

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

**John Dewey – Trechos Selecionados<sup>1</sup>**

(1) Nesse contexto é que sugiro, ao fim deste pequeno volume, que todos os que olham para frente em busca de um novo movimento em educação, adaptado à necessidade presente de uma nova ordem social, pensem em termos de Educação e não de qualquer ‘ismo’, mesmo que seja ‘progressivismo’. Isto porque, a despeito dele próprio, todo movimento, cujo pensamento e ação se conduzem em termos de qualquer ‘ismo’, vê-se de tal modo arrastado a reagir contra outros ‘ismos’, que acaba sem sentir por eles controlado. (DEWEY, 1971a, p. XVI-XVII).

(2) O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de ‘um ou outro’, ‘isto ou aquilo’, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. Quando forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas, inclina-se a sustentar que está certo em teoria mas na prática as circunstâncias compelem ao acordo. A filosofia de educação não faz exceção a essa regra. A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a idéia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa. (DEWEY, 1971a, p. 3)

(3) Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência. Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda autoridade deva ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade. Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de ‘isto-ou-aquilo’, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que

---

<sup>1</sup> Material destinado exclusivamente a servir de apoio às disciplinas ministradas pelo Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha. As referências bibliográficas completas dos trechos aqui transcritos encontram-se na listagem de bibliografia fornecida pelo docente, com exceção das referentes aos itens 15, 19 e 20, que constam em rodapé.

jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem. (DEWEY, 1971a, p. 8-9)

(4) Não será demais lembrar que uma filosofia de educação que professe basear-se na idéia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. (DEWEY, 1971a, p. 10)

(5) Só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar por alguma coisa*. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui experiência. (DEWEY, 1959b, p. 152)

(6) Disto decorrem duas conclusões importantes para a educação. 1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou nos conduza a alguma coisa ou tenha significação. Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros expectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno<sup>2</sup> quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos. Costumamos separar a coisa que se chama espírito ou consciência, dos órgãos físicos da atividade. Considera-se o espírito ou a consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva, e aqueles últimos como fatores físicos intrusos e sem importância. (DEWEY, 1959b, p. 153)

---

<sup>2</sup> No original, a palavra é *pupil*, que também significa *pupila* (do olho).

(7) O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. O princípio de hábito assim entendido é mais amplo do que o nosso conceito ordinário de o hábito, com o que designamos modos mais ou menos fixos de fazer alguma coisa, embora inclua também este tipo de hábito, como um caso especial. A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (DEWEY, 1971a, p. 25-26)

(8) Isto é o que se refere aos aspectos gerais de uma experiência reflexiva. São eles: 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas conseqüências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a conseqüente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese. (DEWEY, 1959b, p. 164-165)

(9) Dá-se a unificação dos processos de ensino na medida em que estes adotam como idéia central a aquisição de bons hábitos de pensar. Se, com propriedade, falamos em ‘método de reflexão’, o importante a tomar-se em conta é que a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão. Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado;

quinto, que tenha oportunidades para testar suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas. (DEWEY, 1959b, p. 179-180)

(10) Lógica e pedagogicamente a ciência é a perfeição do conhecimento, é a sua última fase. Ciência, em suma, significa compreensão do conteúdo *lógico* de todo o conhecimento. A ordem lógica não é forma imposta ao conhecimento, mas a sua forma adequada quando tornado perfeito ou definitivo. Pois significa que a exposição da matéria está feita de tal modo que patenteia a quem a compreende as premissas de que precede e as conclusões a que leva. Assim como com poucos ossos um zoólogo recompõe um animal, também pela forma de uma afirmação matemática ou física o especialista na matéria pode fazer uma idéia do sistema de verdades em que ela tem o seu lugar.

Para o não experiente, porém, esta forma perfeita é um tropeço. Precisamente porque a formulação da matéria é feita para promover o conhecimento como um fim em si mesmo, ficam ocultas suas conexões com a matéria da vida quotidiana. Para o leigo aqueles ossos constituem meras coisas curiosas. Enquanto ele não tiver assimilado os princípios de zoologia, seus esforços para concluir daqueles ossos alguma coisa serão casuais e cegos. Do ponto de vista de quem vai aprender ciências, as fórmulas científicas são o ideal a atingir e não ponto de partida para o aprendizado. (DEWEY, 1959b, p. 241-242)

(11) O método cronológico que começa com a experiência do educando e desenvolve, baseado nela, os processos próprios da investigação científica, é com freqüência chamado 'psicológico', para distinguir-se do método lógico, dos competentes ou especialistas. (DEWEY, 1959b, p. 242)

