação formal teria o potencial de levar o aluno a condição de sujeito autônomo na atualidade? Em um momento em que o aluno se vê cada vez mais desinteressado e desmotivado, e que o mínimo de seu interesse é capturado em uma sociedade cada vez mais espetacularizada, nos termos de Guy Debord, seria possível à educação formal de alguma forma contribuir para que esse ideal kantiano se constitua no aluno? Ideal esse que, para Adorno, seria a base de uma educação contra a barbárie.

No cenário da educação formal brasileira hodierna, as respostas a estas questões são dadas na área da didática, com especial atenção às metodologias de ensino e aprendizagem, as quais se tornam protagonistas cena pedagógica e peça de intrincada análise. Ao verificarmos uma parte dos trabalhos científicos produzidos no Brasil que as tem como tema central, encontramos predominantemente duas linhas de abordagem antagônicas⁵ quando pensamos suas abordagens em relação ao conceito de autonomia.

⁵ Tratam-se, no caso em análise, de uma abordagem diversa e difusa, de caráter supostamente progressista e sem vinculação a nenhuma teoria pedagógica específica, em que a autonomia do aluno partiria da vinculação direta com a centralidade deste no processo de ensino aprendizagem, pondo em questão a postura supostamente autoritária do docente; e outra, de tradição marxista, vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica, a qual valoriza a figura de tal autoridade docente, dando importância à instrução e à transmissão, de geração em geração, dos conteúdos mais elaborados produzidos historicamente pela humanidade.

Enquanto uma linha de abordagem atribui à utilização de tais metodologias um grande potencial de promoção de ideais ligados à autonomia, a outra infere àquelas uma relação inversa, relacionando-as à adaptação aos hodiernos modos alienados de produção e reprodução de modos de vida, alinhados ao modelo neoliberal da economia. Neste sentido, nos dois casos em questão, a matriz epistemológica de tais metodologias, bem como os autores que as sustentam, passam a guardar relações de causalidade direta com aqueles pressupostos de autonomia, por um lado, e de adaptação, por outro. Doravante, torna-se necessário um momento de atenção a esta abordagem metodológica, afinal, ao se avançar ansiosamente por tais meios de análise, estes podem culminar em falsas relações de causalidade que cometam injustiças aos autores das teorias que embasam tal matriz epistemológica, bem como podem isentá-los inocentemente de problemas de ordem conceitual, ao não se atentar à imbricação entre tais conceitos e os dilemas engendrados pelo espírito do tempo (*Zeitgeist*) quanto à forma de produção e reprodução social de uma época. Motivo pelo qual, em nossa perspectiva, grande parte da produção teórica de determinado autor acaba sendo apropriada — para o bem ou para o mal — sem a devida crítica, o que impacta de forma decisiva a produção de conhecimento na área.

Tais considerações nos levaram a dar mais precisão ao recorte de nosso objeto de estudo, dado que, dentre os autores e teorias que embasam ataques e defesas acalorados às metodologias ativas de ensino e aprendizagem, John Dewey, com sua filosofia educacional pragmática, aparece como autor de grande importância. Mais precisamente, este recorte se mostrou relevante por meio da análise dos pontos de relação entre as metodologias ativas e a filosofia do autor, verificadas em ambas as abordagens de análise das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Dentre os trabalhos analisados que representam tais abordagens, foram escolhidos dois para exploração a seguir, pois, ao nosso ver, estes exercem grande poder de influência nos demais trabalhos acadêmicos.

Em um artigo, amplamente referenciado em trabalhos científicos no Brasil⁶, intitulado *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes*, a autora Neusi Aparecida Navas Berbel ilustra o ponto fulcral da querela a qual as metodologias ativas estão envolvidas:

É recorrente entre os estudiosos de Educação nas últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si seriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente,

⁶ Em consulta feita ao Google Scholar no dia 12/11/2025, o artigo em questão estava qualificado com o de maior grau de relevância, com 2580 citações.

colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo. A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.

Faz parte das funções da escola contribuir para que tal desenvolvimento ocorra. (Berbel, 2011, p. 25-26)

E a transposição da condição de “espectador do mundo” para a posição efetivamente participativa ocorreria com a problematização dos dilemas que dizem respeito à prática social cotidiana do aluno, àquelas de seu interesse particular, com vistas a sua resolução, pois:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle. (Berbel, 2011, p. 29)

Vemos na combinação destas passagens que o desenvolvimento das capacidades humanas de pensar, sentir e agir, em elevado grau de amplitude e profundidade, necessários ao combate à “manutenção do existente”, estariam intimamente ligadas, por um lado, à liberdade de escolha do aluno nas diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem, via seu interesse, e, por outro lado, às demandas feitas por “diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local” de participação efetiva e integral deste aluno na sociedade. Como consequência, para que o aluno exerça tal liberdade e a autonomia, o professor deveria assumir uma hipotética e não evidenciada nova postura. E, buscando subsídios para realizar este processo, a autora recorre à teoria educacional de Dewey, mais especificamente, seu ideal pedagógico *learning by doing*, o “aprender fazendo”, e à sua crítica ao autoritarismo pedagógico - elemento central do movimento reformador da educação brasileira do início do século XX conhecido como movimento da Escola Nova -, ambos aos quais as metodologias ativas seriam tributárias (Berbel, 2011).

Estes mesmos termos que orbitam a inter-relação entre Dewey, movimento escolanovista e metodologias ativas, podem ser vistos nos argumentos de Newton Duarte - autor de grande expressão no interior dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica – em sua crítica àquilo que ele designa por “pedagogias do aprender a aprender”. Para o autor: “Convém lembrar que a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista” (Duarte, 2001, p. 35), e, por consequência, relacionadas a Dewey, pois o “aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (idem, ibidem).

O autor centra seus argumentos na exposição de uma cadeia de posições valorativas que estariam em jogo nas pedagogias do aprender a aprender, dentre as quais destacamos o princípio no qual “aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas”, e que, “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (Duarte, 2001, p. 37). Tendo em vista que Saviani (2003, p. 13) atribuí ao trabalho pedagógico a finalidade “de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, a cultura humana e seus valores fundamentais, o docente representa a posição central para esse processo. Duarte não nega a ideia de que é tarefa da educação escolar desenvolver no aluno as capacidades que se orientem em favor de sua autonomia intelectual e liberdade de pensamento por meio da busca de conhecimento por si, porém entende “ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (Duarte, 2001, p. 36).

Neste contexto, o teor da crítica de Duarte inverte-se em relação ao de Berbel. Como as respostas àquelas demandas em atender às aceleradas mudanças sociais são direcionadas pelos setores financeiros, estes passam a deter o “fio de prumo” para definir quais conhecimentos e competências são relevantes a serem desenvolvidas no aluno através do sistema educacional. Fato que faria o autor conceber que as pedagógicas baseadas no “aprender a aprender” sejam “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (Duarte, 2004b, p. 3). Em síntese, para o autor, “O ‘aprender a aprender’ aparece na sua forma mais crua, e mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte 2001, p. 38).

Nos termos postos pelas duas abordagens anteriormente descritas, o impasse em relação à promoção da autonomia ou da adaptação orbitariam as questões do posicionamento da cena pedagógica. Questões que apareciam na cena do debate pedagógico do final do século XIX nos Estados Unidos, as quais Dewey buscou equacionar, responder e justificar teoricamente ao elaborar obras que transitassem entre as mais diversas áreas do conhecimento humano, tais como filosofia, psicologia, teoria social e teoria política. Tal empreendimento culminou em sua teoria educacional, exposta de forma sintética em sua célebre obra *Democracia e Educação*.

Uma resposta que, segundo Anísio Teixeira - aluno de Dewey, um dos tradutores da referida obra para o português, e importante disseminador do pensamento do filósofo estadunidense no Brasil no início do século XX -, foi produzida em forma de “balanço e de equilíbrio que DEWEY realiza magistralmente”, uma vez que, “Na superfície acidentada do pensamento contemporâneo, ele é um restaurador de unidade” (Teixeira, 1979, p. XXIV). E, no pensamento de Dewey (1979, p. 93), tal unidade se daria em forma de um ideal educacional ético-político pelo fato de que “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”, e que “a tarefa especial da educação nos tempos atuais é lutar em prol de uma finalidade em que a eficiência social e a cultura pessoal sejam coisas idênticas e, não, antagônicas” (idem, ibidem, p. 134).

Utilizando-se das análises de Johntson (2023), Valdemarin (2022), Warde (2014) e Souza (2016), percebemos que Dewey se insere no debate pedagógico no final do século XIX, momento de profundas transformações na sociedade norte-americana as quais exerciam pressão por reformas pedagógicas em seu sistema de ensino primário. Estas ocorriam paralelamente e em consonância com a mudança de paradigma filosófico naquele país, com a ascensão do pragmatismo, bem como, e intimamente ligado a esta mudança, ao surgimento da psicologia experimental de cunho científico, a qual foi fortemente utilizada nos estudos sobre a criança, o *child study*. Tais discussões se concentraram justamente sobre o termo “interesse” e sua função pedagógica. E, no interior destas discussões, Dewey ganha protagonismo com seu texto *Interest in Relation to Training of the Will*, apresentado na *Herbart Society* em 1895, o qual sedimentou as bases de seu conceito de atividade. Seguiremos a trilha histórica deste debate para tentar verificar sobre quais termos se assentam este conceito e qual sua relevância na obra do autor. Nestes termos, o presente trabalho se orienta por explicitar de uma perspectiva crítica à seguinte questão: qual a concepção e a finalidade educacional da atividade na teoria educacional de John Dewey?

