UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIEZER PEDROSO DA ROCHA

O PRINCÍPIO DE CONTINUIDADE E A RELAÇÃO ENTRE INTERESSE E ESFORÇO EM DEWEY

São Paulo
2011

ELIEZER PEDROSO DA ROCHA

O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey

Versão corrigida

São Paulo
2011

ELIEZER PEDROSO DA ROCHA

O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Profª Drª Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Rocha, Eliezer Pedroso da.
O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey / Eliezer Pedroso da Rocha; orientadora Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. – São Paulo, 2011. 161f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação.

1. Dewey 2. Princípio de Continuidade 3. Interesse 4. Esforço 5. Democracia 6. Educação I. Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. II. Título. III. Dewey: o princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço.

Nome: Eliezer Pedroso da Rocha

Título: O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Defendida e aprovada em: 16/09/2011

Banca Examinadora

Profª Drª Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral
Faculdade de Educação da USP Ass _____

Profª Drª Maria de Fátima Simões Francisco
Faculdade de Educação da USP Ass _____

Prof. Dr. José Renato Polli
Faculdade Padre Anchieta Ass: _____

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina Ass: _____

Prof. Dr. Waldir Cauvilla
Faculdade de Educação da USP Ass _____

Dedicatória

Aos meus pais, por questões, a meu ver, óbvias, apesar do desconhecimento deles do que isso representa.

À minha esposa, pela dedicação, correções e paciência para com o meu tempo dedicado à pesquisa, suportando minhas ausências e colaborando para que elas fossem as mais positivas e produtivas possíveis, apesar dos percalços pelos quais passamos.

Às minhas filhas que tiveram de sacrificar alguns de seus momentos livres como feriados para que eu pudesse estar com os livros e pelo sofrimento que causei a elas nesse período.

Às minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas pelo carinho a mim dispensados.

A todos aqueles que acreditaram em mim, colaborando com o que me era necessário naquele momento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por me cercar de pessoas que comungavam e comungam de objetivos tais que tornaram possível a realização deste trabalho.

A Nossa Senhora, que foi minha luz nesse período.

Aos Missionários da Consolata, que me possibilitaram cursar o ensino superior, sem o qual não chegaria a este momento.

À minha orientadora, Profª Drª Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, por acreditar nessa nova empreitada após a conclusão do mestrado e pela valiosa contribuição com indicações de leitura, correções e reflexões feitas durante todo o período de estudo e elaboração desta tese. Foram quase oito anos de convivência desde o ingresso no mestrado no ano de 2004;

Aos colegas dos cursos frequentados que, de certa forma, também contribuíram com reflexões pertinentes;

Aos professores dos cursos frequentados, a saber, Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino e Profª Drª Maria de Fátima Simões Francisco; a esta, ainda, o agradecimento pelas observações pertinentes no exame de qualificação;

À professora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf pelo carinho e considerações perspicazes também no exame de qualificação;

Aos professores Ocimar Munhoz Alavarse e Rubens Barbosa de Camargo pelas “conversas de corredor” no Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação;

Aos colegas educadores do Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação;

Ao amigo Darcísio Natal Muraro pelas indicações de leitura.

A questão básica, repito, prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo por que ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples.

John DEWEY, *Experiência e Educação*, 1976, p. 96

SUMÁRIO

RESUMO 11
ABSTRACT 12
INTRODUÇÃO 14
BIOGRAFIA - John Dewey: sua vida em suas obras 25
CAPÍTULO 1 – PRAGMATISMO, PRINCÍPIO E CONCEITO 32
1.1 – Origem do pragmatismo 32
1.2 – O pragmatismo e a natureza da verdade 35
1.3 – Do empirismo ao instrumentalismo 38
1.4 – Pragmatismo e educação 42
1.5 – O que é um princípio 43
1.6 – O princípio de continuidade 47
1.7 – O princípio de continuidade e a relação entre causa e efeito 50
1.8 – O princípio de continuidade e a linguagem 53
1.9 – O princípio de interação 55
1.10 – O que é um conceito 57
1.11 – O conceito de experiência 60
1.12 – O conceito de educação 62
1.13 – O conceito de democracia 64
1.14 – O conceito de escola pública 67
1.15 – Os conceitos na escola 72
1.16 – O conceito de qualidade na escola 74
1.17 – A formação do conceito na criança 77
CAPÍTULO 2 – DUALISMOS E FILOSOFIA: RECONSTRUÇÃO E BUSCA DA UNIDADE..... 82
2.1 – A origem dos dualismos 82
2.2 – O dualismo: conhecimento empírico *versus* conhecimento racional 85
2.3 – O princípio do dualismo 88
2.4 – O dualismo na educação 89
2.5 – O dualismo na teoria do conhecimento 94
2.6 – Em busca da unidade 96
2.7 – Para que serve o saber? 98

2.8 – Ciência antiga e ciência moderna: a escola nesse contexto 103
CAPÍTULO 3 – INTERESSE E ESFORÇO E O PENSAMENTO REFLEXIVO 110
3.1 – Primeiras palavras: a continuidade 110
3.2 – A teoria do interesse 111
3.3 – A teoria do esforço 116
3.4 – Interesse e esforço na história das teorias da educação 119
3.5 – Interesse e esforço: o papel do professor 122
3.6 – Interesse e avaliação 128
3.7 – A relação entre interesse e (in)disciplina 130
3.8 – Interesse e esforço: o concreto e o abstrato 132
3.9 – O pensamento reflexivo e a importância da crença para a ação 134
3.10 – O pensamento e o interesse 136
3.11 – O interesse e a curiosidade 139
3.12 – A natureza humana muda? 141
3.13 – Profundidade ou superficialidade do pensamento 143
CONSIDERAÇÕES FINAIS 146
BIBLIOGRAFIA 152

RESUMO

Rocha, E. P. (2011). *O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O objetivo desta tese é analisar o princípio de continuidade e a relação entre os conceitos interesse e esforço à luz da filosofia deweyana no âmbito da educação. Inicialmente buscamos entender o que são princípio e conceito em filosofia. A partir dessa primeira reflexão, adentramos o pensamento de John Dewey, nosso principal referencial teórico. Além de Dewey, buscamos suporte teórico nos filósofos pré-socráticos Parmênides e Heráclito, em Platão, além de modernos como Rousseau, Kant e Hegel. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico, onde buscamos, primeiramente, localizar em quais obras Dewey fazia alusão à palavra continuidade, enquanto princípio ou não. Das obras pesquisadas, poucas não faziam qualquer alusão ao princípio de continuidade. No tocante ao dualismo, ainda prevalece na sociedade essa visão dicotômica que tem na filosofia clássica grega sua fundamentação teórica. Sua extensão para a educação é uma consequência. Houve avanços, mas não mudança efetiva. Embora educadores como Dewey mostrem a necessidade de se fundamentar a pedagogia no principio de continuidade, não é isso que acontece; a pedagogia tradicional que está fundamentada no dualismo ainda prevalece. Isto posto, são necessários estudos que possam corroborar esse princípio cada vez mais para uma mudança conceitual da meta que se quer atingir através do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Dewey – princípio – conceito – filosofia – interesse – esforço – continuidade.

ABSTRACT

Rocha, E. P. (2011). *The principle of continuity and the relation between interest and effort in Dewey.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The objective of this thesis is to analyze the principle of continuity and the relation between the concepts of interest and effort in light of Deweyan philosophy of education. Initially we seek to understand what are these principles and concepts. From this preliminary analysis, we enter the thinking of John Dewey, our main theoretical reference. In addition to Dewey, we seek theoretical support in the pre-Socratic philosophers Parmenides and Heraclitus, Plato, modern as well as Rousseau, Kant and Hegel. Initially we did a literature review, which we sought, first, find works in which Dewey alluded to the word continuity, as a principle or not. With regard to the dualism still prevails in society dichotomy that in classical Greek philosophy has its theoretical foundation. Its extension to education is a consequence. There has been progress, but not effective change. While educators like Dewey show the need to support the teaching on the principle of continuity, this is not what happens, the traditional pedagogy that is based on dualism still prevails. That means, studies are needed to confirm that this principle increasingly toward a conceptual change the goal we want to achieve through the process of teaching and learning.

Key-words: Dewey – principle – concept – philosophy – interest – effort – continuity.

É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a compreender o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento.

John DEWEY, *Arte como experiência*, 2010, p. 61.

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa deve ter como fundamento uma questão que move o pesquisador em busca de uma solução. Seja uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, essa questão deve aparecer como pano de fundo. No caso de uma pesquisa qualitativa empírica, uma das primeiras atitudes do pesquisador é fazer um levantamento bibliográfico e, daí, uma revisão da literatura a respeito de estudos já realizados que podem contemplar ou responder aquela questão inicialmente pensada. Neste caso de uma pesquisa bibliográfica conceitual, isso parece mais relevante ainda. Esse levantamento foi feito e pudemos perceber que não existe trabalho que contemple a nossa pergunta inicial. Ao que tudo indica, ainda não foi feita essa relação mais aprofundada entre os conceitos de interesse e esforço e o princípio de continuidade em Dewey.

São duas as perguntas que chamaram nossa atenção e que motivaram esta pesquisa. A primeira é: Qual a importância do princípio de continuidade no pensamento filosófico de John Dewey? A segunda, decorrente desta é: Como interesse e esforço podem ser vistos e analisados com apoio do princípio de continuidade?

Aquele que ousa aventurar-se pelos escritos e pensamentos de John Dewey se depara com esta constatação: a organicidade entre seus princípios e conceitos; eles são entrelaçados de tal forma que podemos verificá-los sob vários ângulos. Sua base é a vida. A vida está posta. A melhor forma de esta vida ser vivida é pela democracia em todas as suas nuanças. No tocante à educação, Luzuriaga (1959, p. 132-133) diz que Dewey é “o pensador mais ilustre e, ao mesmo tempo, o defensor mais eminente da democratização educacional de nossa época.” Seu pensamento, como uma unidade orgânica, reflete o dos defensores de que a educação não deve ficar restrita a poucos privilegiados, nem se tratar de um cabedal de informações colocadas na cabeça dos estudantes e que pouco têm a se relacionar com o cotidiano dessas pessoas. Antidualista por princípio, ele não admite que qualquer teoria educacional faça distinção ou separação entre teoria e prática, mente e corpo, interesse e esforço.

Minha dissertação de mestrado traz como título *Progressão continuada:* um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey.

Uma discussão atual – no caso, a progressão continuada, – buscando subsídio num clássico da filosofia e da pedagogia – o filósofo John Dewey. No dizer de Calvino (1993, p. 15), “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”, ou ainda (Ibidem, p. 16), “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos.”

Apesar de a discussão ser atual, o tema progressão continuada – também difundida como aprovação automática – está inserido no contexto educacional brasileiro desde a década de 1920. Em 1950 tomou força com a ida do professor Almeida Jr aos Estados Unidos, trazendo essa discussão para o I Congresso Estadual de Educação, realizado na cidade de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, no ano de 1956.

Nesse primeiro contato com Dewey pudemos verificar a importância da reflexão sistemática e permanente sobre os clássicos da pedagogia e da filosofia e suas contribuições para o referido campo do conhecimento. No caso da filosofia, nos deparamos com o dualismo que, estendido para a educação, se fundamenta em polos opostos, no que Dewey chama de filosofia do isto ou aquilo. Até então, a visão que tínhamos desse conceito – o dualismo – em educação se referia tão somente à chamada escola dualista, isto é uma escola para os pobres e outra para os ricos.