(12) Um objetivo educacional deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas (incluindo instintos naturais e hábitos adquiridos) de determinado indivíduo a ser educado. (...) Um objetivo precisa ser passível de se traduzir em um método de cooperação com as atividades dos que recebem a instrução. (DEWEY, 2007, p. 23-24)

(13) Um objetivo representa o resultado de qualquer processo natural trazido à consciência e transformado em importante fator para determinar a observação presente e a escolha de modos de ação. Significa que uma atividade se tornou inteligente. (...) Assim, um verdadeiro objetivo opõe-se integralmente a um objetivo que é imposto de fora de um processo de ação. Este último é fixo e rígido; não é um estímulo à inteligência na situação dada, mas uma ordem

ditada externamente para fazer tais e tais coisas. Em vez de se relacionar com as atividades atuais de maneira direta, é remoto, divorciado dos meios pelos quais deve ser alcançado. Em vez de sugerir atividades equilibradas mais livres e melhores, é um plano limitado de ação. Na educação, a vigência desses objetivos impostos externamente é responsável pela ênfase depositada na noção de preparação para um futuro remoto e pela transformação do trabalho, tanto do professor como do aluno, em algo mecânico e servil. (DEWEY, 2007, p. 27)

(14) Vamos começar por um fenômeno que reconhecidamente não diz nada, como os primeiros choros de um bebê, seus primeiros sorrisos, ou seus primeiros arrulhos, balbucios e chiados. Quando se diz que eles “expressam sentimentos”, há uma perigosa ambiguidade nas palavras “sentimentos” e “expressam”. (...) Eles são constituintes de uma condição orgânica maior. Eles são fatos de comportamento orgânico, e *não* são, em nenhum sentido, expressões de valor. Eles podem, no entanto, ser tomados por outras pessoas como *indícios* de um estado orgânico e, sendo assim, *qua* indícios ou tratados como *sintomas*, eles evocam certas formas responsivas de comportamentos nessas outras pessoas. Um bebê chora. A mãe toma o choro como um sinal de que o bebê está com fome ou de que um alfinete o está machucando, e então age para modificar a condição orgânica que infere existir, usando o choro como indício de evidência. (...)

Depois, conforme o bebê se desenvolve, ele se torna consciente da ligação que existe entre certo choro, a atividade evocada e as consequências produzidas em resposta ao choro. (...) Esse último choro existe em meio a uma linguagem; é um signo linguístico que não apenas diz algo, mas que tem a intenção de dizer, convencer, contar. (...)

Os fenômenos em questão são fenômenos sociais, em que “social” significa simplesmente que há uma forma de comportamento cuja natureza é uma interação ou transação entre duas ou mais pessoas. Tal atividade interpessoal existe quando uma pessoa – como uma mãe ou enfermeira – trata um som emitido incidentalmente por outra pessoa como um indício de um comportamento orgânico mais extensivo, respondendo a ele com intensidade, em vez de reagir a ele em sua existência primária. (...) Tomados como indícios (e, posteriormente, quando usados como indícios), gestos, posturas e palavras são símbolos linguísticos. Eles dizem algo acerca de proposições e são da natureza de proposições. (DEWEY, 2009b, p. 58-62)

(15) Se não falássemos com os outros e eles conosco, não falaríamos com e para nós mesmos. Por causa da conversa e das interações sociais, várias atitudes orgânicas tornaram-se uma

reunião de pessoas engajadas em conversar, conferenciar umas com as outras, trocar experiências distintas, ouvir umas às outras, ocasionalmente observações indesejáveis, acusando e desculpando. Por meio do discurso, uma pessoa identifica dramaticamente a si mesma com atos e necessidades potenciais; desempenha vários papéis, não em estágios sucessivos da vida, mas em um drama encenado contemporaneamente. Assim, a mente emerge (DEWEY, 1958, p. 170)<sup>3</sup>

(16) A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. (...) Em contraste com essa experiência, temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Concluiu-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si um caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. (DEWEY, 2010a, p. 109-110)

(17) A emoção é o sinal consciente de uma ruptura real ou iminente. A discórdia é o ensejo que induz à reflexão. O desejo de restabelecimento da união converte a simples emoção em um interesse pelos objetos, como condições de realização da harmonia. Com a realização, o material da reflexão é incorporado pelos objetos como o significado deles. Uma vez que o artista se importa de modo peculiar com a fase da experiência em que a união é alcançada, ele não evita os momentos de resistência e tensão. Ao contrário, cultiva-os, não por eles mesmos, mas por suas potencialidades, introduzindo na consciência viva uma experiência unificada e total. (DEWEY, 2010a, p. 77).