Como nosso arcabouço teórico-metodológico se assenta fortemente na elaboração teórica de Adorno e de outros autores que fazem parte da primeira geração da assim chamada “Escola de Frankfurt”, elaboração esta que ficou conhecida como “Teoria crítica da Sociedade”, tomamos como parâmetro, porém sem uma concordância prévia, para corroborar com a relevância de nossa escolha pela obra do filósofo estadunidense, as palavras de Jürgen Oelkers⁷(2010, p. 491-492) : “John Dewey tornou-se na Alemanha um *marginal man*, de certo

⁷ Jürgen Oelkers é um atual estudioso das obras de John Dewey na Alemanha, produzindo em 2009 a obra *John Dewey und die Pädagogik*, e faz parte dos autores que seguem a linha teórica de Jürgen Habermas, teórico

modo conhecido, sobretudo mediante os clichês dos pedagogos da Reforma e, raramente lido, mas apenas traduzido, permaneceu pouco recebido até o fim do século XX” (*apud* Dalbosco, 2018, p. 48).

vinculado aquela que ficou conhecida como segunda geração de filósofos da Escola de Frankfurt, o qual teceu críticas aos seus predecessores, principalmente à Adorno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CONCEITO DE ATIVIDADE EM JOHN DEWEY E ALGUNS CAMINHOS PARA SUA CRÍTICA

*a produção não cria
só um objeto para
o sujeito; cria também
um sujeito para o objeto.*

Karl Marx

Inicialmente, gostaríamos de evidenciar que, ao fim e ao cabo, Dewey formula uma definição para o conceito de atividade que opera profundamente com a mesma chave que vimos se constituir em seu percurso formativo, quando buscou incessantemente elaborar seus conflitos internos na forma de produção de uma visão de mundo. Vale repetirmos as palavras do autor sobre o início desse processo, o seu estudo das obras de fisiologia de Huxley, agora na íntegra:

É difícil falar com exatidão sobre o que aconteceu comigo intelectualmente há tantos anos, mas tenho a impressão de que, a partir desse estudo, surgiu um senso de interdependência e unidade inter-relacionada que deu forma a impulsos intelectuais que antes eram incipientes, e criou uma espécie de tipo ou modelo de visão das coisas ao qual o material de qualquer campo deveria se conformar. Subconscientemente, pelo menos, fui levado a desejar um mundo e uma vida que tivessem as mesmas propriedades que o organismo humano na visão dele derivada do estudo do tratamento de Huxley. (Dewey, 1930, p.13)

Esse desejo, que inicialmente levou Dewey a aderir às teorias de Hegel e, posteriormente, a naturalizá-las - como se observa no uso que faz de termos como “atividade”, “autoatividade” e “autoexpressão” -, pode ser identificado na formulação do argumento psicológico funcionalista presente em suas obras, como também é apontado por Bernstein (1990) por outra via. Em síntese, os elementos que compõem a concepção de atividade em Dewey articulam-se de forma unitária, interdependente e orgânica. Sua noção de progresso no desenvolvimento infantil ilustra bem essa perspectiva. Os conceitos se encadeiam progressivamente, delineando uma ideia de adaptação funcional orientada por uma finalidade prática da ação, que, por sua vez, estrutura a unidade do “eu”. Trata-se de uma visão fisiológica do “*self*” como instância sintética e integrada, dotada de capacidade de autorregulação consciente. Essa concepção serve de base para a função e finalidade da educação formal, que, como vimos, deve conduzir esse processo de maneira gradual e progressiva, oferecendo um ambiente de interação no qual o aluno possa constituir seu “eu” por meio de atividades ligadas aos seus interesses.

Na medida em que pensa o ambiente em forma de organismo, e traça um paralelismo com a análise científica do desenvolvimento da vida humana, Dewey acredita ser possível depurar os valores que constituiriam um ambiente escolar que deem condições para que os alunos desenvolvam suas habilidades. Nesse sentido, as atividades dos alunos não têm finalidade em si mesmas, funcionando apenas como meio para desenvolver suas habilidades de ação e pensamento, sempre orientadas pelos valores extraídos da análise científica da sociedade, sendo a eficiência e a organização as referências paradigmáticas. Assim, ao adotarem o modo de agir e pensar do paradigma do próprio pensamento científico, os indivíduos atuam da mesma forma na sociedade, promovendo sua reconstrução.

Pois bem, a partir do exposto, ao pensarmos nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, percebemos que Dewey, em sua elaboração teórica, não utiliza o termo autonomia. Embora faça diversas referências a Kant, elas se concentram principalmente em críticas à concepção kantiana de justiça abstrata vinculada às faculdades transcendentais da razão, assim como à relação entre desejo e prazer. Contudo, ao considerarmos os argumentos que orientam a ação educativa para uma finalidade alinhada às aspirações normativas democráticas do liberalismo clássico - liberdade, igualdade e fraternidade -, identificamos semelhanças entre os fundamentos de Dewey e Kant. Para Kant, a razão liberta o homem da submissão e o conduz à emancipação; para Dewey, é também pela razão que o ser humano dá significado às suas ações e molda seu ser, sempre em relação a uma sociedade hipotética que harmonize esses três preceitos liberais clássicos.

Acreditamos ser esse um ponto fundamental de atenção para qualquer apropriação do conceito de atividade na obra de Dewey, a percepção de seu intenso desejo de transformação social que une liberdade igualdade e principalmente fraternidade, ou solidariedade, entre os seres humanos. Sua crítica ao liberalismo econômico aos moldes do *laissez faire*, feita na obra *Liberalismo e ação social*, evidencia isso claramente. Para o autor, a ideia de liberdade como norte diretivo para a vida dos indivíduos, não pode ser desvinculada dos ideais de igualdade e fraternidade, em uma concepção de sistema unitário e interdependente que mobiliza o desenvolvimento social. Pensar uma liberdade irrestrita, em seu sentido econômico de total desregulação do “mercado”, como postulado e defendido pelo discurso neoliberal, decididamente não estava no horizonte de pensamento de Dewey. Ao contrário, devido a radicalidade de sua defesa pela democracia o autor chega a firmar o oposto:

Se os primeiros liberais tivessem apresentado sua interpretação especial da liberdade como algo sujeito à relatividade histórica, eles não a teriam congelado em uma

doutrina a ser aplicada em todos os momentos e em todas as circunstâncias sociais. Especificamente, eles teriam reconhecido que a liberdade efetiva é uma função das condições sociais existentes em qualquer momento. Se tivessem feito isso, eles teriam sabido que, à medida que as relações econômicas se tornaram forças predominantemente controladoras na definição do padrão das relações humanas, *a necessidade de liberdade para os indivíduos que eles proclamaram exigirá o controle social das forças econômicas no interesse da grande massa de indivíduos*. (Dewey, 1935, p.34, tradução nossa, grifo nosso).

Ou seja, a crítica de Dewey concebe a liberdade concreta somente possível como algo conquistado historicamente e sobre todos os aspectos, principalmente a liberdade do domínio econômico por uma devida classe, pela evidência de que a

Liberdade no concreto significa liberação do impacto de forças opressivas particulares; emancipação de algo que antes era considerado uma parte normal da vida humana, mas agora experimentado como escravidão. Em um momento, liberdade significava liberação da escravidão; em outro momento, liberação de uma classe da servidão. Durante o final do século XVII e início do século XVIII, significava liberação do governo dinástico despótico. Um século depois, significava liberação dos industriais de costumes legais herdados que dificultavam o surgimento de novas forças de produção. Hoje, significa liberação da insegurança material e das coerções e repressões que impedem multidões de participar dos vastos recursos culturais que estão à mão. O impacto direto da liberdade sempre tem a ver com alguma classe ou grupo que está sofrendo, de forma especial, alguma forma de restrição exercida pela distribuição de poderes que existe na sociedade contemporânea.

Se uma sociedade sem classes surgisse, o conceito formal de liberdade perderia seu significado, porque o fato que representa se tornaria parte integrante das relações estabelecidas dos seres humanos entre si (ibidem, p.48, grifo nosso).

No limite, ao analisarmos esta passagem, não seria descabido aproximar parte do pensamento deweyano do pensamento marxiano, como buscou fazer Sidney Hook, com a ideia de vincular o pragmatismo ao marxismo. Como nos mostra o trabalho de De Souza (2004), Hook, considerado o aluno preferido de Dewey, introduziu o pensamento marxista nos Estados Unidos em 1929, ministrando um curso sobre as ideias do pensador alemão enquanto era professor na Universidade de Nova York. Em uma viagem a Munique entre 1928 e 1929, aprofundou seus estudos sobre o debate filosófico alemão que envolvia Marx e os “hegelianos de esquerda” nos anos 1840, tendo contato com expoentes figuras questionadoras da leitura rígida dos escritos de Marx, como Eduard Bernstein e Karl Korsch, agradando-o no pensamento

deste último sua “ênfase na ação e na ideia de democracia (operária), além de sua oposição a todo determinismo (ou ‘fatalismo’) e a ideia de ‘ortodoxia’, no marxismo” (ibidem, p.53). Hook procurou posicionar as ideias de Dewey no espectro do pensamento político da “esquerda”, utilizando das críticas que este proferiu ao movimento conhecido como *New Deal*, e às grandes corporações, bem como das ideias de socialização do auto comando da economia, que culminaram na influência para que Dewey coordenasse o Comitê Americano de julgamento de Trotsky em relação às acusações de Stalin. Nesta linha, Hook chega a defender que “o compromisso irrestrito do pragmatismo com a democracia e o espírito científico de investigação exigia a defesa de uma sociedade socialista” (De Souza, 2004, p. 57). Se pensarmos que o próprio Dewey chega a afirmar que

a causa do liberalismo estará perdida por um período considerável se não estiver preparada para ir mais longe e socializar as forças de produção, agora disponíveis, para que a liberdade dos indivíduos seja apoiada pela própria estrutura da organização econômica (Dewey, 1935, p. 88);

poderíamos inferir certa coerência ao pensamento de Hook. Porém, apesar das aproximações de pensamentos, dada sua forma de conceber o mundo, Dewey não poderia compactuar com o modelo de determinação histórica da sociedade e de seu modo de transformação, bem como da concepção de progresso do marxismo. Algo que pode ser visto em sua resposta à pergunta de “Por que não sou comunista”, feita pelo periódico *Modern Monthly* em 1934, na qual o autor acusa o materialismo histórico de ser “‘monista’ (por sustentar em última instância uma causalidade social única, aquela material e econômica)”, e critica a “ideia de que a sociedade, no seu desenvolvimento, devia atravessar um conjunto fixo de estágios” (De Souza, 2004, p. 62).