Segundo Anísio Teixeira, esse modelo de escola dualista acima citado foi copiado da França pelo Brasil. Diz ele que “apesar de havermos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar a inspiração na França” (1977, p. 28). A seu ver, teríamos melhores resultados caso o modelo de nosso sistema educacional tivesse como fonte de inspiração aquele que fora desenvolvido nos Estados Unidos, apesar das limitações que esse modelo apresentava.

No final do século XIX e início do XX, Dewey lutou incessantemente contra a educação do seu tempo que pouco ou quase nada contribuía para que a aprendizagem de determinado conteúdo fosse útil, que a teoria tivesse uma correspondência na prática. Foi no contexto da filosofia do isto ou aquilo que nos deparamos com duas teorias opostas de concepção educacional, a saber, a do interesse e a do esforço.

Durante o mestrado, como o foco era a progressão continuada, não foi possível aprofundar o estudo sobre essa bipolaridade. Assim sendo, foi feita uma

abordagem bastante superficial do tema, em acordo com o que era necessário à época.

Naquele contexto da dissertação, enfatizando o conceito de experiência, nos deparamos com dois princípios chaves no pensamento de Dewey, que são o de interação e o de continuidade. No entanto, mais uma vez não foi possível analisá-los significativamente com a profundidade que ambos representam no pensamento desse autor. Por se tratarem de elementos chaves, ficou restando uma análise mais pormenorizada também, procurando unir os pontos necessários para uma reflexão substancial. Foi assim que surgiu a necessidade de se estudar os conceitos de interesse e esforço à luz do princípio de continuidade. Por esse motivo resolvemos dar prosseguimento ao estudo sobre esse autor e sua filosofia.

Como se trata de uma reflexão fundamentalmente conceitual, faz-se necessário mostrar que, como bem explicitaram Deleuze e Guattari (1992, p. 27), um conceito "é um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário." Desse modo, os conceitos de interesse e esforço não devem ser analisados como opostos, mas como intrinsecamente relacionados, pois nosso autor, como dissemos, é antidualista.

Para fazer a análise do princípio de continuidade em Dewey, nos remeteremos à Grécia Antiga, especificamente a Parmênides e Heráclito. O aforismo heraclitiano de que ninguém entra num mesmo rio duas vezes vai nos ajudar a iniciar na busca do entendimento do referido princípio que, como veremos, se trata de um principio dialético.

Apesar de alguns dos escritos de Dewey aqui apresentados terem sido realizados no início do século XX, podemos perceber a atualidade de sua concepção de educação. Esse é um dos motivos de buscarmos aprofundar o estudo daquele que foi considerado um dos grandes filósofos do século passado. Richard Rorty (2003) diz que John Dewey, juntamente com Martin Heidegger, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein são os filósofos mais influentes do século 20. John Childs (1956, p. 23) diz que Dewey “foi um dos mais ilustres eruditos na história do pensamento ocidental e dedicou sua vida a elaborar reconstruções na tradição intelectual e moral do ocidente.”

Nesta pesquisa será possível encontrar subsídios que irão ajudar a reflexão sobre uma dicotomia que é, segundo Dewey, equivocadamente feita a respeito da

aprendizagem do aluno. Enquanto que uns, como veremos, defendem que ela se dá pelo esforço, outros defendem que só existe aprendizagem se houver interesse. Essa abordagem será feita sempre tendo como suporte o princípio de continuidade em Dewey. Não se trata de um manual de instruções para professores, mas de discussões conceituais. Não basta dizer que a escola de hoje perdeu o foco, que dá mais atenção ao aluno desinteressado do que ao interessado, que se preocupa com o aluno que não quer aprender, ao invés de concentrar suas forças no aluno que tem objetivo na vida e faz da educação um suporte para atingi-lo. Faz-se necessário buscar alguns princípios e conceitos que sustentavam a escola criticada por Dewey – aqui denominada escola tradicional, compreendendo logicamente o período vivido pelo autor – em oposição aos princípios que ele defende como sendo imprescindíveis ao processo de democratização da escolarização e do ensino. Devido a organicidade do pensamento de Dewey, quando ele critica o modelo de escola vigente, está dizendo que essa escola, da forma como está estruturada, não contribui para esse processo de democratização do ensino e da aprendizagem.

Durante o desenvolvimento desta tese, em vários momentos aparece o termo educação ou escola tradicional. No entanto, o que entendemos como sendo educação tradicional? Ela é a mesma em todos os momentos, em todas as épocas, em todos os lugares? Ser tradicional é um qualificativo pejorativo? O que está em oposição ao tradicional é o novo? Até quando esse novo permanece novo? Educação tradicional é aquela ultrapassada, que não atende às necessidades da sociedade em vigência?

Para nossa análise, vamos tomar o termo tradicional da forma como Dewey o aborda. A educação tradicional aqui analisada é aquela que tem em Herbart seu principal sistematizador, ou seja, seu organizador.

Logicamente que a educação tradicional não é a mesma em todas as épocas e lugares. No contexto escolar, muitas vezes o termo tradicional é tido como um qualificativo negativo, pejorativo. É como se houvesse uma oposição entre o tradicional e o novo, sendo este positivo, melhor. Isto posto, não é raro fazer a associação do termo tradicional a coisa ultrapassada, que não atende mais às necessidades da realidade na qual seu valor foi colocado em xeque. Por isso, deve ser colocado de lado, deve ser dispensado.

Para Dewey, educação tradicional é aquela onde o processo de

aprendizagem se dá de fora para dentro, por imposição, onde os professores “são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilidades e de imposição das normas de conduta” (1979, p. 5), onde a distância entre o que é ensinado e a realidade do aluno é muito grande, quando o conteúdo deve ser decorado, memorizado pelo aluno para devolvê-lo numa avaliação, onde “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos.” (Ibidem, p. 6). Nesse modo de pensar a educação, o saber é algo estático, permanente, produto acabado, rígido, sem respeitar as peculiaridades locais e individuais. Age-se como numa fábrica ou numa linha de montagem, onde o produto final é rotulado e colocado no mercado, onde a experiência individual não é valorizada, quando o professor é o único capaz de conduzir o ensino dentro da sala de aula. Mesmo que considere outras atividades, é ele quem dá a última palavra. Nessa escola, não se valoriza a pesquisa enquanto busca do conhecimento, mas como instrumento propedêutico, que foca o ensino em detrimento da aprendizagem, onde o papel do aluno é ouvir e copiar. Outra crítica que Dewey faz a esse sistema tradicional de ensino é pelo fato de as salas de aula serem organizadas com as carteiras em fileiras, restringindo, assim, a movimentação dos alunos. Quando estava organizando a Escola-Laboratório na Universidade de Chicago, comprando os móveis para as salas de aula, o dono de uma loja disse que, para a escola objetivada por ele, não havia móveis ainda produzidos. Avesso ao processo educativo da época, Dewey (1979, p. 6) diz que “silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza. Criam automaticamente uma uniformidade artificial.”

Os gregos são considerados os primeiros pedagogos da história do pensamento ocidental. Luzuriaga (1969, p. 44) salienta esse pressuposto dizendo que, se considerarmos a Pedagogia como “reflexão sobre a atividade educativa, a Pedagogia teve origem na Grécia, onde primeiro se começou a meditar sobre educação.”

Tendo como referência a educação grega, os sofistas foram “os primeiros professores, os primeiros educadores profissionais conscientes da história” (LUZURIAGA, 1969, p. 45). Eles se posicionaram contra a educação de sua época que não tratava os educadores como profissionais, mas como meros executores da tarefa educativa. Exigiam que seu trabalho fosse valorizado e, portanto, que fosse

remunerado. Logicamente que essa não foi a principal atuação dos sofistas, mas aquela que cabe como ilustração deste ponto da tese. Sócrates, aliás, era contra o pagamento de qualquer valor pelas atividades educativas. Ele dizia que o saber não tem preço. Logicamente que a ação dos sofistas não se reduziu a exigir salário, mas representa uma primeira forma de fazer com que a valorização do profissional se desse também pela via do que recebia. Até então, a chamada educação tradicional era aquela voltada para a música e a ginástica. Devido à mudança de ordem econômica e social pela qual passava a Grécia, houve a necessidade de os filhos dos homens livres serem preparados para governar. Para tanto, exigia-se uma formação para além da música e da ginástica, ou seja, uma educação voltada para a intelectualidade. O objetivo da educação dos sofistas era educar para a vida pública, para a formação do bom político e do bom orador. Logicamente que era uma educação elitista, para alguns privilegiados.[1]

Sob a influência do Professor George Sylvester Morris, Dewey foi leitor de Hegel, de quem absorve a ideia de dialética, de totalidade, de desenvolvimento e do poder das ideias. Por sua vez, Hegel foi leitor de Heráclito, de quem absorve o princípio da dialética. Ele diz que

> [...] Heráclito concebe o próprio absoluto como processo, como a própria dialética. A dialética é a) dialética exterior, um raciocinar de cá para lá e não a alma da coisa dissolvendo-se a si mesma; b) dialética imanente do objeto, situando-se, porém, na contemplação do sujeito; c) objetividade de Heráclito, isto é, compreender a própria dialética como princípio (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1973, p.98).

Na teoria do conhecimento, Heráclito tem em Parmênides sua antítese. Enquanto aquele defende a mudança, este defende a permanência. Certamente que há outros pensadores entre Heráclito e Hegel que compactuam de princípios e conceitos. No entanto, queremos apresentar aquele que está na base do princípio da dialética, Heráclito, e aquele que foi seu primeiro sistematizador, Hegel. A dialética está na base do princípio de continuidade em Dewey.

John Dewey é costumeiramente classificado como sendo um dos principais representantes do pragmatismo norte-americano, juntamente com William James e Charles Sanders Peirce. Contudo, o próprio Dewey "dá a seu pragmatismo o nome

---

[1] Cf. LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. 4ª ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

de instrumentalismo, pois o conhecimento e a conduta aparecem-lhe, mais particularmente, como instrumentos de adaptação à experiência e de transformação desta" (HUISMAN, 2001, p. 277).

A filosofia deweyana deve ser entendida como "uma verdadeira unidade orgânica" (AMARAL, 1990, p. 20), fazendo um elo entre um elemento e outro, entre um princípio e outro; ela é completa, não no sentido de finita, acabada, mas contém uma ligação entre seus elementos, apesar da diversidade e multiplicidade de abordagens. Aliás, como nos adverte Huisman (2001, p. 278) a respeito da concepção deweyana de educação, "a chave de sua teoria socioeducativa está na noção hegeliana de Totalidade." Por exemplo, quando ele defende uma educação progressiva, devemos entender o termo progressiva numa relação próxima a evolução, a perspectiva que, a seu ver, só pode existir numa sociedade democrática de fato. No entanto, há que se tomar cuidado com o conceito de evolução em Dewey, que está longe de ser confundido com o darwinismo social ou da evolução dos mais doutos e mais capazes, devendo estes se sobrepor aos demais. Comentando a interface entre a educação e a sociedade no pensamento de Dewey, Childs escreve que, nesse autor, "a tarefa educativa, a filosófica e a política social se vinculam intimamente" (LAWSON e LEAN, 1966, p. 20). É a organicidade a que nos referimos acima. Para Dewey, como veremos ao longo desta tese, a educação tradicional[2], por ser antidemocrática, acaba provocando ou propiciando privilégios. É nesse contexto que se torna possível relacionar a sua concepção democrática de educação ao princípio de continuidade.