---

<sup>3</sup> DEWEY, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover (Tradução: Marcus Vinicius da Cunha).

(18) Uma vez que desejo e interesse são ineficazes, exceto quando interagem cooperativamente com as condições do ambiente, quanto mais a valoração de objetos como fins é vinculada aberta e enfaticamente com desejo e interesse, mais evidente se torna que a valoração de desejo e interesse, como meios correlacionados com outros meios, é a única condição para uma avaliação válida dos objetos como fins. (DEWEY, 2009b, p. 78).

(19) Uma pessoa pode *sentir* as qualidades dos atos assim como sente com as mãos as qualidades de rugosidade e suavidade em objetos, antes de deliberar ou ter o material com que deliberar. A reflexão efetiva também deve terminar em uma situação diretamente apreciada, para que o pensamento se efetive em ação. (...) Esse fato explica o elemento de verdade nas teorias que insistem no fato de que, na raiz e na essência, os juízos morais são mais emocionais do que intelectuais. Um juízo moral, por mais intelectual que seja, deve ser pelo menos colorido com sentimento, se pretender influenciar o comportamento. (...) O afeto, do amor intenso ao agrado suave, é um ingrediente em todo conhecimento operativo, destinado à plena apreensão do bem. (DEWEY, 1932, p. 269)<sup>4</sup>

(20) A conclusão não é que a fase emocional, passional, da ação possa ou deva ser eliminada em nome de uma razão fria. Mais “paixões”, não menos, é a resposta. (...) Racionalidade, mais uma vez, não é uma força evocada contrariamente ao impulso e ao hábito. “Razão”, como substantivo, significa a feliz cooperação de uma multiplicidade de disposições, como simpatia, curiosidade, exploração, experimentação, franqueza, perseverança – para seguir as coisas pensadas –, circunspecção, para olhar o contexto, etc., etc. (...) A razão, a atitude racional, é a disposição resultante, não um antecedente pronto que pode ser invocado à vontade e posto em movimento. (DEWEY, 1922, p. 136)<sup>5</sup>

(21) A descrição dada de educação nos capítulos anteriores [1 a 7] praticamente antecipou os resultados da discussão acerca do propósito da educação em uma comunidade democrática. Com ela, assume-se que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, essa idéia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem

---

<sup>4</sup> DEWEY, J. (1932). *Ethics*. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 7 (Tradução: Marcus Vinicius da Cunha).

<sup>5</sup> DEWEY, J. (1922). *Human nature and conduct*. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic edition. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 14 (Tradução: Marcus Vinicius da Cunha).

condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática. (DEWEY, 2007, p. 11-12)

(22) Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1959b, p. 93).

(23) Exceto por críticas ocasionais para ilustrar princípios pela força do contraste, essa fase da discussão [feita na segunda parte do livro] levou em conta o critério democrático e sua aplicação à vida social presente. Nos capítulos seguintes [18 a 22], abordamos a atual limitação a sua realização concreta. Eles se basearam na idéia de que a experiência consiste em uma variedade de domínios ou interesses segregados, cada qual com seu valor, conteúdo e método independentes e próprios, cada qual confrontando os demais e, quando um deles é limitado pelos outros, formando uma espécie de “equilíbrio de poderes”. Procedemos, então, a uma análise das várias suposições subjacentes a essa segregação. No âmbito prático, verificou-se que suas causas estão na divisão da sociedade em classes ou grupos mais ou menos rigidamente separados – em outras palavras, na obstrução a uma total e flexível interação ou intercâmbio social. (DEWEY, 2007, p. 73-74)

(24) O isolamento dos objetivos e valores que temos analisado leva à oposição entre eles. Provavelmente, a antítese mais enraizada na história da educação é entre a educação como preparação para o trabalho útil e a educação para uma vida de lazer. As simples expressões ‘trabalho útil’ e ‘lazer’ corroboram a afirmação já feita de que a segregação e o conflito de valores não são fechados em si, mas refletem uma divisão no interior da vida social. Se as duas funções – adquirir-se um meio de vida pelo trabalho e aproveitar de maneira culta as oportunidades de lazer – fossem distribuídas igualmente entre os membros de uma comunidade, não ocorreria a ninguém a idéia de existir qualquer conflito entre as atividades educacionais e os objetivos nela envolvidos. (DEWEY, 2007, p. 29-30)

(25) A separação entre a educação liberal e a educação profissional e industrial tem sua origem na Grécia e foi expressamente formulada com base na divisão entre a classe dos que precisavam trabalhar para sobreviver e a dos que não tinham essa necessidade. A concepção de que a educação liberal, adaptada aos indivíduos da última classe, é intrinsecamente

superior ao treinamento servil da primeira refletia o fato de que uma classe era socialmente livre, e a outra, socialmente escrava. (DEWEY, 2007, p. 30)