Ao fim e ao cabo, apesar da diferença fundamental de métodos e horizonte de expectativas, esta aproximação entre pragmatismo e marxismo feita por Hook, bem como as passagens de sua obra, podem ser levadas em consideração quando da aproximação do pensamento de Dewey com os ideais neoliberais, principalmente aqueles empregados como finalidade de sua filosofia educacional. No entanto, a não atenção à força que as relações econômicas exercem tanto como forças objetivas de determinação estrutural da sociedade, quanto como constituição da subjetividade humana em suas formas de pensar, agir e sentir, as quais serão peças fundamentais no jogo democrático, impactará fortemente nas aspirações do filósofo estadunidense. Antes então de efetuar anunciada crítica a este problema, passemos a

uma breve comparação entre conceito de atividade proposto por Dewey e aqueles pensados como base tanto das metodologias ativas quanto da teoria marxista que embasa a crítica a estas. Dada a importância do aspecto psicológico e do significado da ação como fundamentos deste termo para Dewey, tracemos esta breve comparação por estas vias. Evidentemente, o termo “breve” indica aqui que tal comparação deve ser aprofundada. Porém, não se configura como objetivo deste trabalho a definição dos fundamentos do termo atividade tanto nas metodologias ativas, quanto nas teorias marxistas. A seguir, apenas evidenciaremos possíveis pontos de contato entre as teorias, bem como suas contradições e dilemas.

No inicialmente referido trabalho de Berbel (2011), o fundamento psicológico para a ação humana teria suas bases assentadas na ideia de motivação intrínseca de De Charms, a qual foi incorporada na Teoria da Autodeterminação, produzida por Richard M. Ryan e Edward L. Deci. Assim como a teoria da atividade de Dewey, a Teoria da Autodeterminação relaciona a constituição do eu (*self*) com as relações sociais, tendo o ser humano, em sua relação com o meio, a possibilidade dialética de se alterar, e, ao mesmo tempo, alterá-lo. Acrescenta, porém, o paradigma de que, para alcançar o bem-estar psicológico, o ser humano necessita sentir-se agente causal de suas ações, reconhecer sua competência nelas e estabelecer vínculos sociais, necessidades intrínsecas traduzidas como autonomia, competência pessoal e vínculo social. (Appel; Wendt; De Lima Argimon, 2010).

A necessidade de autonomia, segundo a teoria mencionada, está ligada ao sentimento de que os indivíduos executam suas ações conforme suas próprias decisões, e percebem que suas ações não são impostas externamente, pois seriam “naturalmente propensos a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados devido a demandas externas, sendo, nesse caso, denominadas ‘origem’ ou como tendo locus de causalidade interno” (Guimarães; Boruchovitch, 2004, p. 145). Já a necessidade de competência, segundo os autores, seria a capacidade do organismo de interagir eficientemente com o meio e dominar suas exigências sem contrariar os desejos da pessoa (ibidem), gerando sentimentos de bem-estar psicológico ao escolher e executar ações de interesse, similar ao prazer da atividade na concepção de Dewey. Por fim, o vínculo social relaciona-se à necessidade de reconhecimento, construção de relações significativas e valorização das qualidades pessoais no meio social (ibidem), embora sua centralidade na motivação intrínseca seja menor, pois “grande parte das atividades intrinsecamente motivadas são realizadas isoladamente” (ibidem, p. 146). No momento em que estas três necessidades são supridas, a pessoa sentir-se-ia motivada, cabendo à instituição escolar fornecer o ambiente adequado para tanto.

Analisando essa teoria, percebe-se clara semelhança com os conceitos de atividade mediada e imediata de Dewey, já que a motivação está ligada ao significado que o agente atribui à ação e ao sentimento de autoexpressão. No entanto, quando pensamos na teoria do filósofo estadunidense, o significado da ação seria sempre fornecido de acordo com ações sociais referenciadas a uma hipotética sociedade cujo valor fundamental é o bem comum da sociedade. Ao abandonar esse horizonte na busca pela motivação intrínseca, a Teoria da Autodeterminação aproxima-se, a nosso ver, da teoria do interesse, também criticada por Dewey junto à teoria do esforço na disputa pedagógica do final do século XIX nos Estados Unidos. A ideia da maior relevância dada pela Teoria da Autodeterminação às supostas necessidades psicológicas de autonomia e competência em detrimento da suposta necessidade de vínculo social é sintomática, especialmente considerando que vivemos em uma sociedade onde os preceitos neoliberais da economia se tornam a mediação hegemônica das relações humanas, infiltrando-se sub-repticiamente até nas teorias mais bem intencionadas. A ideia de naturalização de certas necessidades psicológicas é uma estratégia que busca eliminar qualquer causalidade outra para a motivação das ações humanas, porém que está longe de ter qualquer comprovação nos moldes da ciência objetiva. A série de pesquisas evidenciadas por Berbel (2011) que pretensamente demonstram a relação das metodologias ativas – e por conseguinte da Teoria da Autodeterminação enquanto sua teoria psicológica de base – com a promoção da autonomia, em larga medida tomam o sentimento subjetivo do próprio aluno como referência de validação, ao que passaria ao largo do conceito kantiano de autonomia. Ou seja, operando de forma pragmática, ao tomar o significado do conceito pelos seus efeitos práticos na conduta humana, poder-se-ia concluir que a relação estabelecida pelo aluno entre o conceito de autonomia e a uma certa liberdade e sensação de prazer ao executar uma atividade poderiam validar o conceito, caso pudéssemos generalizar essa relação em termos das respostas dos alunos, seguindo assim o método de pensamento experimental. Ao relacionar o prazer e o interesse na atividade com a crença de que se é autônomo, o aluno poderia perder de vista a relação dos condicionantes sociais que determinam tanto seus atos, como a validade da finalidade destes. Pouco importaria, para o todo social, a atividade em si que o aluno exerce, desde que a faça com a finalidade válida socialmente, a qual ditará as formas de sua execução. Estes são aspectos a serem confirmados por uma análise mais aprofundada da relação entre estas teorias.

Passemos agora a uma análise breve da concepção de atividade marxista.

A teoria da atividade fundamentada na filosofia marxista teria sido erigida, segundo Duarte (2003), sob as bases de uma psicologia sócio-histórico e cultural elaborada através dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Tomando como base os trabalhos de Leontiev, Duarte

(2003, 2004a) enfatiza a diferença entre a ontogênese animal e a ontogênese humana, destacando que, diferente da determinação biológica da mente animal, a formação da consciência humana guarda íntima relação com a objetividade de suas atividades no meio social. Tanto na atividade animal quanto na humana, há sempre uma necessidade básica que busca satisfação direta, porém, no caso humano, essa busca se dá de forma racional, visando caminhos mais eficientes, o que gera o desenvolvimento de novas necessidades, agora “ligadas à produção material da vida humana” (Marx & Engels, 1993, p. 39-40, apud Duarte, 2004a, p. 48-49). Ato que se realiza através do trabalho, categoria eminentemente humana, social e coletiva, que tem como produto, além dos instrumentos de satisfação das necessidades também a “‘produção’ de relações sociais” (Duarte, 2004a, p. 49). Este produto, enquanto resultado da atividade humana, é denominado de “objetivação”, ou seja, a transformação de um objeto da natureza em uma forma de objeto cultural, material e não material, a qual ganha certa função e significado nas relações dos seres em sociedade, tornando-se o meio pelo qual tal sociedade se produz, e se reproduz (Duarte, 2004a). Reprodução que se dá pelo conceito análogo e oposto à objetivação, a apropriação, meio pelo qual o ser humano toma para si o que foi constituído culturalmente (ibidem). Apropriação que, segundo Leontiev, é sempre ativa, exigindo que o indivíduo realize uma atividade que reproduza “os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (Leontiev, 1978b, p. 268, apud Duarte, 2004a, p. 50). Movimento que converge com a proposição de Adorno (2010), ao conceber a formação humana como apropriação subjetiva da cultura.

Leontiev distingue os conceitos de atividade e de ação, sendo a ação caracterizada por uma relação direta com seu motivo, enquanto na atividade essa relação não é imediata, exigindo a tradução dessa conexão por meio da articulação entre as diversas ações e seus objetos imediatos com a totalidade da ação no contexto do grupo social (Duarte, 2004a). Tal tradução se efetiva no “âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos” tanto em relação aos “aspectos cognitivos da consciência como aos aspectos afetivos, ou seja, aos sentimentos e às emoções” (ibidem, p. 54). E, o objeto da ação humana se diferencia, para Leontiev, em significado, enquanto aquilo que objetivamente o sujeito faz, e em sentido, momento “dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação”, sendo que “uma mesma ação pode vir acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, dependendo de qual seja a atividade que constitui a totalidade que dá sentido a essa ação” (idem, ibidem, p. 55).

Essa distinção é central para nossa discussão, já que, em Dewey, o significado da ação determina a relação do sujeito com sua finalidade e se expressa na internalização do sentido

social dessa finalidade, consolidando-se na formação de hábitos. Se, assim como no marxismo, a teoria de Dewey realiza uma crítica contundente à dominação dos meios de produção por uma classe específica e orienta o sentido da atividade em direção ao bem comum da sociedade, não parece um disparate considerar possíveis aproximações entre ambas as teorias. Como aponta Duarte (2004a), na sociedade capitalista ocorre uma cisão entre o significado e o sentido da atividade para o sujeito, de modo que o significado atribuído à sua ação se desvincula da totalidade das relações sociais em que está inserido, reduzindo-se a um sentido estritamente econômico, tanto para o trabalhador quanto para quem lucra com sua exploração. Como as relações sociais objetivas passam a ser regidas pela lógica econômica, a validade empírica dos possíveis sociais para a finalidade da ação tende a se alinhar amplamente a essa lógica, uma vez que o sentido dominante da ação nessa sociedade é o lucro. Porém, seria justamente neste ponto que as teorias se afastariam. O lucro, ao ser socialmente validado como finalidade geral das ações individuais e elevado à condição de paradigma do progresso social, colocaria em xeque o pressuposto do bem comum como norte das ações humanas por meio do próprio método de validação pragmático de Dewey, descredibilizando os fundamentos de sua psicologia social pelos pressupostos de sua própria epistemologia. E esse fato reduziria drasticamente qualquer tipo de busca para a solução real de problemas pela via da experiência democrática, operando em larga medida contra seus pressupostos básicos.