No primeiro capítulo procuramos fazer a reflexão sobre o pragmatismo e sua relação com a educação. Mostramos sua origem nos estudos que Charles Sanders Peirce fez da filosofia kantiana, como William James se tornou o grande divulgador dessa corrente filosófica, a introdução de John Dewey nessa mesma corrente, algumas razões para essa corrente filosófica ter encontrado solo fértil e ter se sustentado na cultura norte-americana, bem como a relação entre o pragmatismo e a natureza da verdade, além de uma abordagem sobre a relação intrínseca entre pragmatismo e instrumentalismo. Entendendo os princípios básicos do pragmatismo,

---

[2] O termo tradicional que utilizamos é com base no pensamento de John Dewey. Seja pedagogia tradicional ou educação tradicional, esse termo é tomado a partir de uma abordagem deweyana e do momento histórico vivido pelo autor. Cf. DEWEY, John. *Vida e Educação*. 6ª ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

tornam-se mais compreensíveis a dialeticidade e organicidade do pensamento de John Dewey. Buscamos analisar, ainda, uma relação entre o pragmatismo e a educação, enfatizando alguns aspectos teóricos e práticos dessa relação.

Dando continuidade a esse capítulo, o foco será a abordagem sobre princípio e conceito, com alguns exemplos para introduzir a reflexão que vai servir de subsídio para o que será visto em seguida, que é procurar entender o princípio de continuidade como elemento primordial no pensamento filosófico de John Dewey.

Primeiramente será mostrado o que é um princípio, enfatizando aí os princípios de continuidade e de dualismo, opostos que são e chaves no pensamento de Dewey. O primeiro enquanto defesa e o segundo enquanto recusa. Dewey vai desenvolver o princípio de continuidade exatamente contra o dualismo da filosofia grega. Faremos, ainda, uma reflexão sobre o princípio de interação que, juntamente com o princípio de continuidade, formam o que Dewey denomina *continnum experiencial.* Em seguida será feita a distinção entre princípio e conceito, desenvolvendo a reflexão sobre os conceitos de experiência, de educação, de democracia, de escola pública, alguns conceitos presentes na escola, o conceito de qualidade em educação, além de como se dá a formação dos conceitos na criança. Este último item e os conceitos de democracia, experiência e educação serão analisados a partir do próprio Dewey; o conceito de escola pública será analisado a partir de um estudo realizado por Lorenzo Luzuriaga; o conceito de qualidade será desenvolvido a partir de vários autores, com destaque para Pedro Demo e Celso Beisiegel. A escolha desses conceitos deveu-se à organicidade do pensamento de John Dewey.

No segundo capítulo, a reflexão feita será sobre os dualismos enquanto teoria do conhecimento que permeia não só a filosofia, mas está presente em vários campos da atividade humana, como é o caso da educação, e a proposta de unidade e reconstrução da filosofia que Dewey faz. Quando Platão faz a distinção entre o mundo das ideias e o mundo das coisas, ele dá suporte a esse dualismo. É contra esse dualismo, essa separação, essa distinção que Dewey se opõe. Em *Reconstrução da Filosofia* Dewey nos mostra que, durante a Idade Média e Moderna, não houve a ruptura com esse paradigma. A sua proposta de reconstrução parte exatamente dessa constatação. Desde os gregos, passando pelos medievais e pelos modernos, permanece a filosofia baseada no dualismo, que tem por objetivo a

busca pelo que é imutável e pelo fim último. Ele diz que nesse período houve uma espécie de acordo entre a ciência e a religião, uma vez que se aceitava que a ciência se ocupasse de questões menores, materiais e não adentrasse o reino do espiritual. No entanto, na prática não foi isso que aconteceu. Foi nesse contexto que surgiu a crítica aos cientistas como sendo os responsáveis pelos males do mundo.

A disseminação da filosofia grega pelo mundo fez com que o dualismo atingisse outros setores da atividade humana. Em *Democracia e Educação*, Dewey apresenta algumas formas de dualismo que a filosofia clássica grega traz, tais como o conhecimento empírico e o racional, este tido como superior e aquele inferior, entre o particular e o universal ou os princípios gerais. Propõe ainda a discussão sobre o dualismo que existe em relação ao saber, entre o conhecimento objetivo e o subjetivo, enquanto atividade ou passividade, além do antagonismo entre a emoção e a inteligência. Para Dewey (1959b), essas separações vão culminar naquela que se faz entre o saber e o fazer, o conhecer e o fazer, o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, entre meio e fim. A nossa reflexão neste capítulo será feita sobre esses aspectos do dualismo ou sobre esses dualismos.

Nesse capítulo, ainda, o objetivo é mostrar a proposta de superação dessa dicotomia provocada pelos dualismos que, em Dewey, se dá através do princípio de continuidade. Assim, mostramos que uma das formas de estabelecer essa superação – além do princípio de continuidade – é através da mudança na concepção de educação que tem como foco principal o produto, sem a consideração pelo processo. Como antidualista, não se trata de mudar de uma concepção que foca o produto para a que foca o processo. Trata-se de entender o produto como parte do processo. Nesta concepção de educação, as verdades não estão prontas, mas em desenvolvimento e, portanto, a criança não deve ser tratada como adulto em miniatura para simplesmente reproduzir seu mundo. Se a criança é a continuidade da sociedade, para que haja crescimento, é necessário que essa criança seja vista enquanto tal. Se tiver como parâmetro a vida do adulto, a reprodução não propiciará crescimento. Além do mais, conceber a educação enquanto processo faz com que o foco da pedagogia seja mudado de passiva para ativa. O objetivo é buscar a unidade entre produto e processo enquanto elementos essenciais no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, a reconstrução como busca da unidade é uma forma de superar o dualismo provocado

pela dicotomia que se faz também entre interesse e esforço.

Por fim chegamos ao centro de nossa tese que é o **capítulo 3.** Nesse capítulo, o foco da discussão serão os conceitos de interesse e esforço em sua relação com a educação, não como teorias opostas e que se digladiavam, mas a partir do princípio de continuidade. Nesse capítulo mostramos a oposição que é feita entre as teorias do interesse e a do esforço e como elas aparecem na história das teorias da educação. Em seguida analisamos qual é o papel do professor diante dessa dicotomia que prevalece na educação, incluindo também a discussão sobre a concepção de avaliação aí posta. Outra abordagem feita é acerca da relação entre o interesse e a (in)disciplina, bem como do interesse com o pensamento reflexivo.

Esse capítulo é finalizado com uma discussão acerca da natureza humana. Devido à organicidade da filosofia deweyana é possível relacionar o princípio de continuidade a essa abordagem. Aqui analisamos a pergunta feita por Dewey: a natureza humana muda? A resposta a essa pergunta, a nosso ver, é fundamental para um melhor entendimento da pedagogia enquanto processo. Além do que, mais uma vez podemos perceber a organicidade do pensamento do nosso autor, pois a partir do momento em que a educação é concebida enquanto processo, significa que não existem verdades prontas que devem ser enfiadas goela abaixo dos alunos, mas um processo de reconstrução dessas verdades. Conceber a educação enquanto instrumento que propicia a mudança nos seus mais variados significados é salutar para a compreensão do desenvolvimento da teoria pedagógica de John Dewey.

O bom gosto dos pais contribuiu para dar aos meninos uma imensa gama de boa leitura material mais do que costumeiramente era possível às famílias com as mesmas condições financeiras.

Jane Mary DEWEY In: SCHILPP, Paul A. *A Filosofia de John Dewey*, 1939, p. 6.

BIOGRAFIA

John Dewey: sua vida em suas obras[3]

John Dewey nasceu em Burlington, no Vermont, aos 20 de outubro de 1859. Filho de Archibald e Lucina Dewey. Devido à influência da mãe, os meninos puderam romper com a tradição da família e cursar uma faculdade. Para Archibald, um dos filhos deveria tornar-se mecânico. Burlington era uma pequena cidade da Nova Inglaterra e importante centro cultural e comercial. John era o terceiro de quatro filhos de um casal de classe média. O primeiro dos irmãos morreu ainda criança. Na escola em que estudou, ficavam juntos meninos e meninas, ricos e pobres, americanos e imigrantes. Era a primeira experiência democrática que vivenciava. Viviam uma vida simples e saudável, mas um pouco isolada das crianças de sua época. Eram mais jovens que os outros meninos de sua classe, com pouco interesse por jogos e brincadeira.

Devido à separação provocada pelo serviço militar do pai que foi servir a cavalaria durante 4 anos da Guerra Civil (1861-1865), sua mãe mudou a família para o norte da Virgínia, onde passaram o último inverno do conflito. Para a cultura da época, isso foi um ato de heroísmo dela. Essa atitude e as privações que viveram ali foram marcantes para a vida das crianças.

No tocante à escola, não gostava muito da maneira como as aulas eram ministradas. Ele e alguns amigos gostavam quando um determinado professor os encorajava a debater sobre outros assuntos. A escola de sua época era conhecida como escola dos três Rs (reading, recording, repeat, ou seja, ler, gravar e repetir). Para ele, o mais importante em sua própria educação foi o que aprendeu fora da sala de aula. Fazia duras críticas à estupidez da recitação na escola tradicional. Tinha 15 anos quando concluiu o ensino médio e entrou na Universidade do Vermont. A universidade era pequena naquela época, com cursos de engenharia e agricultura. Em 1879, apenas 18 alunos graduaram-se. Os alunos que sabiam falar grego, como os irmãos Dewey, tinham contato com todo o corpo docente, exceto com o professor de engenharia. Nos dois primeiros anos estudava-se grego, latim,

[3] Este texto foi extraído a partir da biografia escrita por sua filha Jane Mary Dewey, publicada no livro *A Filosofia de John Dewey*, editado por Paul Arthur Schilpp, em 1939, na coleção A Biblioteca dos Filósofos Vivos, volume 1, pela Northwestern University, em Chicago.

história antiga, geometria analítica e cálculo. No ano seguinte, destacavam-se as ciências naturais. No curso de fisiologia, o professor G. H. Perkins usou textos escritos por T. H. Husley. Foi desse livro que John Dewey absorveu a ideia da unidade das criaturas vivas. Através dos periódicos ingleses que a Universidade assinava, ele teve contato com as discussões que giravam em torno da teoria da evolução. Foram esses periódicos que influenciaram grandemente o estímulo intelectual de John Dewey, mais do que o curso de filosofia propriamente dito. No último ano do curso, com o professor H. A. P. Torrey, leram *A República* de Platão e tiveram contato com o Empirismo inglês. O professor James Marsh foi um dos primeiros americanos a desconsiderar a perigosa reputação que recaía sobre a leitura dos filósofos alemães. Esses estudos ajudaram John Dewey a direcionar o seu interesse intelectual. Através da leitura de uma condensação do Filosofia Positiva de Comte, feita por Harriet Martineau, começou a se interessar pelo que escreveu sobre a desorganização da existência social e a necessidade de se encontrar uma função social para a ciência, influenciando-o mais na questão do método do que em sua organização e conclusões. Ainda na época de faculdade, Dewey escreveu um texto que deveria ser apresentado aos colegas de classe que se chamava "*Os Limites da Economia Política*", baseado em Comte, que subordinava a economia política à sociologia. No entanto, esse texto não foi apresentado.

Assim que terminou a graduação, teve que trabalhar e foi para um colégio na Pensilvânia onde uma prima sua era diretora. Permaneceu aí por dois anos, lecionando um pouco de tudo, desde Latim, Álgebra até Ciências Naturais. De volta a Burlington, sob as orientações do professor Torrey, leu alguns dos clássicos da história da filosofia. Na biblioteca da faculdade, leu um texto de filosofia especulativa, escrito por W. T. Harris, que abordava, entre outros, os filósofos alemães Schelling e Hegel. Nessa época, escreveu um ensaio e enviou ao professor Harris perguntando se poderia aventurar-se na atividade intelectual como professor de filosofia, o que este respondeu afirmativamente dizendo que o ensaio mostrava um pensamento filosófico de alto nível. Esse ensaio foi publicado em 1882, com o título de *A Assunção Metafísica do Materialismo*.