(26) Resumindo, a capacidade de transcender a filosofia de vida e de educação dos gregos não é assegurada pela simples substituição dos símbolos teóricos de liberdade, racionalidade e dignidade. Não é assegurada pela mudança do sentimento referente à dignidade do trabalho, à superioridade de uma vida de serviço perante uma distante vida de independência auto-suficiente. Por mais que tais mudanças teóricas e emocionais sejam importantes, sua relevância está em tirar proveito dessas transformações para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos compartilhem os serviços úteis e todos aproveitem a dignidade do lazer. O que se exige de uma reorganização educacional não é uma mera mudança nas concepções de cultura – ou uma mentalidade liberal – ou nos serviços sociais; a transformação educacional é necessária para fazer valer por completo e de maneira explícita as mudanças realizadas na vida social. (DEWEY, 2007, p. 38-39)

(27) A invenção das máquinas aumentou a quantidade de lazer, que é possível mesmo quando se trabalha. Já é lugar-comum o fato de que o domínio da habilidade na forma de hábitos estabelecidos libera a mente para uma ordem de pensamento mais elevada. Algo semelhante se verifica na introdução de operações automáticas mecânicas na indústria. Elas podem liberar a mente para pensar sobre outros assuntos. Contudo, quando limitamos a educação dos trabalhadores manuais a poucos anos de ensino direcionado, em sua maior parte, ao conhecimento do uso de símbolos rudimentares, à custa da instrução em ciência, literatura e história, deixamos de preparar a mente deles para aproveitar essas oportunidades. Mais fundamental é o fato de que a grande maioria dos trabalhadores não percebe os objetivos sociais de sua ocupação e não coloca nela seu interesse pessoal. Os resultados que alcançam na prática não representam os fins de *suas* ações, mas apenas os de seus empregadores. (DEWEY, 2007, p. 43-44)

(28) Não podemos continuar com a ideia de que a natureza humana, quando deixada a si mesma, quando libertada de restrições arbitrárias exteriores, tenderá a produzir instituições democráticas que funcionam com êxito. Temos de apresentar a questão pelo outro lado. Temos de ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a *dever ser*. (DEWEY, 1970b, p. 212)

(29) Costuma-se dizer (e a afirmação não saiu completamente da moda) que a democracia é um subproduto do cristianismo, uma vez que este prega o infinito valor da alma individual do homem. Alguns nos dizem que, havendo a ciência desacreditado a crença na alma, a suposta base moral da democracia deve ser abandonada. (...) Essas duas posições, situadas em pólos opostos, dão profundidade e premência à questão de saber se há fundamentos adequados para a fé nas potencialidades da natureza humana, e se tais fundamentos podem despertar a intensidade e o ardor que outrora despertaram as ideias religiosas de base teológica. Será a natureza humana tão pobre coisa, que a ideia seja *absurda*? Não tentarei dar qualquer resposta, mas uso a palavra *fé* intencionalmente. Porque, no final de contas, a democracia ficará, ou cairá, conforme possa, ou não, manter a fé e justificá-la pelas suas obras. (DEWEY, 1970b, p. 214)

(30) Já avançamos bastante com dizer que democracia é um modo, um caminho de vida. Temos ainda de compreender que é um modo (ou caminho) de vida pessoal e que provê um padrão moral para a conduta social. (DEWEY, 1970b, p. 217)

(31) Faltaram aos primeiros liberais o senso e o interesse histórico. (DEWEY, 1970a, p. 40)

(32) Se os primeiros liberais tivessem apresentado a sua interpretação especial de liberdade como interpretação sujeita à relatividade histórica, não a teriam congelado como doutrina a ser aplicada em todos os tempos e sob todas as circunstâncias sociais. Especificamente, teriam reconhecido que liberdade efetiva é uma função das condições sociais existentes em qualquer tempo determinado. Se tivessem feito isso, teriam sabido que, assim que as relações sociais econômicas se tornassem as forças predominantemente controladoras dos padrões das relações humanas, a necessidade de liberdade dos indivíduos, que proclamavam, dependeria do controle social das forças econômicas, no interesse da grande massa dos indivíduos. (DEWEY, 1970a, p. 42)

(33) Acima de tudo, identificando a extensão do seu tipo particular de liberdade econômica, falharam em prever a importância do controle privado dos meios de produção e distribuição sobre a liberdade efetiva das massas tanto na indústria como nos bens culturais. Uma era de poder na posse de poucos tomou o lugar da era de liberdade para todos prevista pelos liberais do começo do século dezenove. (DEWEY, 1970a, p. 43)