Encerrado este percurso de recuperação do conceito de atividade em Dewey, e de evidência de pontos de atenção relativos à apropriação desse conceito como fundamento tanto as metodologias ativas quanto as críticas a elas dirigidas, pretendemos agora tecer algumas considerações que relacionem as bases do conceito de tal conceito em Dewey às sólidas críticas já formuladas por eminentes pensadores, buscando indicar caminhos de ressonância entre essas críticas e as bases epistemológicas, de modo que elas possam falar por si e incentivar a reflexão do leitor sobre sua validade. Entre esses caminhos, analisaremos com maior profundidade aquilo que consideramos o cerne dos dilemas enfrentados pela filosofia educacional de Dewey: a relação dialética entre epistemologia e concepção de natureza humana em sua obra, análise que julgamos fundamental dada sua influência sub-reptícia nos documentos normativos das políticas públicas educacionais no Brasil, como evidenciaremos também.

Podemos inicialmente lembrar que, como produção da era moderna, a crítica à autoridade enquanto movimento de liberdade das amarras de dogmas irracionais que sustentam formas de dominação por governos autoritários foi analisada por Hannah Arendt, uma das maiores pensadoras liberais do século XX. Em seu livro *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2016b) recupera o termo autoridade desde sua origem em Platão, destacando sua expressão e

validade entre os romanos, vinculando-o a uma forma de vida vigente no Ocidente por longa data. Arendt explica que os romanos retiraram dessa noção tanto o caráter coercitivo quanto o persuasivo, pois a autoridade vivida no Ocidente até a modernidade não se fundamentava na obediência pela força nem no processo de argumentação entre iguais. “Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso”, pois esta pressupõe “a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado”, dirá Arendt (2016b, p. 79), em referência a um momento maior da fase final e decisiva de um processo que solapou a tradição e a religião, as quais se apoiavam mutuamente para constituição da autoridade (ibidem). Se Dewey fala em perpetuação da vida, a crise da autoridade colocou em xeque seu “alicerce no passado como sua inabalada pedra angular” o qual “deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento (ibidem, p.80)”. Dado que “com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”, continua Arendt (2016b, p.80), a perda deste fio guia “significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (idem, ibidem)”. Autoridade esta que, quando perdida, ocasionaria impacto em áreas pré-políticas, como a família e a educação, algo que a autora mais a frente irá verificar em *A crise na educação*, outro texto desta mesma obra, utilizando justamente a educação norte-americana dos anos 1950 como exemplo. Para Arendt (2016a), a educação naquele país sempre teve uma finalidade distinta: criar uma ordem calcada em uma utopia política marcada pelo *phatos* do novo, o que levou a ideia de alçar a criança à posição central do processo pedagógico. Mas como nos lembra a autora, a “essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ibidem, pg. 131), ou seja, nascem para um mundo constituído e consolidado, ao qual devem adentrar e conhecer com o auxílio dos mais experientes. Esse fato hierárquico não é negado por Dewey, porém, em sua insistência em imputar à educação uma função primeiramente moral e política, ele esqueceria que “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ibidem, p. 133). Retirar das disciplinas sua finalidade em si e torná-las meios para uma educação estritamente moral e política, como formula o filósofo estadunidense, poderia retirar delas a potência de preencher os sujeitos com aquilo que a humanidade construiu e que a fornece fundamento e profundidade. Sem tal profundidade, perdemos aquilo que caracteriza nossa qualidade verdadeiramente humana. Para além disso, a educação em seu caráter estritamente

moral e político, desenvolvida desde a mais tenra idade, tendo como finalidade a formação de uma mentalidade que opera pela via da organização e da eficiência, poderia retirar aquilo que de mais precioso a criança tem, sua capacidade de fantasiar, algo que seria de fundamental importância para pensarmos cenários de reconstrução social.

O segundo autor por nós analisado, talvez um dos primeiros e mais significativos estudiosos a expor sistematicamente os problemas modernos relativos à perda da transmissibilidade geracional, que ele teoriza como perda da experiência, é Walter Benjamin, filósofo cuja trajetória intelectual foi marcada por uma mudança radical no entendimento desse conceito, como podemos observar na seguinte passagem.:

um de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa (Benjamin, 2009, p. 21)

Se os estudos sobre o conceito de experiência em Benjamin inauguram-se justamente no texto *Experiência* (1913), com uma crítica ao modelo de experiência do adulto cerceador do entusiasmo do jovem, os efeitos daquela cisão puderam ser vistos em suas obras dos anos 1930, principalmente em seus textos paradigmáticos, *Experiência e Pobreza* (1933), e *O Narrador* (1937), bem como em seus trabalhos sobre Baudelaire e as famosas *Teses sobre o conceito de História* (1940). Em tais textos, Benjamin ressalta o desaparecimento progressivo da *Erfahrung*, a experiência transmitida em comunidade, frente a e ascensão da *Erlebnis*, as vivências individuais e isoladas dos sujeitos, que se configuram com as aceleradas mudanças sociais. Verificando um paralelo entre os dois textos dos anos 1930, o autor evidencia que a modernidade não possibilitaria mais a arte de narrar como transmissão da experiência, o que se deve a três pontos, segundo Gagnebin (1987): pela distância geracional, que tornou-se um abismo devido às aceleradas mudanças nas estruturas sociais, fazendo com que os discursos da antiga geração sejam sentidos como cada vez mais “inúteis” para a vivência no mundo das novas gerações; pela mudança do trabalho artesanal pré-capitalista, orgânico e totalizante, para o trabalho industrial e fragmentário, que rompe com o ritmo dos movimentos lentos e precisos do artesanato, ritmo compatível com a narração, onde gesto e palavra, mão e voz permaneciam em harmonia; e pela perda da comunidade que extraía das narrativas uma lição moral, prática e útil àquela sociedade, já que a transmissão se dava por conselhos, inserindo cada geração em uma

história aberta, unindo narrador e ouvinte em um mesmo fluxo narrativo. Quando essa comunidade é perdida, o indivíduo isolado torna-se desorientado e desaconselhado - curiosamente a mesma palavra em alemão, *ratlos* -, e passa a buscar um sentido para sua existência não mais em uma história compartilhada, como nas grandes narrativas tradicionais, mas no romance, forma literária burguesa moderna por excelência, centrada no herói solitário, como expôs Lukács em sua teoria do romance (ibidem).

Esse processo culmina naquilo que Benjamin (1987a) denomina como uma nova forma de miséria da vida humana: o empobrecimento da transmissão da experiência e da vivência coletiva, construídos historicamente por meio daquilo que metaforicamente poderíamos chamar de “caldo cultural temperado e cozido a fogo lento” pela humanidade. A desmoralização da experiência, entendida por Benjamin (1987a) como a perda de referências culturais que orientam a ação e o pensamento, fragiliza o indivíduo moderno, tornando-o particularmente vulnerável à aceitação acrítica de qualquer novidade que se imponha no horizonte do presente. Se pensarmos que para Adorno (1995, p. 151), o

sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida [...], a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação;

e considerando que, para Dewey, o conceito de experiência ocupa lugar central em sua filosofia educacional, torna-se evidente que as proximidades e distinções entre os autores quanto à conceituação desse termo e sua articulação com a educação configuram uma via de investigação promissora, embora exijam desdobramentos que ultrapassem os limites deste trabalho, razão pela qual as deixamos como sugestão para estudos futuros.

Poderia ser questionado, com razão, que nossa análise se apoia em eventos e transformações sociais posteriores às obras de Dewey utilizadas para sustentar nosso argumento, assim como se poderia lembrar que os problemas sociais gerados pela ação humana sempre orientaram suas reflexões, como se evidencia inclusive em sua última obra, *Os homens e seus problemas*. Também caberia destacar que o filósofo reconhece a importância da transmissão intergeracional de valores para a continuidade e o progresso da sociedade, além de atribuir um papel relevante à autoridade no processo de instrução, concebendo-a como uma condição necessária à efetivação da educação. Contudo, poderíamos argumentar que há uma espécie de artimanha no pensamento de Dewey — talvez subconsciente, ou mesmo inconsciente —, na medida em que, ao rejeitar toda forma de autoridade que se impõe

externamente ao indivíduo, ele opera, à maneira darwiniana, uma mutação dessa autoridade, internalizando-a sob a forma de adaptação funcional às exigências do meio e convertendo-a em autorregulação orientada pela experiência. Com base em Dalbosco (2021, p. 5), observamos que, para Dewey, “a principal tarefa da filosofia social enraizada nas capacidades humanas intelectuais e espirituais consiste em provocar a passagem da autoridade da tradição para a autoridade da ciência”, enquanto o conceito de autoridade é definido como “crença ou pensamento que sustenta o comportamento humano e, em decorrência disso, como sistema de ideias que embasa a tomada de decisões, balizando em última instância o próprio modo de ação humana” (Dewey, 2019, p. 207 *apud* Dalbosco, 2021, p. 5). Sendo autoridade então definida como uma crença, o que conferiria à ciência, nos moldes propostos por Dewey à época, um status de não dogmatismo? A necessidade que esta enseja de “validação pública crítica e cooperante daquilo que é afirmado e, portanto, da exigência de reexame contínuo que o ser humano precisa fazer de suas próprias certezas”, dirá Dalbosco (2021, p. 5). Uma validação pública supostamente realizada pela razão, instrumento que o ser humano possui, segundo Dewey, “de controlar tanto as forças ambientais externas como suas próprias forças psíquicas internas” e que “tornou possível a própria civilização” (Dewey, 2019, p. 208 *apud* Dalbosco, 2021, p. 6). Tal ideia é ponderada por Dalbosco (2021, p.14) ao afirmar que,

Quando analisada a partir desse duplo enlace, político e econômico, a ciência certamente perde muito de sua áurea de promotora da formação da esfera pública democrática, porque movida cada vez mais pelos princípios de concorrência, eficiência e lucratividade da sociedade atual, dificulta o trabalho cooperativo e solidário entre os próprios cientistas, enfraquecendo, por conseguinte, a dimensão ética, social e formativa da própria ciência.