Encorajado pelos professores Torrey e Harris, Dewey emprestou quinhentos dólares de um tio e foi para a Universidade Johns Hopkins, ainda em 1882.

Na Johns Hopkins, Dewey teve contato com o presidente (hoje seria o reitor) Gilman, que praticamente introduziu o método de aulas através de seminários nessa universidade.

No ensaio *Do Absolutismo ao Experimentalismo*, Dewey mostra o quanto a filosofia de Hegel o influenciou, motivado pelas aulas do professor Morris. Nesse ensaio, ele diz que conhecer a filosofia hegeliana deixou marcas permanentes no seu pensamento. Foi nos seminários sobre a lógica em Hegel que procurou reinterpretar suas categorias, em termos de reconstrução. Foi o professor Morris que fez com que se interessasse por teoria lógica, associando Aristóteles e Hegel. Foi através do contato com esse professor que ele desenvolveu a ideia de um tipo de lógica intermediária, que ficou conhecida como lógica do processo. Dewey até escreveu um livro com o título *Princípios de Lógica Instrumental*. Através do professor Morris, Dewey foi convidado a ser instrutor de filosofia na Universidade de Michigan, ganhando um salário de 900 dólares.

Dewey era casado com Alice Chipman, uma mulher profundamente religiosa sem, contudo, apegar-se ao dogma de qualquer igreja. Foi dela que ele adquiriu a crença de que a atitude religiosa era uma experiência natural, e que a teologia e as instituições religiosas não ajudaram a promover essa crença.

Durante o tempo em que Dewey permaneceu com o professor Morris em Ann Arbor, sua posição filosófica era basicamente sobre o idealismo objetivo da filosofia alemã. Era o período da grande influência do pensamento alemão sobre o inglês.

Outra influência que Dewey recebeu foi de William James através dos *Princípios de Psicologia*. Dewey costumava recomendar o capítulo no qual James introduzia a teoria pragmática do conhecimento. Para ele, é a melhor introdução sobre o pragmatismo. Foi dessa influência que ele procurou unir a filosofia à psicologia, fundamentalmente através do experimentalismo.

Quando foi trabalhar na Universidade de Chicago, Dewey estreitou relacionamentos com dois novos professores: Arthur Lloyd e George Mead. As famílias de Dewey e Mead foram muito próximas até a mudança daquele para Nova Iorque.

Apesar de ter publicado pouco durante a vida, a grande influência de Mead sobre Dewey foi através das longas conversas que tiveram. O principal interesse de Mead era a relação da teoria biológica com a psicologia científica. Para Mead, “o

organismo age e reage em um ambiente; nessa visão, o sistema nervoso, incluído o cérebro, é um órgão de regulação das relações do organismo como um todo com condições objetivas de vida" (SCHILPP, 1939, p. 26).

O interesse pela psicologia o levou a estudar o processo de aprendizagem. Ainda em Ann Arbor, ele frequentava o Instituto dos Professores, falando sobre temas como atenção, memória, imaginação e pensamento, tudo isso em relação ao ensino e ao estudo. Descontente com os rumos e resultados da educação de sua época, Dewey acreditava que a escola experimental pudesse unir os princípios psicológicos da aprendizagem ao princípio de cooperação, este fruto de seus estudos sobre as questões morais. Sua preocupação com a educação era tanta que, um dos motivos de ele aceitar, em 1894, o convite para trabalhar na Universidade de Chicago foi a inclusão da Pedagogia no Departamento de Filosofia e Psicologia. Foi aí que ele criou e desenvolveu a Escola Laboratório, popularmente conhecida como Escola de Dewey. Essa escola durou sete anos e meio, graças à contribuição de amigos e padrinhos. Aliás, muito do que foi arrecadado com a venda do livro *Escola e Sociedade*, de Dewey, foi investido nessa escola.

Ainda no campo educacional, Dewey devota à sua esposa e a Ella Flagg Young uma grande influência. Young foi a primeira mulher a tornar-se presidente da Associação Nacional de Educação. Ela o ajudou no desenvolvimento da concepção de democracia na escola e, consequentemente, na vida.

Outra influência que Dewey recebeu em Chicago foi pela aproximação com a Hull House, onde conheceu Jane Addams. Todas as pessoas de qualquer crença – ou mesmo sem crença alguma – poderiam fazer parte da Hull House. Aí ele pode desenvolver o princípio da democracia como única forma de vida digna de ser vivida pelo ser humano.

Dewey foi chamado a chefiar o Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago, devido ao reconhecimento de sua importância para o pensamento filosófico americano, bem como pela grande mudança no tipo de ensino que imprimiu.

Durante alguns anos, Dewey deu três cursos, a saber, Ética psicológica, A lógica da ética e Ética social. Desses três cursos, foi publicado muitos anos mais tarde o livro *A natureza humana e a conduta*. Os livros *Como Pensamos* e *Democracia e Educação* foram escritos quando Dewey já estava na Universidade de

Columbia. No entanto, esses livros são fruto de sua experiência em Chicago. Em *Democracia e Educação* ele diz que a filosofia é a teoria geral da educação.

Depois de sua saída da Universidade de Chicago, os Dewey resolveram passar um período na Europa, levando os cinco filhos. No entanto, um deles, Gordon, ficou doente e morreu na viagem de Liverpool para a Irlanda. Na Itália, eles adotaram um menino chamado Sabino. A filha mais velha, Evelyn, depois de visitar várias escolas, escreveu *Escolas de Amanhã*, juntamente com o pai. Também escreveu *Nova escola para velhos*, com experiências sobre a educação rural.

Na Universidade de Columbia, Dewey conheceu Woodbridge, grande defensor do pensamento aristotélico. Do contato com ele surgiu o livro *Experiência e Natureza*. Às voltas com o ensino de filosofia na Universidade de Columbia e na Universidade Imperial de Tóquio, mais um livro foi escrito, a saber, *Reconstrução em Filosofia*. *Experiência e Natureza* e *A Busca da Certeza* foram escritos a partir de conferências proferidas em Edimburgo, em 1929, na Fundação Gifford. Aliás, vários livros Dewey escreveu a partir de conferências proferidas em fundações. Dentre esses livros, destacamos *A natureza humana e a conduta, O público e seus problemas, Filosofia e política alemã, Liberalismo e ação social* e *Arte como experiência.*

Quando se mudou para Nova Iorque, Dewey continuou com suas convicções no campo social. A cidade vivia o conflito entre democracia social e política e a irresponsabilidade do capitalismo financeiro. Lutou bravamente pelo direito de voto da mulher. Defendeu também a administração democrática das escolas e universidades, fato nada comum para a época. Foi membro da primeira União dos Professores de Nova Iorque. O lema desse sindicato era “Educação para a Democracia e Democracia na Educação”, inspirado nos trabalhos de Dewey. Juntamente com os amigos Cattell e Loveloy fundou a Associação Americana dos Professores Universitários, sendo seu primeiro presidente.

Dewey fez muitas viagens como conferencista. Essas viagens o ajudaram em sua visão política e social. Dentre elas, destacam-se as do Japão e China. Foi professor-convidado da Universidade Imperial de Tóquio entre os anos de 1918 e 1919. Ainda em 1919, foi convidado para fazer conferências na Universidade Nacional de Pequim, ficando lá por dois anos. Uma das mudanças que vivenciou na China foi um movimento estudantil chamado de “revolução literária”, que procurou

transformar a linguagem clássica chinesa dos livros numa linguagem mais popular, que os alunos pudessem entender de fato. Muitas das conferências e palestras que ele proferiu na China, em várias de suas províncias, foram gravadas e publicadas em folhetos de ampla divulgação por lá.

Na China, sua esposa Alice também teve papel significativo. Ela acabou por encorajar o movimento feminista chinês pela educação das mulheres. Os Deweys foram os primeiros conferencistas estrangeiros na China nesse período. Sua estada no país o influenciou profundamente. Para ele, é como se fosse o seu segundo país de coração. Dewey visitou ainda a Turquia, em 1924 e o México, em 1926. Essas visitas confirmaram sua crença no poder, na força e na necessidade da educação para a mudança no indivíduo. Em 1928 visitou a Rússia. Dewey ficou entusiasmado com o que viu e vivenciou nesse país, demonstrando isso em vários artigos. A imprensa conservadora norte-americana, numa atitude de reprovação a Dewey, dizia que ele havia se tornado um “vermelho” e um “Bolshevik”. Sua visita ao país foi curta, mas significativa, tanto que foi convidado a se tornar membro da Comissão de Investigação de Acusação Contra Leon Trotsky. Para Dewey, foi uma maneira de unir a atividade pública à sua concepção filosófica. Ele diz que são as experiências pessoais, os contatos com as pessoas, com os grupos, as viagens que dão à ideia um significado concreto. Sem essa experiência, a ideia é vazia. Diz ele que “não há ideias que são substancialmente originais, mas a uma substância comum é dada uma nova expressão quando operada através da mediação do temperamento individual e o peculiar, único incidente de uma vida individual” (SCHILPP, 1939, p. 44).

Para o pragmatista, o princípio de continuidade tem duas derivações importantes: “por um lado exclui a introdução de forças externas como explicação de qualquer coisa ou fenômeno. Por outro, envolve um reconhecimento pleno de que mediante a interação de eventos naturais se produzem novas organizações marcadas por características novas.”

John CHILDS. *Pragmatismo y Educación*, 1956, p. 83.

CAPÍTULO 1 – PRAGMATISMO, PRINCÍPIO E CONCEITO

1.1 – Origem do pragmatismo

Nesta reflexão sobre a concepção pedagógica e filosófica de John Dewey, não poderíamos deixar de fazer uma abordagem sobre o pragmatismo, haja vista que ele é tido como um dos principais representantes dessa corrente filosófica, ao lado dos também norte-americanos William James (1842-1900) e Charles S. Peirce (1839-1914). Alguns acrescentam a estes George H. Mead (1863-1931).[4]

O termo pragmatismo tem a mesma origem da palavra grega πραγμα, que significa ação, de onde vêm os termos prática e prático.

O pragmatismo tem sua origem no estudo que Charles Sanders Peirce fez da filosofia kantiana. É a partir da distinção que Kant faz entre pragmática e prática, que ele desenvolve o pragmatismo. Em Kant, a prática está ligada às leis morais devido a seu caráter *a priori*, enquanto que a pragmática está baseada na experiência. Como Peirce era empirista, alguns de seus amigos sugeriram que seu método se chamasse praticalismo. Porém, como também era lógico, ele estava mais interessado na arte e na técnica do pensar e naquilo que tivesse ligação com o método pragmático, principalmente no que tange à clarificação dos conceitos ou "de construir definições adequadas e efetivas de acordo com o espírito do método científico" (DEWEY, 2007, p. 228). Daí resulta que seu método seja denominado pragmático e não prático. Esse método era, na verdade, uma reação ao materialismo de sua época[5].

Em *Como tornar nossas ideias claras,* Peirce desenvolveu sua teoria pragmática. Da mesma forma que Kant desenvolveu a lei da razão prática no tocante ao *a priori*, Peirce buscava a interpretação da universalidade dos conceitos no tocante à experiência. Neste ponto é feita uma crítica ao pragmatismo. É o próprio Dewey quem mostra essa crítica: "usualmente se diz que o pragmatismo faz

---

[4] Cf. CHILDS, John L. *Pragmatismo y Educación*: su interpretación y crítica. Trad. Josefina Ossorio y Aída Aisenson. Buenos Aires: Editorial Nova, 1956.