(34) A filosofia e a psicologia fundamentais do liberalismo inicial conduziam à concepção de individualidade como qualquer coisa feita, que já se possuísse e que apenas precisasse, para entrar plenamente em ação, da remoção de certas restrições legais. Não se pensava que era algo em movimento, algo que apenas se realizava por contínuo crescimento. (DEWEY, 1970a, p. 46)

(35) Em outras palavras, o liberalismo que professa sinceramente fundar-se na importância da individualidade deve preocupar-se sobretudo com a estrutura da associação humana. Pois esta opera afetando negativa e positivamente o desenvolvimento dos indivíduos. (DEWEY, 1970a, p. 48)

(36) A aplicação da ciência e mesmo a sua própria expansão foram condicionadas em grau considerável pelo sistema a que se deu o nome de capitalismo, designação que cobre um complexo de arranjos políticos e jurídicos centralizados em um modo particular de relações econômicas. Devido terem ficado a ciência e a tecnologia condicionadas por esse complexo, a segunda e humanamente mais importante parte da predição de Bacon em grande parte não se realizou. A conquista das forças naturais não trouxe, de nenhum modo, o melhoramento da situação do homem, no grau previsto por ele. (DEWEY, 1970a, p. 76)

(37) Os empresários industriais tiveram uma colheita inteiramente desproporcional ao que tinham semeado. Obtendo a propriedade privada dos meios de produção e de troca, eles desviaram uma parte considerável dos resultados da crescente produtividade para os seus próprios bolsos. (DEWEY, 1970a, p. 76-77)

(38) O que hoje apaga o ardor liberal e paralisa os seus esforços é a concepção de que a liberdade e o desenvolvimento da individualidade, como fins, excluem o uso do esforço social organizado, como meio. O liberalismo da fase inicial considerava a ação econômica isolada e competitiva dos indivíduos como o meio para o bem-estar social como fim. Devemos agora reverter a perspectiva e ver que a economia socializada é o meio para o livre desenvolvimento do indivíduo, como fim. (DEWEY, 1970a, p. 89)

(39) A luta de classes, como uma guerra civil, irromperá afinal em revolução aberta, cujo resultado será ou a ruína comum das partes em conflito, ou a reconstituição revolucionária da sociedade em geral pela transferência do poder de uma classe a outra.

A posição assim esboçada empresta grande simplicidade a uma vasta extensão de acontecimentos. Não estou nela interessado senão pela ênfase que dá a ideia de luta entre as classes que culmina em guerra aberta e violenta, como sendo o método para se produzir a mudança social radical. (...) A insistência em que o uso de força violenta é *inevitável* limita o uso da inteligência disponível, pois onde reina o inevitável, a inteligência não pode ser usada. Compromisso com a inevitabilidade é sempre um resultado de dogma; a inteligência não pretende *saber* senão como resultado de experimentação, o oposto do dogma preconcebido. Além disso, a aceitação antecipada da inevitabilidade da violência tende a levar ao uso da violência em casos em que métodos pacíficos poderiam bastar. (DEWEY, 1970a, p. 78-79)

(40) O método da democracia – na medida em que for o da inteligência organizada – é o de trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados à luz de interesses mais amplos do que os representados por cada uma das partes separadamente. (...) Os mais comprometidos com o dogma da violência inevitável reconhecem a necessidade de usar a inteligência para se descobrir e exprimir o interesse social dominante; vão até certo ponto – e depois deixam o campo. O “experimentalista” é aquele que luta para que esse método, em que todos confiam até certo ponto em uma comunidade democrática, venha a ser aplicado em toda a sua extensão e do modo mais completo possível. (DEWEY, 1970a, p. 80)

(41) A crítica feita, portanto, não é dirigida contra qualquer generalização feita por Marx na base de observação das condições existentes. Pelo contrário, o que está implícito na crítica é a necessidade de *continuada* observação das condições existentes, testando-se e revendo-se todas as primeiras generalizações na base do que for agora observado. A inerente fraqueza teórica do marxismo está em ter-se suposto que uma generalização feita em uma data e lugar particular (...) pode tornar dispensável a necessidade de recorrer-se continuamente à observação e à revisão das generalizações na sua função de hipóteses de trabalho. Em nome da ciência, formulou-se um procedimento completamente anticientífico, de acordo com o qual se fez uma generalização, que se passou a considerar como uma “verdade” final e, portanto, válida em todos os tempos e lugares. (DEWEY, 1970b, p. 177-178)