No entanto, seria exatamente essa ponderação que, em nosso entendimento, poderia ser explorada com maior profundidade pelo autor. Apesar de demonstrar ceticismo quanto ao realismo da observação e análise dos fatos defendidos por Dewey, devido às críticas que expõem o positivismo inerente a essa posição, Dalbosco não questiona a força da validade do julgamento público da comunidade científica, isto é, a forma como essa razão opera no processo de concepção dos valores que orientam a sociedade. Crítica esta levada a cabo por Adorno e Horkheimer tanto em suas obras solo quanto em sua obra em conjunto, *A dialética do esclarecimento*. Dado que uma das forças principais a animar o pensamento destes autores foi a ideia de pensar dialeticamente o próprio pensamento, a razão que a tudo havia esclarecido, e que parecia encontrar sua expressão máxima no pensamento científico em sua face de dominação da natureza pelo homem, suas produções terminaram por trazer à luz que:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19)

Partindo do pressuposto da dialética entre razão esclarecida e barbárie proposta por esses autores, e reconhecendo em Dewey uma concepção distinta que vincula razão ao progresso da humanidade, abordaremos por duas vias críticas à razão científica presentes no cerne do conceito de atividade de Dewey. E a primeira via seguirá os argumentos de Horkheimer em seu livro *Eclipse da razão*.

Para o filósofo alemão, a ruptura histórica provocada pela modernidade gerou uma mudança no paradigma do conceito de razão. A ideia de que o mundo objetivo possui uma razão intrínseca, em que a natureza se organiza segundo uma lógica própria manifestada nas relações sociais e instituições humanas, foi gradualmente substituída por um conceito de razão enquanto faculdade humana que classifica, infere e deduz sentidos para atender “ao interesse subjetivo relativo à autopreservação — seja do indivíduo singular, seja da comunidade da qual depende sua manutenção” (Horkheimer, 2015, p. 12). Para o autor, essa configuração corresponde à razão subjetiva, conceito que se alinha profundamente com o que é central na filosofia educacional de Dewey, especialmente ao considerarmos os resultados das elaborações apresentadas anteriormente neste trabalho. Considerando que Horkheimer se filia a uma tradição de pensamento que busca produzir uma crítica imanente ao objeto, ou seja, evidenciar suas contradições internas, e aceita essa aproximação entre o conceito deweyano de razão e a razão subjetiva exposta pelo filósofo alemão, ao tomarmos de empréstimos suas críticas poderemos expor as contradições internas ao pensamento do filósofo estadunidense.

Dessa forma, ao alinharmos as críticas de Horkheimer ao pensamento de Dewey na obra mencionada, identificamos dois pontos centrais: um de natureza epistemológica e outro antropológico. Do problema epistemológico da teoria de Dewey derivaremos o problema antropológico, momento em que nos distanciamos parcialmente da ênfase dos argumentos horkheimerianos para nos aproximar das análises sociológicas elaboradas pela psicanálise freudiana, as quais foram absorvidas de maneira *sui generis* por Adorno em sua psicologia social analiticamente orientada.

Para abordar o problema epistemológico, é importante lembrar que, segundo Horkheimer (2015, p. 15), os dois conceitos de razão coexistem desde os primórdios, sem uma

relação meramente antagônica, pois “a predominância do primeiro sobre o segundo foi alcançada no curso de um longo processo”. Assim, a razão subjetiva, entendida como a expressão do indivíduo sobre a objetividade do mundo, sempre esteve presente no desenvolvimento filosófico. Porém, no movimento de denúncia da pretensa objetividade da mitologia, isto é, o revelar que ela nada mais é do que uma criação do sujeito, em seu momento de verdade, foi necessário fundamentar a argumentação em conceitos considerados válidos, construindo assim sua própria forma de objetividade. O problema se iniciaria justamente quando “o pensamento tornou-se simplesmente incapaz de conceber tal objetividade ou começou a negá-la como ilusão” (Horkheimer, 2015, p.15). Esse fato configura um problema epistemológico, já que a objetividade da ciência não é questionada a não ser por seus próprios métodos, levando a uma recaída naquilo que a ciência pretendeu criticar, ou seja, “no momento mesmo em que a ciência tornou-se universalmente aceita e que tende até a ser repressiva” (ibidem, p. 83). Vejamos em mais detalhes como o autor aborda esta questão.

Considerando a ciência como a medida para toda representação confiável do mundo, ela passa a funcionar sob a lógica econômica que impõe a si mesma “o princípio da reserva de mercado para o mundo das ideias” (idem, ibidem). Para justificar essa posição, torna-se necessário explicitar os princípios últimos que orientam sua operação, ou seja, evidenciar o que define a validade do conhecimento científico. E a resposta dada por um de seus defensores, o neopositivista Hook (s.d., p. 6, *apud* Horkheimer, 2015 p. 85) afirma que a verdade de um conhecimento científico “é estabelecida por métodos de verificação pública abertos a todos que se submetem a suas disciplinas”. Ora, como se poderia aceitar a aporia de um círculo vicioso em que a ciência seria validada por seus próprios métodos sem se elevar seus princípios de observação e verificação experimental à categoria do não verificável? Não terá a ciência então recaído no dogmatismo e se tornado uma nova mitologia? As causas desse paradoxo residem no aparente esquecimento, por parte dos defensores das ciências experimentais, de que as condições materiais vigentes no período em que tais ciências se elevaram a paradigma filosófico estavam intrinsecamente ligadas aos seus próprios princípios — em especial, à dominação da natureza pelo homem visando à reprodução da vida. Para que a ciência mantenha a dignidade de seu compromisso com a empreitada iluminista de combater as injustiças perpetuadas pelo dogmatismo ao longo dos séculos, talvez fosse necessário que ela trouxesse à consciência o caráter histórico-material de sua validade, afinal, como dirá Horkheimer (2015, p. 74) “O pensamento é fiel a si mesmo sobretudo quando está disposto a se contradizer, porquanto preserva, como elemento inerente à verdade a memória do processo em que esta foi criada”. E a ausência da consciência desse princípio de dominação presente na razão subjetiva implica

problemas antropológicos que, em Dewey, se manifestam na sua concepção de natureza humana.

Examinando os argumentos de Horkheimer (2015) sobre essa questão, percebe-se que ele mantém a linha central de sua obra, enfatizando a relação entre meios e fins articulada pela razão subjetiva. Traduzindo em termos do princípio de dominação, nas palavras do próprio autor, “A dominação torna-se ‘internalizada’ pelo bem da própria dominação” (Horkheimer, 2015, p. 107). Esse fenômeno se manifesta nas obras dos autores ligados à teoria da razão subjetiva, incluindo Dewey, que concebe a razão como instrumento. Processo que transforma o indivíduo em mero executor de procedimentos relacionados à catalogação, ordenação e eficiência, fazendo com que o suposto sujeito autônomo seja “esvaziado de qualquer conteúdo, até finalmente tornar-se um mero nome que nada denomina” (ibidem, p.106). Esse argumento se alinha, de certa forma, às ideias de Arendt (2016b) e de Benjamin (1987a), que apontam para o esvaziamento do ser humano de suas características mais essenciais, retirando dele seu guia de orientação e tornando-o uma presa fácil para qualquer significado que lhe seja oferecido como sentido de vida. E, como vimos, este certamente se apresenta como um perigo no pensamento filosófico educacional de Dewey, não em razão do significado, já que ele vincula todo o processo ao bem comum da comunidade, mas sim pelo risco de o processo transformar a própria formação de hábitos de pensamento e ação em finalidade última da ação humana, fazendo com que os indivíduos se desconectem dos significados reais de suas ações, entre eles o próprio bem comum. Contudo, por entendermos que este se apresenta como consequência de um processo anterior, propomos retomar a obra *Dialética do Esclarecimento* com o objetivo de explorar a via de uma antropologia desenvolvida pelos filósofos alemães, ao se debruçarem sobre os primórdios da cultura em busca da constituição de sua evolução por meio dos sujeitos que a engendram, tomando como base a análise dos mitos registrados pelo homem sob a forma escrita.

Tomando por base os estudos de Gagnebin (2014), a leitura de Adorno ¹⁷ sobre a passagem da *Odisseia* em que Ulisses e sua tripulação enfrentam os cantos das Sereias esboça uma hipótese acerca da constituição da arte e de sua fruição, bem como da formação prototípica do “eu” dos sujeitos modernos, ainda que, mais tarde, especialmente em sua *Teoria Estética*, o autor busque evitar esse tipo de especulação histórico-filosófica. A imagem de Ulisses amarrado ao mastro de seu navio como única maneira de ouvir o canto sedutor das sereias sem

¹⁷Segundo Jeanne Marie Gagnebin, em uma nota de rodapé do texto *Atenção e Dispersão: elementos para uma discussão sobre arte contemporânea a partir de Adorno e Benjamin*, seria majoritariamente de Adorno a interpretação da *Odisseia*, na *Dialética do Esclarecimento*. (GAGNEBIN, 2014)

sucumbir à destruição total torna-se uma poderosa metáfora da constituição do “indivíduo” moderno, pois representa, segundo Gagnebin (2014, p. 106), “a imagem exata da autorrepressão, da condição necessária e desastrosa da transformação do si indiferenciado em eu, em sujeito determinado e identitário”. A cena também simboliza a forma do trabalho comandado, contrapondo, de um lado, Ulisses - aquele que, ainda que de forma reprimida, pode fruir da beleza da natureza e da produção cultural - e, de outro, os remadores, que, com os ouvidos tapados e o olhar fixo na tarefa, são privados dessa experiência estética, encarregados de conduzir o barco da civilização sem direito à contemplação, apenas à execução. Trata-se de uma poderosa metáfora que sugere a hipótese de que o “eu” se constitui como um sistema defensivo, cuja base reside no medo da aniquilação diante da impossibilidade de distinguir-se da natureza, tanto interna quanto externa aos sujeitos. E o contraponto a esse medo manifestou-se sob a forma de dominação, tanto de sua natureza interna – com o desenvolvimento de um “eu” racionalmente hipertrofiado e autorrepressivo – quanto da natureza externa – expressa no avanço científico e tecnológico. Sobre a égide desse “eu” determinado, idêntico a si mesmo, sustentado por uma consciência racional e disciplinadora, que se estabelece o projeto iluminista de emancipação humana e, a nosso ver, a concepção de pensamento proposta por Dewey

Sabendo que a psicanálise freudiana permeia grande parte da obra dos autores, com especial ênfase em Adorno, cabe aqui uma breve digressão sobre a relação entre a ciência e Freud, tomando como ponto de partida um dos momentos mais emblemáticos dessa tensão.