[5] No entanto, como reação ao materialismo, antes do pragmatismo desenvolveu-se nos Estados Unidos o transcendentalismo, que tem em Ralph Waldo Emerson (1803-1882) um de seus representantes. Abordando a imaturidade da criança, o próprio Dewey o cita em sua obra *Democracia e Educação* . Ele diz que "o verdadeiro princípio do respeito à imaturidade não pode ser melhor expresso do que com as palavras de Emerson: 'respeitai a criança. Não sejais em excesso pais dela. Não perturbeis em sua solidão'" (1959c, p 56).

da ação a finalidade da vida. Também se diz que o pragmatismo subordina o pensamento e a atividade racional a fins de interesse e ganho particulares" (DEWEY, 2007, p. 229). Obviamente, diz ele, que nessa concepção a teoria está relacionada à ação, à conduta. No entanto, aqui a ação cumpre o papel de intermediário. Para se defender desse tipo de acusação, Dewey usa a ideia ou o princípio de associação. Para ele, os conceitos só são o que são se puderem ser aplicados à existência. E essa aplicação só é possível por intermédio da ação. Isto posto, toda e qualquer modificação da existência que vem como resultado da aplicação dos conceitos é que irá constituir o real significado desses conceitos. Assim sendo, quanto maior for a sua extensão, "quanto mais eles se encontram livres de restrições que os limitem a casos particulares, tanto mais se torna possível para nós atribuir a maior generalidade de significado ao termo" (Ibidem, p. 229).

Segundo Peirce (1974, p. 64), o pragmatismo tem duas funções básicas, quais sejam: "desembaraçar-nos ativamente de todas as ideias pouco claras" e "apoiar e tornar distintas ideias em si claras, mas de apreensão mais ou menos difícil." O princípio é a clareza, a exatidão, a distinção. Não pode haver meia verdade ou uma verdade pela metade. Ou é uma coisa ou é outra. Não pode haver dúvida.

Apesar de ser aquele que introduziu o termo pragmatismo na filosofia, em 1878, Charles Sanders Peirce não foi seu principal divulgador, mas William James, através de uma série de conferências sobre o assunto.

Em *Pragmatismo e outros ensaios* William James procura ilustrar, com um exemplo, em que o pragmatismo se diferencia das correntes filosóficas até então desenvolvidas. Ele diz que, certa vez, Ostwald, um conceituado químico de Leipzig, escreveu a ele o seguinte:

> Todas as realidades influenciam nossa prática […] e essa influência é o seu significado para nós. Estou acostumado a expor problemas às minhas classes nesses termos: sob que aspectos o mundo seria diferente se essa alternativa ou aquela fosse verdadeira? Se não posso achar nada que o tornasse diferente, então a alternativa não tem sentido (JAMES, 1967, p. 45).

Quando não se sabe para onde se quer ir, qualquer caminho serve, já nos alertava Lewis Carrol em *Alice no país das maravilhas.* Um princípio fundamental do pragmatismo é este: as alternativas têm que resultar em ações diferentes ou têm que propiciar resultados diferentes. Se uma alternativa propicia o mesmo resultado

que outra, não há razão para sua existência. Se o fim é o mesmo, porque tomar outro caminho?

Nas palavras de Dewey, James foi aquele que, ao mesmo tempo em que estreitou, também estendeu o pragmatismo. Estendeu quando substituiu "pelas consequências particulares, a regra ou método geral aplicável à experiência futura" (DEWEY, 2007, p. 231), mas estreitou quando destruiu a importância que Peirce deu à possibilidade de extensão à universalidade de aplicação da regra ou do hábito de conduta. Desse modo, James deu nova luz ao pragmatismo. Em *Pragmatismo e outros ensaios*[6], ele apresenta essas conferências que foram proferidas em novembro e dezembro de 1906 no Instituto Lowell, em Boston, e em janeiro de 1907 na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Aí ele mostra o significado do pragmatismo sob sua ótica, desenvolve alguns problemas metafísicos considerados pragmaticamente, reflete sobre a relação entre o singular e o plural, faz uma abordagem sobre a concepção de verdade no pragmatismo e finaliza com o pragmatismo e o humanismo e o pragmatismo e a religião. James passou a se preocupar em como aplicar tal método na determinação do significado de problemas e questões filosóficas. Buscando um significado autêntico e vital para as questões filosóficas, ele se posicionou contra o verbalismo da filosofia, procurando uma maneira de clarificar quais eram os interesses que estavam em jogo nas disputas filosóficas. A aceitação de uma ou outra tese deveria ter uma correspondência na prática, ou seja, uma distinção entre elas, algo que pudesse diferenciá-las. Enquanto que Peirce era lógico, James era educador e humanista. Segundo Dewey, uma das contribuições de James ao pragmatismo era porque ele "desejava forçar o grande público a reconhecer que certos problemas, certos debates filosóficos, tinham importância real para a humanidade, porque as crenças que eles colocam em jogo levam a modos de conduta bastante diferentes" (Ibidem, p. 231). A filosofia não é uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual. Crer numa ou noutra concepção filosófica deve fundamentar determinada prática. Por isso a filosofia é ação. Nessa concepção de filosofia, buscando uma forma de tornar claras as nossas ideias, faz-se necessária uma relação com a natureza prática de um pensamento. James diz que "para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois, precisamos apenas de considerar quais

[6] Apesar de as conferências terem sido proferidas entre novembro de 1906 e janeiro de 1907, *Pragmatismo e outros ensaios* só foi transformado em livro e publicado em 1963.

os efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver – que sensações devemos esperar daí, e que reações devemos preparar" (JAMES, 1967, p. 45). Esse é o princípio do pragmatismo em Peirce, para quem tal método significa "uma espécie de atração instintiva por fatos vivos" (PEIRCE, 1974, p. 30), ou seja, pela ação. Ele rejeitava o posicionamento dos racionalistas por defenderem uma concepção puramente teórica.

Para Dewey, o pragmatismo americano é fruto do pensamento europeu e, particularmente, britânico. Não se trata de uma criação de algo novo, mas de uma readaptação. Todavia, enquanto readaptação, leva em conta as peculiaridades da vida americana, sem, contudo, reproduzir o que está incompleto nessa cultura. Além do mais, "não objetivam glorificar a energia e o amor à ação que as novas condições de vida americana exageraram. Não refletem o mercantilismo excessivo da vida americana" (DEWEY, 2007, p. 241). Esses traços influenciam, sem dúvida, o caráter dessa filosofia. Porém, "a ideia fundamental que os movimentos sobre os quais discorremos procuram expressar é a ideia de que a ação e a oportunidade justificam a si mesmos somente até o grau em que fazem com que a vida seja mais razoável e aumentem o seu valor" (Ibidem, p.241).

Abraham Kaplan, na introdução ao livro *Arte como experiência* (2010, p. 11), diz que "o pragmatismo de Dewey não é uma simples filosofia da ação; é igualmente uma filosofia do pensamento e do sentimento – o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação."

1.2 – O pragmatismo e a natureza da verdade

O que é a verdade no pragmatismo? Qual é a natureza da verdade inserida no pragmatismo?

Em sua reflexão Dewey começa esse questionamento com a seguinte pergunta: "por que não avançar o argumento a ponto de sustentar que o significado da verdade em geral é determinado por suas consequências?" (DEWEY, 2007, p. 234). Não existe a verdade em si, como não existe a verdade absoluta. O que existe é o verdadeiro, ou seja, aquilo que é valido para um determinado momento e que pode deixar de sê-lo no momento seguinte. Por esse motivo, diz Dewey (idem, p. 235), "toda proposição a respeito da verdade é realmente, em última análise,

provisória e hipotética." William James, por sua vez, é categórico em afirmar que para que uma teoria ou um conceito sejam verificados e tenham sua veracidade comprovada, faz-se necessário observar fatos particulares. Isto posto, para que um filósofo defina a verdade por meio do empirismo ele deve aplicar a fórmula pragmática a casos particulares para depois generalizá-los. É o método da indução. Assim, a verificação, real ou possível, é a definição de verdade. Além do mais, sem que seja verificada experimentalmente uma coerência mental, ou seja, sem que uma ideia seja colocada em prática, não passaremos de hipóteses. Assim sendo, quando se coloca em prática uma noção e chegamos aos resultados implicados ou exigidos por essa noção, então estamos diante de uma noção verdadeira. Desse modo, a verdade absoluta não passa de um ideal, a não ser que todos os fatos relacionados a essa verdade tenham sido registrados, não restando qualquer possibilidade de que outras observações e experiências sejam realizadas.

Em sua reflexão sobre a verdade James mostra que aquilo que Schiller chama de humanismo ele dá o nome de pragmatismo, que deve ser assimilado "primeiramente, enquanto um método; em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade" (JAMES, 1967, p. 54), pois, como salientou Rodriguez (1990, p. 94), "as verdades estão vivas, nascem e envelhecem." Enquanto que para o intelectualista a verdade tem uma significação estática e inerte, para o pragmatista a verdade é um processo que tem um começo e pode ter um fim. Ele diz que "a verdade de uma ideia não é propriedade estagnada nessa ideia" (JAMES, 1967, p. 117). O pragmatista faz uso do processo indutivo para suas conclusões; ele observa atentamente como determinada verdade se manifesta em casos, fatos e coisas concretas particulares para, daí, generalizar. Generalizar, no entanto, não significa dizer que ela será válida para sempre, mas que pode ser aplicada em situações outras. Para James, enquanto o racionalismo se contenta com as abstrações, o pragmatismo não pode ser concebido distante dos fatos. Todas as ideias têm de provar seu valor para a vida concreta. Por esse motivo, diz ele, o pragmatismo não tem preconceitos *a priori* contra a teologia. Se as ideias teológicas provarem o seu valor, elas são verdadeiras. No entanto, o quanto serão verdadeiras ou não vai depender de suas relações com outras verdades que, necessariamente precisam ser verdadeiras. "Se há qualquer vida que seja realmente melhor do que a que devemos levar, e se há qualquer ideia que, em sendo acreditada, ajudar-nos-ia a

levar tal vida, então seria realmente *melhor para nós* acreditar nessa ideia" (JAMES, 1967, p. 59).

James procura enfatizar que as nossas verdades precisam ser coerentes entre si, ou seja, uma não pode anular a outra. Não dá para se defender a igualdade, por exemplo, e ter uma vida pautada em privilégios. As ideias, como a verdade, não estão prontas e definitivas, dado que nosso conhecimento cresce por pontos, sejam eles grandes ou pequenos. No caso da verdade, James (idem, p. 125) diz que ela é feita "no curso dos acontecimentos." Nosso conhecimento não dá saltos e não cresce por inteiro. Como se trata de um processo dialético, sempre permanece algo do que fora antes. Desse modo, deixamos nossos pontos "espalharem-se tão pouco quanto possível; mantemos inalterado, o mais que podemos, o nosso velho conhecimento, os nossos velhos preconceitos e as nossas velhas crenças" (Ibidem, p. 103), resultando em novas verdades a partir de novas experiências. A verdade, no pragmatismo, significa o acordo com a realidade. O problema está no que se tem como acordo e como realidade. Enquanto que para os intelectualistas a verdade representa algo inerte, pronto, definitivo e quando se chega a ela, chega-se ao fim do problema, para o pragmatista "*as ideias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar. As ideais falsas são aquelas com as quais não podemos agir assim"* (Ibidem, p. 117, grifos do autor). Uma ideia não contém a verdade enquanto propriedade. São os acontecimentos que tornarão essa ideia verdadeira ou não. É por esse motivo que ela é um evento, um processo. Assim sendo, aquele que possui pensamentos verdadeiros, possui, de fato, importantes e valiosos instrumentos de ação, pois as ideias devem ser traduzidas ou transformadas em ações. Não podemos conceber a posse da verdade como um fim em si mesmo, mas como um meio que servirá de direcionamento a outras importantes e valiosas satisfações vitais.