Em 1932, treze anos antes do desfecho trágico da Segunda Guerra Mundial, Albert Einstein, em um intercâmbio epistolar¹⁸ com Sigmund Freud, questiona a possibilidade de livrar a humanidade da guerra, reconhecendo o fracasso histórico dos esforços empreendidos nesse sentido, mesmo diante do expressivo avanço da ciência. Avanço que se revelava paradoxal, já que, de maneira trágica e irônica, foi justamente por meio da teoria da relatividade, concebida por Einstein, judeu, cientista eminente e pacifista convicto, que se gestou, em laboratório, a semente daquela anti-rosa atômica.

Talvez, de algum modo, algo do fracasso da ciência que falava no interior de Einstein o motivou a recorrer a Freud, em busca de uma explicação que não fosse estritamente sistemática, bem como de uma via de ação alternativa para o problema da guerra. Freud, afinal, já havia percorrido um caminho semelhante ao enfrentar os impasses do tratamento médico das

18 Intercâmbio em forma de correspondências que pertenceram a uma série de diálogos entre os membros do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI) e reconhecidos intelectuais que pensavam, à época, às questões do ser humano e da sociedade. O IICI foi um órgão criado em 1926 com o intuito de fortalecer o intercâmbio intelectual entre pensadores de distintas culturas e nacionalidades, buscando o surgimento de um novo humanismo, subsidiando os esforços em prol da paz da recém-criada liga das nações. (Unesco, 2020)

históricas na era vitoriana e as limitações da neurologia de sua época. Diante disso, volta-se aos trabalhos de natureza não estritamente científica de Jean-Martin Charcot na Salpêtrière. É ao observar as experiências de Charcot com hipnose que Freud capta algo no ser humano que ultrapassa sua dimensão biológica, algo que o sobredetermina, que o impele à ação - ou à inação, como nas conversões histéricas. Uma força involuntária, porém, não inteiramente alheia ao sujeito, que se manifesta através de sintomas e revela um saber oculto no próprio corpo. Trata-se de algo que escapa à razão consciente, operando segundo uma lógica estranha a esta, mas cujos elementos estão profundamente entrelaçados com a vida dos sujeitos. Talvez por essa razão o termo “infamiliar” se apresente como uma tradução adequada para o conceito freudiano de *Unheimliche*.

E, seguindo essa linha não convencional de abordagem, Freud dá início a um movimento que culminaria na criação da psicanálise, a qual buscaria incessantemente posicionar no campo das ciências. Contudo, para sustentar o arcabouço teórico-metodológico que foi progressivamente construindo - e muito orientado por ele -, Freud passa a conceber uma ciência de outra ordem, destinada da concepção dominante das ciências de sua época, que seriam baseadas na crença infantil na onipotência do pensamento para explicar integralmente os fenômenos, motivada pela busca de aplacar o desamparo humano frente a algo que o despossui de suas certezas. Ao conferir centralidade a essa concepção ontológica do ser humano fundamentada no desamparo, Freud aproximou a ciência, enquanto visão de mundo, da religião, pois “é evidente que, para ele, tanto esta quanto as ‘construções intelectuais sistemáticas’ [...], estão do mesmo lado da fronteira, enquanto é no lado oposto que se situa a ciência, e, portanto, a Psicanálise” (Mezan, 2007, p. 333). Assim sendo, Freud foi capaz de apontar algo que a ciência de Einstein recalrava:

Talvez o senhor tenha a impressão de que nossas teorias são uma espécie de mitologia, que nem mesmo é agradável nesse ponto. Mas toda ciência não termina numa espécie de mitologia? Parece-lhe diferente na física de hoje? (Freud, 2010, pg. 429).

Na esteira dos argumentos tecidos no texto *O mal-estar na civilização*, Freud aponta os aspectos da difícil conta que o homem deve pagar para viver em sociedade:

Há tempos imemoriais ocorre na humanidade o processo de evolução da cultura. Sei que outros preferem chamá-lo “civilização”. A ele devemos o melhor daquilo que nos tornamos e uma boa parte daquilo de que sofremos. Suas causas e seus começos são obscuros, seu desfecho é incerto, mas algumas de suas características são claras. Talvez leve à extinção da espécie humana, [...]. (Ibidem, p. 433)

Porém, Freud finaliza a carta a Einstein com a seguinte passagem: “Enquanto isso, uma coisa podemos dizer: tudo o que promove a evolução cultural também trabalha contra a guerra” (Ibidem, p.435).

O elemento central que destacamos dessa análise antropológica elaborada por Adorno e Horkheimer, em conjunto com a digressão psicanalítica, é o conceito de pulsão como um núcleo da natureza humana que escapa à dominação pela força racional do homem. Como observado, ao reconhecermos a representação do corpo como pulsional proposta por Freud, percebemos que essa natureza indomável do ser humano impulsiona, em grande medida, o desenvolvimento da razão. Tal constatação nos leva a questionar profundamente os limites da concepção de Dewey acerca da natureza humana, que ele define simultaneamente como plástica e instintiva, assim como sua relação com o social e a formação do “eu”. Para evidenciar esses limites, tomaremos como guia um texto conciso de Adorno, datado de 1942, intitulado *Teses sobre a necessidade*, presente no livro *Ensaio sobre psicologia social e Psicanálise*, que será analisado em diálogo com a obra *As pulsões e suas vicissitudes*, elaborada por Freud em 1915.

Em seu texto, Adorno (2015) elabora oito teses acerca do conceito de necessidade, nas quais aventamos a hipótese de que o fio condutor do argumento repousa na noção de “conceito limite”. Limite porque, ao situar a necessidade na esfera social e abarcar nela a pulsão enquanto expressão da natureza, o autor busca demonstrar o quanto definições rígidas para o conceito de necessidade, seja no âmbito natural ou social, são insuficientes para capturar sua complexidade. Isso já havia sido abordado dez anos antes, em seu texto *A ideia de História Natural*, quando, no contexto da discussão frankfurtiana sobre o historicismo, Adorno procurava tensionar o Histórico - isto é, o social - e o natural, buscando “levar tais conceitos até um ponto em que a mera separação entre eles seja superada” (Adorno, s.d., p. 1). Estratégia utilizada também para o conceito de necessidade, conforme o autor afirma que seus aspectos social e natural “não se deixam distinguir um do outro como secundário ou primário, de modo a construir uma hierarquia de satisfações” (Adorno, 2015, p. 229). Tal entendimento conduz à máxima de sua primeira tese: “Toda pulsão é tão mediada socialmente que sua dimensão natural jamais aparece de imediato, mas sempre como produzida socialmente” (ibidem, p. 229-230).

Nesse sentido, o próprio conceito de pulsão, utilizado por Adorno para representar o aspecto natural, já se apresentava, na conceituação freudiana exposta em 1915, como um conceito-limite entre mente (anímico) e corpo (somático), configurando-se “como representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo que alcançam a alma, como uma medida da exigência de trabalho imposta ao anímico em decorrência de sua relação com o corporal” (Freud, 2016, p. 31). No exemplo apresentado por Adorno, quando o indivíduo sente

fome, o estímulo interno do corpo desencadeia uma resposta que revela às mediações sociais presentes na psique humana para satisfazer essa necessidade. As mediações historicamente constituídas definem o que é considerado alimento ou equivalente, influenciando as preferências e aversões das pessoas e, conforme Adorno (2015, p. 231), essas mediações funcionam a serviço da dominação, já que “as próprias necessidades subsistentes em sua forma atual são o produto de uma sociedade de classes.”

Para entendermos essa ideia de mediações históricas constituintes das necessidades, torna-se necessário compreendermos os termos básicos que operam no interior do conceito freudiano de pulsão, isto é, os conceitos de pressão, meta, objeto e fonte da pulsão. Inicialmente, observa-se em Freud (2016, p.29) que o “estímulo pulsional não advém do mundo exterior, mas do interior do próprio organismo”, de algum processo somático a excitar este corpo. Contudo, diferentemente do estímulo instintivo animal, a pulsão “jamais atua como uma força momentânea de impacto, mas sempre como uma força constante” (idem, *ibidem*), funcionando como uma pressão contínua na mente que impele e exige trabalho constante para sua resolução, algo que remete ao que observamos em Dewey (1895). Essa pressão tem como objetivo inexorável a satisfação, que “só pode ser alcançada pela suspensão do estado de estimulação junto à fonte pulsional” (*ibidem*, p. 32). Formulação que não se distinguiria da concepção de Dewey (1895), pois para ele, na atividade, há sempre um envolvimento quando sua finalidade está ligada a um interesse genuíno, o que nos remete à categoria pulsional mais relevante para nossa discussão: o objeto da pulsão. Trata-se do meio pelo qual a pulsão alcança sua meta - a satisfação -, sendo este “o que há de mais variável na pulsão” (*ibidem*, p. 32). E seria nesse ponto que as teorias de Freud e Dewey se distinguem radicalmente.

Como visto anteriormente, Dewey acredita que os atos sociais têm sempre um equivalente germinal nos atos instintivos das crianças, cabendo ao educador realizar a tradução entre eles. Se, para Dewey (1922, p.22), os impulsos se ligariam aos atos, e sempre existiria “um bom estoque de impulsos não funcionais dos quais podemos nos valer”, logo teremos que a concepção de atividade de Dewey imputa à natureza humana uma dimensão social prévia. Isso se torna um problema se considerarmos que, em suas formulações, os interesses dos indivíduos estariam necessariamente vinculados à finalidade das atividades, pois, nesses termos, tais interesses estariam dados de forma natural, como se não fossem historicamente mediados ou socialmente constituído. Movimento que, em última instância, acaba por imputar à natureza humana uma característica fixa, contrariando a própria concepção de flexibilidade e plasticidade que Dewey sustenta.