Portanto, em resposta à pergunta se é possível o 'absolutamente' verdadeiro, ou seja, aquilo que nenhuma experiência posterior jamais alterará, James (Ibidem, p. 127) diz que "é aquele ponto difuso ideal para o qual imaginamos que todas as nossas verdades temporárias algum dia convergirão. [...] Nesse meio tempo, temos de viver hoje com a verdade que podemos ter hoje, e estarmos prontos amanhã para tachá-la de falsidade." Corroborando esse raciocínio, Dewey vem dizer que nada é

absoluto[7]. Para o pragmatismo, os fatos não são nem verdadeiros nem falsos por si mesmos; eles simplesmente são. As crenças que começam e terminam entre os fatos é que determinarão a verdade. A verdade, portanto, deve ser entendida enquanto instrumento, ou seja, uma ideia é verdadeira instrumentalmente.

1.3 – Do empirismo ao instrumentalismo

No texto *O desenvolvimento do pragmatismo americano*, Dewey procura fazer uma abordagem histórica do pragmatismo, do instrumentalismo e do experimentalismo, como forma de esclarecer cada uma dessas correntes, evitando, assim, mal entendidos sobre suas doutrinas e objetivos. Nesse texto, ele afirma que o pragmatismo é uma extensão do empirismo histórico. No entanto, a diferença consiste no fato de o empirismo insistir nos fenômenos antecedentes e precedentes, enquanto que o pragmatismo insiste nos fenômenos consequentes e nas possibilidades de ação. Isso, diz Dewey, é quase uma revolução, uma vez que a satisfação do empirismo com a repetição de fatos passados não abre espaço nem para a liberdade, nem para a possibilidade. Enquanto que no empirismo as ideias gerais são para registrar experiências passadas, no pragmatismo elas servem de fundamento para que as observações e experiências futuras sejam organizadas. Aliás, mais do que pura extensão do empirismo histórico, Dewey afirma que a filosofia de James será melhor compreendida em sua totalidade se considerada enquanto revisão do empirismo inglês, ou seja, "uma revisão que substitui o valor da experiência passada, daquilo que já está dado, pelo futuro, por aquilo que ainda é mera possibilidade" (DEWEY, 2007, p. 236).

Como consequência dessas considerações, diz Dewey, adentramos o movimento chamado instrumentalismo. James, afirma ele, "considerava as concepções e as teorias puramente como instrumentos que podem servir para a constituição de fatos futuros de uma maneira específica." (Ibidem, p. 236). No entanto, "o instrumentalismo é uma tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e das inferências em suas diversas formas, considerando primeiramente como o pensamento funciona na determinação experimental de suas consequências futuras" (Ibidem, p. 236-237).

[7] Dizer que nada é absoluto é diferente de dizer que o nada é absoluto.

O instrumentalismo tem sua origem na filosofia kantiana, como o próprio Dewey afirma: “eu e as pessoas que colaboraram comigo na exposição do instrumentalismo começamos como neokantianos” (DEWEY, 2007, p. 237). Vimos acima que Pierce também desenvolveu o pragmatismo a partir de Kant. O que isso representa?

Sendo um país com origem no povo europeu, o pensamento americano, segundo Dewey, nada mais é do que uma continuação do pensamento europeu. “Importamos da Europa nossa linguagem, nossas leis, nossas instituições, nossa moral e nossa religião, e adaptamos tais coisas às novas condições de nossa vida. O mesmo é verdade para nossas ideias” (Ibidem, p. 240). Isto posto, tanto o pragmatismo quanto o instrumentalismo não podem ser classificados como pensamento originalmente americano. Lá se desenvolveu. Fiel ao seu princípio de reconstrução, Dewey não diria outra coisa, senão que existe uma continuidade entre o pensamento americano e o europeu. No entanto, é bom lembrar que continuidade não significa continuísmo, com tudo de negativo que o termo carrega.

Apesar de o pragmatismo estar intrinsecamente ligado à cultura norte-americana, esta é parte da cultura ocidental, como foi dito acima. Assim sendo, “as fontes mais profundas do pragmatismo jazem em tendências científicas e sociais que invadem toda a vida e todo o pensamento ocidental” (CHILDS, 1956, p. 15), e não unicamente a cultura norte-americana. No entanto, alguns traços dessa cultura influenciaram o desenvolvimento do pragmatismo, como veremos a seguir.

Um primeiro traço é a própria situação fronteiriça. Os pioneiros americanos tiveram que enfrentar as duras condições de existência. Não podendo se acomodar a essa situação e condições dadas, trataram de fincar os alicerces de uma nova civilização. Eles precisaram fortalecer a fé de que poderiam governar-se a si mesmos e assim enfrentar todas as adversidades não como retrocesso, mas como promessa de melhorar as condições sociais. Em nenhum momento se pretendia voltar à situação que vivenciavam na Europa de onde saíram.

O segundo traço era a possibilidade de mobilidade social dos habitantes da nova terra. Enquanto que na Europa o sistema feudal restringia o espaço de atuação, a enorme extensão territorial e pouca população na América possibilitaria uma marcha desse povo num processo de expansão e reconstrução contínuas. Num ambiente tão variável, o povo americano estava convencido “de que os governos, as

leis e as instituições sociais tinham, todos eles, o caráter de meios humanos que haveriam de ser julgados segundo a forma em que serviriam as necessidades práticas da vida" (CHILDS, 1956, p. 17). Desse modo, as instituições eram criadas e recriadas constantemente.

O terceiro traço era que aos norte-americanos não interessava o passado, mas o futuro. "A jovem República não tinha um sistema positivo de instituições civis e religiosas, com seus valores e seus ritos consagrados pela tradição" (Ibidem, p.17). Por esse motivo, as circunstâncias compeliam seus cidadãos a buscarem uma saída, não necessariamente presos ao passado.

Um quarto traço ou fator que possibilitou o desenvolvimento dos ideais pragmatistas foi a tendência dos pioneiros norte-americanos em julgar as pessoas e suas ideias não por sua ascendência, mas pelo que eram capazes de realizar no contexto dos assuntos práticos da vida, do futuro (Cf. CHILDS, idem, p. 17). Assim sendo, "a autoridade estava no ato e nas consequências procedentes do ato" (Ibidem, p. 17) e não numa pretensa hierarquia ou na hereditariedade. A igualdade é um fator fundamental. Por isso, o pragmatismo traz em seus princípios a crença na democracia e na ciência experimental. Nesse contexto, esses dois elementos estão intrinsecamente relacionados.

Para o pragmatismo, não basta discutir se algo é verdadeiro ou não. A questão está em saber quais as consequências práticas desse algo em sendo verdadeiro ou falso. Se as consequências práticas forem as mesmas ou nulas, tanto faz se isto ou aquilo é verdadeiro.

O princípio do pragmatismo é o de que não há teoria que não possa ser observada na prática. Isto significa dizer que é uma busca de consequência concreta de nossos pensamentos. O pensamento se realiza na ação. Desse modo, "toda a função da filosofia deve ser a de achar que diferença definitiva fará para mim e você, em instantes definidos de nossa vida, se essa fórmula do mundo ou aquela outra seja a verdadeira" (JAMES, 1967, p. 46).

Pelo exposto, pode-se inferir que o ponto chave dessa corrente filosófica está na correspondência prática entre o pensamento e a ação. Penso para agir. As consequências de nossas ações devem demonstrar a correlação com o pensamento. A correlação entre teoria e prática nunca se fez tão imbricada. Se pensarmos o mundo como fórmulas de ação, a crença na veracidade de uma em

detrimento de outra deve fazer a diferença. Aliás, não é a crença em si ou por si só, mas as consequências práticas da crença.

Para William James (1967, p. 47), o pragmatista "afasta-se da abstração e da insuficiência das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios formados, dos sistemas fechados, com pretensão ao absoluto e às origens." Por esse motivo, o pragmatismo não usa a ciência como resposta definitiva, mas como instrumento para a resposta. As respostas definitivas tornam limitadas as possibilidades de avanço na ciência e, consequentemente, na sociedade. Para Dewey, tudo que tiver pretensão ao absoluto deve ser rejeitado, dado que o absoluto não abre espaço para a possibilidade, para o novo, para a novidade, mas já está pronto, definido e definitivo.

O método pragmático significa "a atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das 'categorias', das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos" (Ibidem, p. 48). É um método, portanto, fundamentalmente filosófico, pois procura ir além das aparências, se estabelece enquanto busca constante pelo conhecimento e se torna contínua luta consigo mesmo.

O pragmatismo pode ser facilmente compreendido se se partir do princípio de que a sua máxima "afirma que uma determinada concepção difere de outra na medida em que possa modificar diferentemente nossa conduta prática" (PEIRCE, 1974, p. 62). Por se fundamentar no empirismo, um conceito só pode ser definido enquanto tal e diferente de outro qualquer se pudermos comprovar isso através de nossa conduta. Primeiramente que não existe separação entre teoria e prática. Se uma não puder comprovar a outra, não é possível haver verdade ou veracidade. Por esse motivo Peirce (idem, p. 27) diz que "a experiência é a nossa única mestra. Estou longe de enunciar qualquer doutrina de uma *tábula rasa*. Pois, [...] não existe nada na teoria científica aceita que não se tenha originado no poder do espírito humano de *originar* ideias que são verdadeiras." Dentre as suas funções podemos destacar: "desembaraçar-nos ativamente de todas as ideias pouco claras" e "apoiar, e tornar distintas, ideias em si claras, mas de apreensão mais ou menos difícil" (Ibidem, p. 64).

Em suma, o pragmatismo está ligado simbolicamente ao ar livre, às possibilidades da natureza, à ação, aos fatos e ao poder, enquanto que se opõe ao

dogma, à artificialidade, aos princípios e sistemas fechados, à finalidade, à verdade absoluta. Não pretendendo qualquer resultado especial, trata-se tão somente de um método, não se permite nada em definitivo. É “uma indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser *modificadas”* (JAMES, 1967, p. 48). Desse modo, as teorias não se apresentam enquanto respostas definitivas aos enigmas deixando-nos tranquilos quanto às suas verdades, mas instrumentos para o conhecimento. Daí a teoria deweyana ser também chamada de instrumentalismo. Para este sistema, a ideia fundamental é a “de que a ação e a oportunidade justificam a si mesmas somente até o grau em que fazem com que a vida seja mais razoável e aumentem seu valor” (DEWEY, 2007, p. 241). Opondo-se a algumas das tendências contrárias dentro do pensamento norte-americano, o instrumentalismo defende que toda ação humana deveria ser inteligente e reflexiva. Além do mais, o pensamento deveria ocupar uma posição central na vida das pessoas, como um instrumento que nos auxilia a viver melhor, estimulado pela necessidade do agir, conduzindo-o.

1.4 – Pragmatismo e educação

Vimos acima que no pragmatismo o pensamento encontra-se intrinsecamente vinculado à ação e que a realidade não pode ser vista como um sistema estático, mas como processo. Vimos também que a filosofia pragmática encontrou solo fértil na sociedade norte-americana, sendo entendida e utilizada como uma ferramenta intelectual. Desse modo, os vários setores dessa sociedade fizeram uso desses princípios do pragmatismo para além da filosofia; ela se estendeu para os campos da moral, da religião, do governo, da agricultura, da literatura etc. No entanto, a principal influência foi no campo da educação, não como doutrina, mas como método. Um dos princípios do pragmatismo é que “aprendemos 'a pensar' assim como aprendemos a governar nossas interações com o meio ambiente” (CHILDS, 1956, p. 32). Como norte-americano, o filósofo John L. Childs (idem, p. 14) diz que “nosso ideal democrático de igualdade de oportunidades, assim como nossa fé na possibilidade de um sistema de autogoverno foram associados a nosso programa de educação universal.”