Pensando agora em termos da teoria freudiana, a flexibilização dos objetos da pulsão permite a produção de uma variedade de objetos voltados à sua satisfação e torna-se, conforme aponta Adorno (2015, p. 232-233), um dos principais meios pelos quais a dominação se efetiva em uma sociedade de classes, na medida em que tal produção “emprega os seres humanos para a reprodução da força de trabalho e constrange suas necessidades a se harmonizarem com os interesses de dominação e de lucro de empresários. Sobre esse princípio de dominação orientado pelo lucro se estrutura a produção no sistema capitalista, que deixa de ter como finalidade primordial o atendimento das necessidades imediatas e concretas das pessoas. O que autoriza Adorno a afirmar que, em um sistema regido por tais princípios, a distinção a priori entre necessidades boas e ruins, autênticas ou fabricadas, torna-se inoperante.

No entanto, pode-se argumentar que, em um sistema concorrencial, a variedade dos objetos de satisfação permitiria atender a uma gama igualmente variada de necessidades, correspondendo, ainda que minimamente, à condição humana naturalmente flexível. Ocorre, porém, que o processo político-econômico de formação de monopólios - já identificado como tendência no capitalismo da época de Dewey e consolidado no contexto histórico de Adorno - configura-se como um risco à pluralidade das necessidades, na medida em que as constrange e as monopoliza. Nessa lógica, as necessidades tornam-se, nas palavras do filósofo alemão, estáticas, o que hipostasia o caráter originalmente plástico da pulsão, fazendo com que as necessidades individuais, enquanto reflexo da produção material, passem a funcionar de modo a “reproduzir o sempre igual” (Adorno, 2015, p. 232). Com isso torna-se falso falar de necessidades superficiais e profundas dos indivíduos, uma vez que “o monopólio já se apropriou tanto do que há de profundo quanto de superficial” (ibidem, p. 231). Tendo isso em mente, os interesses refletidos pelo prazer da atividade dos sujeitos da teoria deweyana não se manifestariam com tão genuínos assim.

A solução desta hipóstase, pela eliminação da dominação exercida pelo sistema de classes, levaria a uma outra condição contraditória da necessidade pois, “Tão logo a produção se volte, de forma incondicional e irrestrita, à satisfação de necessidades, até mesmo e exatamente aquelas que são produzidas pelo capitalismo, então as próprias necessidades se modificarão decisivamente” (ibidem, p. 232). Contraditória pois, se a indefinição do objeto de satisfação é uma característica estrutural da pulsão, ou seja, parte de sua natureza mesma, então a busca por alguma forma de satisfação torna-se inevitável, o que implica que as pessoas estarão sempre sujeitas a encontrar tais formas dentro das ofertas que lhes são dadas socialmente. Com isso, instala-se um risco permanente de alienação em diferentes graus, já que essas formas de satisfação podem estar moldadas por estruturas de dominação que instrumentalizam desejos e

necessidades segundo interesses alheios aos próprios sujeitos. No entanto, segundo Adorno (2015, p. 232), “se alguma vez não houver mais monopólio, então se verá de forma suficientemente rápida que as massas não ‘precisam’ do lixo que lhes é fornecido pelo monopólio cultural, nem da penosa qualidade de primeira classe que lhes fornecem aqueles que pertencem a esta”.

O ponto central para Adorno, em relação à satisfação imediata das necessidades, não se colocaria sobre o prisma dos dualismos natural e social, primário e secundário, ou mesmo, correto e falso, superficial e profundo. Ele convergiria, de forma inequívoca, “com a questão do *sofrimento* da maioria de todos os seres humanos na Terra” (Adorno, 2015, p. 233, grifo do autor). Se a humanidade estivesse efetivamente atendida naquilo que verdadeiramente necessita para manter-se digna deste nome, grande parte das questões sociopsicológicas desapareceriam. Porém, como nos lembra Adorno (2015, p. 234), “a exigência de produção para satisfazer as necessidades pertence ela mesma à pré-história”, e, em um sistema de produção voltado não à satisfação das reais necessidades humanas, mas à dominação através do lucro e do monopólio, o que se produz é a escassez. A solução pela via da eliminação da dominação exercida pela sociedade de classes levaria a produção a se enredar à satisfação de necessidades, suprimindo assim a irracionalidade que se manifesta através do espírito prático. Este movimento superaria, nos termos hegelianos da *aufhebung*, a unidade burguesa entre produção e consumo, elevando assim a condição do termo produção para além da utilidade, a qual se tornou universal (Adorno, 2015).

Assim, Adorno encerra seu texto em um tom de esperança, muito além da imagem que seus críticos a ele imputam. Esperança esta que se mostra não ingênua ou utópica, mas fundamentada na própria condição de insubmissão da natureza humana, na resistência que persiste mesmo diante das formas mais rígidas de dominação e que se manifesta na possibilidade de transformação social a partir do reconhecimento das contradições históricas e estruturais que atravessam tanto o sujeito quanto a sociedade. Algo que pode ser constatado no texto *A psicanálise revisada*, quando Adorno observa que “o fato de Freud ter destruído o mito da estrutura orgânica da psique conta como um dos seus maiores méritos” (ibidem, p. 49). Essa recusa em reduzir o ser humano a um ‘eu’ indiviso, orgânico e harmônico representa tanto um limite para a investigação conceitual — tanto sociológica quanto psicológica —, bem como opera uma salvaguarda para o sujeito, inserido em um sistema social totalizante. Pontos que também apontam para o limite da psicologia social presente na filosofia educacional de Dewey.

Como anunciamos, podemos perceber como os elementos constituintes do conceito de atividade elaborados por Dewey sub-repticiamente estão presentes nos documentos de

referência para políticas públicas educacionais no Brasil. A título de ilustração, utilizaremos trecho do documento normativo *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*, produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que estabelece os princípios e diretrizes para o desenvolvimento do componente curricular "Projeto de Vida" nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Logo no início do documento nos deparamos com a mesma argumentação de necessidade de adaptação da educação às mudanças da sociedade, anunciada mais de um século atrás por Dewey:

O cenário da sociedade contemporânea aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter na vida e no desenvolvimento dos no século XXI¹⁹. Diante desse desafio, a BNCC e o Currículo Paulista enfatizam a importância do estímulo e apoio da escola para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes (São Paulo, 2020, p. 1).

Neste trecho verificamos pontos de contato com a teoria de Dewey, pensando o projeto de vida como uma a realização de um projeto vinculado aos interesses do aluno. Adiante, o documento formalizará o papel da escola como um ambiente que deve proporcionar

[...] condições, tempos e espaços para que os estudantes, apoiados pelos professores e por toda equipe escolar, reflitam sobre seus objetivos, *aprendam a planejar, a definir metas, a se organizarem para alcançá-las*, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais com vistas ao seu desenvolvimento integral (São Paulo, 2020, p. 2, grifos nossos).

Ou seja, o Projeto de Vida - ou, em termos deweyanos, o interesse do aluno - é concebido como meio para o desenvolvimento de habilidades, compreendidas no documento como “competências cognitivas e socioemocionais”. Tal perspectiva acompanha de perto a finalidade educativa proposta por Dewey, que entende a educação moral como um processo fundamentado em valores relacionados ao planejamento e à execução eficiente das ações. O aspecto mais curioso, porém, é que os responsáveis pela elaboração do documento assumem que esse tipo de educação não configura, em si, uma proposição de valores morais, como observamos no trecho a seguir:

Tendo em vista a íntima correlação entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais, o trabalho intencional de desenvolvimento socioemocional visa à superação da hierarquização entre as dimensões intelectual e emocional. O objetivo é desenvolvimento pleno e a preparação dos estudantes para fazerem escolhas com base

¹⁹ Esta passagem do documento aparenta estar incompleta. Contudo, tendo como base o parágrafo posterior, pode ser inferido que o desenvolvimento a ser alcançado no século XXI deverá ser dos estudantes.

no seu projeto de vida, *mais do que propor um modelo moral de comportamentos* (São Paulo, 2020, p. 8, grifos nossos).

E, para concluir esta breve exposição, observa-se também a crença de que, por meio desse modelo educacional, seja possível promover uma formação cidadã alinhada aos interesses coletivos da sociedade:

Na dimensão cidadã, a busca é por uma compreensão do comum, das questões envolvidas na convivência e na atuação coletiva. Percebe-se um cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária e social, é um movimento essencial nessa dimensão (São Paulo, 2020, p. 11).

O que nos parece claro é que, tanto o modelo de educação proposto pela filosofia educacional de John Dewey como o documento normativo exposto carregam uma fé incontestável que uma educação baseada no desenvolvimento de modos de ação e pensamento orientados pelos valores da eficiência e da organização será capaz de uma reconstrução social que vá de encontro ao bem comum. Não estariam atentos, a nosso ver, ao enredamento entre tais valores e os próprios princípios que movem esta organização social que produz tanta injustiça e barbárie. Em sua imanência, tais princípios operam de forma a esvaziar o significado objetivo de qualquer tipo de valor, inclusive a vida, que, como nos advertiu Adorno (1995, p. 7), “passou a fazer parte da esfera privada e, mais tarde ainda, da esfera do mero consumo, que o processo de produção material arrasta consigo como um apêndice sem autonomia e sem substância própria”. Do mesmo modo que o apêndice, enquanto órgão do corpo humano, pode ser removido sem grandes consequências aparentes, também a vida, reduzida à condição de apêndice, analisada pela ótica de uma subjetividade moldada unilateralmente por valores econômicos, passa a ser passível de extirpação com a mesma naturalidade.

É esse o mecanismo que sustenta, por exemplo, as justificativas nazistas para o extermínio no Holocausto, como pôde ser visto na experiência de Hannah Arendt referente a cobertura do julgamento de Adolf Eichmann²⁰. Durante o depoimento do acusado, ao se defender das atrocidades cometidas pelo exército nazista contra o povo judeu, a figura do monstro cede lugar à de um homem banal. Não se tratava de ausência de consciência quanto aos atos, mas da incapacidade de refletir sobre a conexão entre tais atos e os horrores concretizados nos campos de extermínio, visto que, “quanto à sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe

²⁰ Tenente-coronel do exército alemão nazista e responsável pela logística de deportação em massa dos judeus para os campos de extermínio.

ordenavam — embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticuloso cuidado" (ARENDT, 1999, p. 37). Sob tal consciência, o que se manifestava como “[...] uma falha mais específica, e também mais decisiva, no caráter de Eichmann, era sua quase total incapacidade de olhar qualquer coisa do ponto de vista do outro” (ibidem, p. 60, grifo nosso). Trata-se assim de uma experiência marcada pela submissão e pela negação absoluta da alteridade que, ao não ser reconhecida como legítima, é convertida em algo a ser eliminado, traço característico e central da ideologia dos regimes totalitários.

Não acreditamos que seja objetivo de qualquer proposta pedagógica - sobretudo aquelas explicitamente orientadas por pressupostos democráticos, pelo respeito aos interesses dos alunos, ao bem comum e ao estímulo do pensamento crítico - formar pessoas capazes de compactuar com a barbárie. No entanto, ao analisarmos propostas educacionais separadas por mais de um século, identificamos a persistência de certas concepções sobre a natureza humana e formas de ensino moral que, ainda que não intencionalmente, parecem colaborar com esse processo. A trajetória de Dewey nos parece ser um exemplo claro disso. Sua ferrenha crítica às formas de exploração decorrentes da divisão de classes no capitalismo desregulado, aliada à sua luta incontestável por uma sociedade justa, democrática e solidária - objetivos que buscou equacionar por meio de uma educação centrada no conceito de atividade - parece, no entanto, produzir no sujeito, dadas as premissas de sua própria concepção e os meios de sua execução, mais uma forma de pseudo-atividade. Pois, como dirá Adorno (2002, p. 68), em seu estudo sobre o tempo livre:

De uma forma geral, pode-se presumir, na pseudo-atividade uma necessidade represada de mudanças nas relações fossilizadas. Pseudo-atividade é espontaneidade mal-orientada. Mal-orientada, mas não por acaso, e sim porque as pessoas pressentem surdamente quão difícil seria para elas mudar o que pesa sobre seus ombros. Preferem deixar-se desviar para atividades aparentes, ilusórias, para satisfações compensatórias institucionalizadas a tomar consciência de quão obstruída está hoje tal possibilidade. Pseudo-atividades são ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muito nos indivíduos. Tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias.

Apesar de, em seus escritos tardios da década de 1940, reunidos no livro *O Homem e Seus Problemas* (1946), Dewey revisar criticamente alguns preceitos liberais à luz das catástrofes históricas que testemunhou, o filósofo estadunidense, assim como Einstein, manteve até o fim de sua vida a convicção de que os preceitos das ciências naturais deveriam orientar a vida ética do ser humano.

Sabemos o quão arriscado é criticar o sistema educacional tendo a ciência como alvo, especialmente em tempos sombrios como os que vivemos recentemente, quando a negação da ciência foi responsável pelo sacrifício de mais de setecentas mil vidas em nosso país. No entanto, é importante lembrar que, enquanto nos aparece absurdo que fundamentalistas religiosos ligados à teologia da dominação justificaram essa tragédia como expressão da vontade divina, foi justamente por meio da análise crítica e empírica da sociedade do século XIX, marcada pelo crescimento das injustiças e da miséria em meio ao avanço industrial e científico, que figuras como John Nelson Darby conceberam a importância do livro bíblico do apocalipse e fizeram uma releitura mais realista desta obra para justificar “racionalmente” tanto a religião como a barbárie.

REFERÊNCIAS

ABIB, J. A. D. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. **Scientiae studia**, v. 7, p. 195-208, 2009.

ABBUD, I. **John Dewey nos debates sobre a educação infantil (Estados Unidos, dos anos noventa do século XIX aos anos dez do século XX)**. São Paulo: Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: **Prismas**. Trad.: Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-26.

_____. Tempo Livre. In: **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Dialética negativa**. Tradução de Marcos Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA. Teoria crítica e inconformismo. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **A ideia de História Natural**. São Paulo: Unimep, s/d.

ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

APPEL, Marli; WENDT, Guilherme Welter; DE LIMA ARGIMON, Irani Iracema. A Teoria da Autodeterminação e as influências sócio-culturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 351-369, 2010.

ARAUJO, S. de F. Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. **Scientiae studia**, v. 7, p. 209-220, 2009.

_____. **O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma nova interpretação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. A crise na educação In: **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016a.

_____. O que é autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016b.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. In: Obras Escolhidas 1. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **Sobre o conceito de história**. In: Obras Escolhidas 1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERNSTEIN, R. J. Hegel e o Pragmatismo. **Philosophos, Goiânia**, v. 18, n. 2, 1990.

CARVALHO, V. O. De; MONZANI, L. R. Sobre as origens da concepção freudiana de ciências da natureza. **Scientiae Studia**, v. 13, n. 4, p. 781-809, 2015.

CRUZ, P. F. A. da; CUNHA, M. V.. A história da filosofia no discurso de John Dewey sobre a moral. **Perspectiva**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 286-304, 2016.

DALBOSCO, C. A. Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, 2018.

_____. Autoridade da ciência e crítica à tradição: a educação pública em John Dewey. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07834, 2021.

DE SOUZA, J. C.. Karl Marx como John Dewey: o marxismo pragmatista de Sidney Hook. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 49, n. 1, p. 48-69, 2004.

DEWEY, J. Interest in Relation to Training of the Will. **Second Supplement to the Herbart Year Book for 1895** (Bloomington, Ill., National Herbart Society, 1896), pp. 209-46, 1895
Disponível em: https://archive.org/details/interestasrelate00dewe_0/page/n7/mode/2up.
Acesso em: 24 de ago. de 2025.

_____. My pedagogic Creed. **The School Journal** Vol 54 Iss 3, pg. 77-80, 1897.
Disponível em: https://archive.org/details/sim_school-journal_1897-01-16_54_3/page/76/mode/2up. Acesso em: 24 de ago. de 2025.

_____. **Human nature and conduct**. New York: HENRY HOLT AND COMPANY, 1922.
Disponível em: <https://archive.org/details/humannatureandco011182mbp/page/n4/mode/1up>. Acesso em: 24 de ago. de 2025.

_____. **From Absolutism to Experimentalism.** In: George P. Adams and Wm. Pepperell Montague (eds). *Contemporary American Philosophy: Personal Statements.* Russell and Russell, p. 13-27, 1930.

Disponível em: https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1930.html. Acesso em: 24 de ago. de 2025.

_____. **Liberalism and social action.** New York: Prometheus Books, 1935.

_____. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**, v. 5, p. 227-243, 2007.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 44-63, 2004a.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **As pulsões e seus destinos—Edição bilíngue.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

FERREIRA, A. A. L.; ARAÚJO, S. de F. Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 3, n. 2, 2009.

GAGNEBIN, J. M. **Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta.** In: *Obras Escolhidas* 1. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin.** São Paulo: Editora 34, 2014.

GOMES, L. R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 351-367, 2017.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 143-150, 2004.

HARRIS, W. T. The church, the state, and the school. **The North American Review**, v. 133, n. 298, p. 215-227, 1881.

_____. Elementary Education. **The North American Review**, v. 160, n. 462, p. 538-546, 1895a.

_____. Report of The Fifteen: Correlation of Studies in Elementary Schools. **The Journal of Education**, v. 41, n. 1, p. 155-167, 1895b.

_____. The Old Psychology vs. the New. **The Journal of Education**, v. 41, n. 18 (1026), p. 295-296, 1895c.

_____. My pedagogic Creed. **The School Journal** v. 54 n. 26 p. 813-815, 1897. Disponível em: https://archive.org/details/sim_school-journal_1897-06-26_54_26/mode/2up. Acesso em: 24 de ago. de 2025.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Trad. Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

JOHNSTON, J. S. Idealismo, pragmatismo e o nascimento do pensamento educacional pragmático nos Estados Unidos. **Cadernos de História da Educação**, v.22, p.1-17, e208, 2023.

LASTÓRIA, L. A. C. N. **Psicologia sem ética? Uma reflexão histórica e filosófica da Psicologia**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2004.

LEITE, L. A. B.. Darwinismo social e alteridade nos Estados Unidos: da Guerra Civil à construção do imperialismo. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 54, 2019.

MEZAN, R. Que tipo de ciência é, afinal, a Psicanálise?. **Natureza humana**, v. 9, n. 2, p. 319-359, 2007.

NEITZEL, O. Representação, Apercepção e Constituição do eu em Herbart. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 1, p. 186-208, 2020.

OLIVEIRA, F. S. de. **Sobre o conceito de experiência no pragmatismo de John Dewey**. (Tese de doutorado). Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

PARKER, C. F. W. _____. My pedagogic Creed. **The School Journal** v. 53 n. 8 p. 189, 1896. Disponível em: https://archive.org/details/sim_school-journal_1896-09-05_53_8. Acesso em: 24 de ago. de 2025.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, R. F. DE. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 1 [9], p. 9-42, 2005.

_____. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20. **Revista Brasileira História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 35-53, 2016.

SÃO PAULO. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo, 2020.

TEIXEIRA, A. Apresentação da 1ª edição. IN: **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, p. XXIII-XXV.

UNESCO. **A Liga das Nações: um sonho universal que resistiu ao teste do tempo**. 2020. Disponível em: <https://courier.unesco.org/pt/articles/liga-das-nacoes-um-sonho-universal-que-resistiu-ao-teste-do-tempo>. Acesso em: 24 de ago. de 2025.

VALDEMARIN, V. T. A circulação das ideias de Johann Friedrich Herbart em manuais didáticos norte-americanos (1893-1920). **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e244750, 2022.

VILELA, R. A. T. Teoria crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, pp.131-150.

_____. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) **Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.

WARDE, M. J. Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 169-186, abr./jun. 2013.

_____. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 02, p. 243-270, 2014.

WARDE, M J; PANIZZOLO, C. Adolescentes e suas más companhias: lunáticos, criminosos, e pervertidos sexuais [sobre a obra *Adolescence* de Stanley Hall]. **Perspectiva**, Florianópolis , v. 33, n. 2, p. 739-758, maio 2015.