Compreender essa relação entre pragmatismo e educação é, na verdade, a

nosso ver, compreender um pouco da concepção de Dewey sobre a educação. A organicidade do pensamento deste autor possibilita e facilita essa relação. A escola não pode ser concebida como uma ilha, isolada do restante do todo social. Isto posto, não há como o indivíduo compreender de fato qualquer programa pedagógico se não compreender o contexto no qual a escola está inserida, ou seja, sem compreender a organização da vida do grupo social. A escola, para Dewey, é uma expressão do grupo social no qual está inserida.

A escola, enquanto expressão do grupo social no qual está inserida, reflete, em linhas gerais, os anseios, as angústias, os valores, as conquistas e os desafios desse grupo. Tendo como base uma concepção democrática de escola e de ensino, tanto os aspectos positivos como os negativos desse grupo devem ser partilhados por todos; todas as camadas sociais devem participar da construção dessa escola e das conquistas advindas pelo fato de se fazer parte dela ou de ter frequentado seus espaços. Não pode haver privilégios para uns e sucateamento para outros. Uma educação que se fundamenta no pragmatismo não se contenta nem com a tradição nem com a manutenção das coisas como estão. Ela tem como base o processo, ou seja, a busca constante, a descoberta e o crescimento.

No entanto, dizer que a educação do ponto de vista do pragmatismo privilegia o processo não quer dizer que haja desconsideração pelo produto, ou que o produto seja considerado algo menor. Como antidualista por princípio, Dewey não faz essa separação entre produto e processo como dois momentos estanques da aprendizagem ou como polos opostos, dicotomizados, haja vista que não faz a separação entre meios e fins. Dada a sua concepção dialética de educação e de mundo, todo fim se torna em novo meio para novos fins e assim sucessivamente. Por esse motivo ele diz que o fim de toda educação é mais educação.

1.5 – O que é um princípio

Esta pesquisa apresenta dois elementos fundamentais em filosofia, a saber, princípio e conceito. O título da tese enfatiza o PRINCIPIO de CONTINUIDADE e os CONCEITOS INTERESSE e ESFORÇO. Para tanto, antes de focarmos a pesquisa do ponto de vista da concepção deweyana, buscaremos explicitar os termos princípio e conceito e como eles aparecem no contexto da educação.

O senso comum diz que princípio é aquilo que está no começo, aquilo que está na origem. Quando se diz que no princípio Deus fez o céu e a terra, o que se quer dizer é que isso foi realizado no começo dos tempos, antes que Deus fizesse o homem. O principiante é aquele que está começando algo.

Termo introduzido na filosofia por Anaximandro, princípio, também concebido como causa, é o "ponto de partida e fundamento de um processo qualquer" (ABBAGNANO, 2007, p. 928). Num discurso, os princípios são as premissas.

No entanto, não podemos conceber o princípio apenas enquanto premissa do discurso. Vamos analisá-lo do ponto de vista da existência, do ponto de vista lógico e do ponto de vista normativo.

Lalande (s/d, p. 310) diz que, do ponto de vista da existência, o princípio é a "origem ou causa de ação, enquanto a causa origina o efeito." Numa relação entre causa e consequência ou causa e efeito, o princípio é a causa. De acordo com esta abordagem, o princípio é o fundamento da ação. Ele cita a diferença que Aristóteles faz entre princípio e natureza: enquanto a natureza faz a coisa ser o que é, o princípio é o que faz agir; a natureza está relacionada à identidade, enquanto que o princípio à ação. Ainda no tocante à existência, o princípio é tudo aquilo que possibilita a compreensão das propriedades essenciais e características de uma coisa.

Do ponto de vista lógico, o princípio deve ser entendido enquanto uma proposição que se encontra no início de uma dedução. É a proposição primeira. Quando Dewey defende uma concepção democrática de ensino, ele parte da crença de que a democracia é a única forma de vida digna de ser vivida. Ainda no sentido lógico, "chamam-se princípios de uma ciência lógica ao conjunto de proposições diretivas, características, às quais todo o desenvolvimento ulterior deve ser subordinado" (Ibidem, p. 310). Assim, os princípios servem para organizar as suas consequências. Daí o sentido de causa primeira.

No sentido normativo, o princípio é uma "regra ou norma de ação claramente representada ao espírito, e enunciada por uma fórmula" (LALANDE, s/d, p. 310). Como exemplo desse princípio temos o imperativo categórico de Kant: "devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal"* (KANT, 2005, p.33, grifos na tradução). No caso do cristianismo, o princípio de todo código moral são os dez mandamentos. São eles

que fundamentam as leis da igreja e, por consequência, muitas das leis de todos os países ocidentais.

Tomando por base como o termo foi introduzido na filosofia por Anaximandro, o princípio de continuidade em Dewey é ponto de partida ou o fundamento de sua concepção de filosofia, de educação e de mundo ao lado do princípio de interação. Não se trata de uma causa que origina um efeito, muito menos numa relação entre causa e efeito, mas uma proposição primeira. É nesse sentido que iremos tomar o princípio de continuidade nesta tese.

Um dos princípios básicos da filosofia é o sei que nada sei de Sócrates. Para este filósofo, o verdadeiro sábio é o que atesta a sua ignorância e não o que diz saber. Atestar a ignorância é um primeiro passo para o conhecimento. Aquele que se coloca como o que sabe, não abre espaço para novos conhecimentos, para as possibilidades. Tomado neste sentido, o conhecimento é algo pronto e acabado, com suas regras fixas, determinado por uma concepção de mundo onde as verdades estão preestabelecidas. Outro princípio, um dos que sustentam o empirismo, é o da mente como tábula rasa ou como folha de papel em branco. Para Dewey, essa concepção é um dos princípios da educação tradicional. Na linha da pedagogia ativa, mesmo sendo anterior à sua sistematização, Montaigne (1999, p. 153) já dizia que “certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si.” Locke (1999, p. 39-40), um dos principais representantes do empirismo, diz que "a razão nada mais é do que a faculdade de deduzir verdades desconhecidas de princípios e proposições já conhecidas," que chegam a nós através dos sentidos. Nessa mesma linha de raciocínio da mente como tábula rasa, temos o princípio de que nada há no intelecto sem que antes tenha passado pelos sentidos. Para Locke (idem, p. 41), ainda, "os sentidos inicialmente tratam com ideias *particulares*, preenchendo o gabinete ainda vazio, e a mente se familiariza gradativamente com algumas delas, depositando-as na memória e designando-as por nomes." Contrapondo-se à pedagogia tradicional concebida negativamente como passiva, surgem os defensores da chamada pedagogia ativa, tais como Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Claparède, Montessori e o próprio Dewey.

A pedagogia ativa traz como um dos princípios o de que a criança nasce com

a faculdade de aprender[8] que, segundo Platão[9], existe na alma de cada um. Esse, por sinal, deve ser o princípio de todo processo educativo. Assim, o ensinar só é possível porque existe essa faculdade de aprender na criança. Não adianta alguém tentar ensinar a falar um cachorro, haja vista que nele não há essa faculdade. Caso contrário, a educação seria inútil, ou melhor, nem haveria educação. Isto posto, como a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida, "ninguém ensina ninguém: aprende-se."[10] Para os defensores dessa pedagogia, como Kant (2002, p. 46-47), "em geral, seria melhor usar desde o início poucos instrumentos e deixar que as crianças aprendam muitas coisas por si mesmas; dessa forma aprenderiam mais eficazmente."

O princípio de que a criança nasce com a faculdade de aprender fundamenta a concepção pedagógica de que toda criança tem o direito de aprender. Essa concepção, de certa forma, se contrapõe àquela segundo a qual o professor tem a liberdade de ensinar, que é considerado um dos fundamentos da pedagogia tradicional, onde o professor é o que detém o saber que deve ser simplesmente transmitido aos alunos. Aqui está o conflito que se faz a respeito da autonomia do professor e da escola. Não é o caso de aprofundar essa discussão, mas apenas mostrar que existe uma dicotomia estabelecida entre ensinar e o direito e a liberdade de aprender. No entanto, essa dicotomia está em consonância com uma concepção dualista de educação, onde elas são tidas como opostas e dissonantes. Partindo do pressuposto de quem ninguém ensina ninguém, mas o aprendizado se dá na reciprocidade, mutuamente, ou seja, sem que seja reforçado o dualismo, essa oposição é falaciosa. Ambos, professor e aluno, aprendem e ensinam a todo momento, não necessariamente nessa ordem, pois como vimos acima, o fim de toda educação é mais educação. Obviamente que o ensinar e aprender aqui vai além do conteúdo em si, do programa que o professor deve cumprir a cada etapa do

---

[8] Freinet, um dos principais representantes da pedagogia ativa diz que "o ser humano é, em todos o domínios, animado por um princípio de vida que o empurra a subir incessantemente, a crescer, a aperfeiçoar-se" (1977, p. 42), em suma, a aprender; mais adiante ele reforça a sua tese dizendo que "a criança sentirá naturalmente a necessidade e o desejo de subir incessantemente, de aperfeiçoar experimentalmente as suas técnicas para as tornar mais eficientes face ao problema complexo da vida." (idem, p. 53). A escola, na concepção de Freinet, "deve ser ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade." (PAIVA, 2002, p. 11).

[9] Cf. Platão. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

[10] Cf. AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Ninguém ensina ninguém*: aprende-se. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2008.

processo de aprendizagem do aluno.

1.6 – O princípio de continuidade

O princípio de continuidade é o elemento principal de nossa tese como já expusemos até aqui. Ele sustenta toda a nossa reflexão. Diante dessa afirmação, convém buscar qual é a sua importância na filosofia de Dewey.

Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição à filosofia clássica grega que se fundamenta no princípio do dualismo, que foi difundido, principalmente, pela divisão que Platão fez entre os mundos das coisas e o das ideias, sobrepondo este àquele. Para este filósofo grego, a simples observação das coisas através dos sentidos não nos leva ao verdadeiro entendimento, não nos leva à essência. Para chegar a tal objetivo, a pessoa deve buscar dentro de si uma resposta que não está nos sentidos, mas na reflexão; o espírito deve buscar a contemplação do ser para atingir a essência, a verdade.

Abordar o princípio de continuidade, como veremos, é entrar no cerne do pensamento filosófico de Dewey. Este princípio está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência, juntamente com o princípio de interação. Devido à organicidade do pensamento deste autor é que podemos dizer que o princípio de continuidade está aí fundamentado ou que aí pode se sustentar. Ademais, o princípio de continuidade aplicado à educação está relacionado ao valor educativo ou não de uma experiência. Aliás, tanto a continuidade quanto a interação – que abordaremos adiante – enquanto princípios, podem ser vistos e analisados como apoio para o pensar e como condição de possibilidade para se pensar o conceito de experiência. Sem esses dois componentes não é possível conceber experiência verdadeiramente educativa. Essa relação entre continuidade e experiência é tão intrínseca que Dewey (1979) denomina continuidade como *continuum* experiencial. Ele é categórico em afirmar que o princípio de continuidade está presente sempre que “tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor” (DEWEY, 1979, p. 23).

Não é demais lembrar que Dewey estabelece uma relação intrínseca entre o princípio de continuidade, a educação e a democracia. Assim, o princípio de uma educação democrática, na visão dele, não condiz com a concepção tradicional de

ensino de que as verdades estão prontas, acabadas, definitivas. Ele defende a busca de condições pela educação para que a criança possa pensar ou aprenda a pensar com autonomia. Defende ainda uma educação progressiva, entendendo este conceito a partir de sua concepção de democracia, que é a única forma de vida digna de ser vivida, uma vez que "o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana" (DEWEY, 1979, p, 25). Corroborando esse princípio, o filósofo Karl Jaspers (2003, p. 146) diz que “a democracia é corrupta no seu operar, embora continue sendo a única via possível para a liberdade. Mais duvidoso é seu alcance entre povos em que ela não tem origem histórica própria.” Com isso ele quer dizer que não dá para impor a democracia de cima para baixo ou através de decretos. Entre os povos onde existe uma cultura de negação dos direitos da pessoa enquanto ser humano é mais difícil estender o alcance da democracia. Isto posto, o princípio de continuidade da experiência está intrinsecamente relacionado ao ideal democrático de sociedade ou de relações sociais. Como não pode ser imposição, deve ser fruto de uma (re)construção. A experiência, por sua vez, é estabelecida por dois fatores: as condições objetivas e as condições subjetivas, ou condições externas e internas. A interação entre esses dois fatores é fundamental para que uma experiência seja educativa. Abordando esse princípio em Dewey, Schmitz (1980, p. 196) diz que “continuidade sem interação não tem possibilidade de subsistência, pois é necessário considerar todos os elementos constituintes da experiência, para que se possa organizar de tal maneira que tenha garantia ou possibilidade de servir a novas e mais ricas experiências.”

Para Dewey, o princípio de continuidade da experiência, se analisado e interpretado biologicamente, é o mesmo do hábito. Para o autor, a característica fundamental do hábito é a modificação que este provoca na qualidade da experiência subsequente. Assim, podemos ver a relação que existe entre o hábito e as experiências que têm valor educativo em Dewey. Ele diz que

> [...] o característico básico do 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 (DEWEY, 1979, p. 25-26).

Quando Dewey diz que “é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”, percebemos aí o princípio heraclitiano de mudança, de

que ninguém entra num mesmo rio duas vezes, que também pode ser relacionado ao conceito de crescimento em Dewey. O indivíduo se modifica constantemente, assim como a realidade na qual está inserido. Esse é um dos motivos de Dewey não aceitar que as pessoas fiquem presas às suas realidades, como que vaticinadas por uma lógica que se fundamenta ou fundamenta preconceitos e privilégios. Isto posto, se tomarmos o princípio de continuidade no sentido de crescendo, pode ser analisado enquanto crescimento físico, moral e intelectual. Em se tratando de educação, o sentido de crescimento é aquele que propicia não somente um crescimento individual, mas geral; não adianta só o indivíduo crescer se não houver também um crescimento social. No indivíduo, esse crescimento deve abrir as portas para novas ocasiões e novos estímulos e oportunidades. Pelo exposto, entendemos que o princípio de continuidade é fundamental para se discriminar a qualidade das experiências.

Como dissemos acima, o princípio de continuidade está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência. Ele não é nem positivo nem negativo por si só. Não dá para fazer um juízo de valor sobre ele. É fato. Está posto. Pode, inclusive, "operar de modo a imobilizar o pensar num baixo nível de desenvolvimento, de sorte a limitar sua capacidade de crescimento" (DEWEY, 1979, p. 29).

Diante do que fora exposto, não podemos analisar esse princípio apenas sob um enfoque, ou seja, o educacional. Como foi dito, ele permeia toda a filosofia deweyana.

No campo da moral, uma nova concepção de mundo baseada nos filósofos modernos não aceitava mais o princípio dos fins fixos, imutáveis, de onde advém a ideia do sumo bem, do fim supremo, por exemplo. Crer na existência de um só fim está fundamentado na existência dos universais. Por outro lado, uma nova concepção de moral é aquela que admite a possibilidade, o novo, o diferente, pois “a moral não é catálogo de atos, nem conjunto de regras que devam ser aplicadas como prescrições farmacêuticas ou receitas culinárias” (DEWEY, 1959c, p. 164). Não existe o ser pronto e acabado ou aquele que já atingiu o supremo bem até que atinja o final de sua vida – admitindo-se que isso seja possível. Tanto o homem bom como o homem mau estão a meio caminho dessas verdades. Dewey (Idem, p. 169) diz que

> [...] o homem mau é aquele que está começando a degenerar, a tornar-se menos bom, pouco importando que tenha sido bom anteriormente. O homem bom é aquele que se está tornando melhor, pouco importando que, do ponto de vista moral, tenha sido ignóbil.

No tocante à educação, essa maneira de pensar evita que certos preconceitos sejam cometidos em relação a determinados alunos. Seu histórico não pode servir de base para que seja classificado na escola como pertencendo a este ou aquele grupo de estudantes, sem que seja dada a ele qualquer chance de mudança.

Por esse motivo, o importante não é "o efeito ou resultado estático, senão o processo de crescimento, de aperfeiçoamento e de progresso" (DEWEY, 1959c, p. 169). É o processo contínuo de transformação que deve ser analisado como fim, e não o fim em si mesmo. Esse processo contínuo nada mais é que a manifestação do princípio de continuidade. O fim moral, para Dewey, é o crescimento.

Portanto, para Dewey, o princípio de continuidade é o remédio teórico contra os dualismos da filosofia clássica grega. O processo de reconstrução contínua da experiência também está relacionado a esse princípio. Desse modo, "na vida, o fim não é a perfeição como alvo final, mas sim o perene processo de aperfeiçoamento, de amadurecimento, de purificação" (Ibidem, p. 169). O fim é um processo contínuo e constante de transformação da situação presente. Esse é um dos motivos de Dewey não aceitar que a educação seja uma preparação para a vida entendida enquanto futuro, mas a própria vida que se refaz, se reconstrói e se desenvolve continuamente.

1.7 – O princípio de continuidade e a relação entre causa e efeito

O princípio de continuidade entre interesse e esforço pode e deve ser entendido a partir da conexão que existe entre causa e efeito ou da relação entre ambos. Para Dewey (1959a, p. 191), "como o espírito propende naturalmente para algum princípio de continuidade, algum vínculo conectivo entre fatos e causas, que surgem isolados uns dos outros, inventam-se arbitrariamente forças para esse fim." As coisas não acontecem em saltos. Para que algo passe do ponto A ao B é necessário que ele siga um caminho e não dê saltos como o cavalo no jogo de xadrez, apesar de que, mesmo no salto, o cavalo segue uma trajetória; existe uma conexão intrínseca entre um ponto e outro. Nesse caso, ele procura mostrar que

esse princípio é inerente ao ser humano, a partir do momento em que busca uma maneira de explicar a relação entre causa e efeito, ou mais que isso, entre o antes e o depois de qualquer ação, entre o ser vivo e o meio. No entanto, esse princípio pode fazer com que o indivíduo incorra em erro, supondo que, porque algo veio antes, é causa do que vem depois. Para que o antes seja causa do depois é necessário que haja conexão entre esses momentos; por si só não existe continuidade.

Pelo exposto é possível perceber o elo entre a ciência e o princípio de continuidade. A ciência tem no princípio de continuidade uma garantia de que as coisas vão seguir determinada ordem. Se as coisas mudassem constante e abruptamente, não haveria ciência. Pelo contrário, haveria o caos. Seguir determinada ordem não significa necessariamente que essa ordem deve se perpetuar. Graças ao princípio dialético de que tudo traz dentro de si o seu contrário, essa ordem vai sendo modificada aos poucos e gradativamente.

Essa mesma ordem necessária à existência da ciência também deve existir no indivíduo para que ele possa apreender as coisas e representá-las quando necessário. Essa organização mental vai se valer do significado que as coisas têm ou do que elas representam no e para o indivíduo, ou seja, da relação causal. Na criança, por exemplo, o brinquedo deixa de ser apenas uma atividade física e se transforma em atividade intelectual quando ela passa a se relacionar com as coisas, com os brinquedos a partir do seu apelo de significados e não do apelo do mundo do adulto. É o mundo dos significados que passa a contar para essa criança e tudo o que ele representa. É aí que um pedaço de madeira se transforma num carro, ou algumas pedrinhas se transformam em animais.

Dessa relação entre brinquedo e aprendizagem, passamos para a relação entre brinquedo e educação. Para isso, Dewey cita as contribuições de Platão e Froebel que dizem ser o brinquedo o principal e talvez o único instrumento verdadeiramente educativo na infância. Dewey vai além nessa relação entre educação e brinquedo. Ele diz que a atividade lúdica é mais que pura brincadeira, é um ato de liberdade. A criança não se prende ao significado real das coisas, dos objetos, mas ao que representam naquele momento da brincadeira. Ela é livre para criar as suas representações e atribuir o seu significado às coisas. O interesse dela está no significado que dá ou na necessidade que ela tem naquele momento. Ela

sabe que um cabo de vassoura não é um cavalo, mas, naquele momento, naquela situação específica é aquele significado que ela dá, pois aí se estabelece a conexão entre as condições ou representações externas e as condições internas. Objetividade e subjetividade estão imbricadas e embrenhadas ou intrinsecamente relacionadas. Assim, um mesmo instrumento ou objeto pode ter os mais variados significados, dependendo da relação possível a ser estabelecida no momento da brincadeira. Nem sempre existe uma relação de semelhança entre o objeto e o que ele representa para a criança. No entanto, adverte Dewey, é preciso tomar cuidado para que esse mundo de fantasia dela não se perpetue indefinidamente. Aos poucos esse mundo imaginário deve se aproximar mais e mais do mundo real e dele ser representativo. Conforme a criança vai crescendo, os brinquedos que apresentam semelhança com o mundo real são mais significativos do que aqueles puramente fantasiosos.

Nessa relação da criança com a atividade lúdica, o princípio de continuidade pode determinar o que Dewey chama de verdadeiro interesse, desde que haja continuidade de ação. O que faz a distinção entre os tipos de atividade é a continuidade que une as diversas e sucessivas fases da referida atividade. A preocupação do autor na questão educacional é quando os educadores não introduzem, pouco a pouco, a relação entre causas e consequências ou entre os meios e os fins. Ele diz que isso é necessário para que a criança, aos poucos, possa adquirir habilidades na relação com as coisas, guiando suas ações para saber que meios utilizar para determinados fins. Quando isso não ocorre, as crianças permanecem numa atitude de querer realizar todas as atividades enquanto brinquedo. Um dos frutos desse tipo de educação é fazer com que essas crianças se tornem eternas dependentes da situação de aprendizagem, sem o desenvolvimento da autonomia, o que é imprescindível para o crescimento intelectual de qualquer aprendiz. Essa não é a dependência positiva a que Dewey se refere e que deve propiciar a interdependência. Ele lembra que “existe sempre o perigo de que a crescente independência pessoal faça decrescer a capacidade social de um indivíduo” (DEWEY, 1959b, p. 47). Essa capacidade social é fundamental para que haja o crescimento do indivíduo, que se faz ou se dá na relação com os outros e com as coisas. É inconcebível pensar que o indivíduo cresce sozinho, independentemente de sua situação. Como ser situado, isso vai interferir no seu

crescimento.

1.8 – O princípio de continuidade e a linguagem

Qual é a importância da linguagem nessa reflexão sobre o princípio de continuidade?

Dewey faz uma análise sobre o significado e o valor da linguagem e suas características. É necessário entender que a apreensão do significado de algo só pode ser compreendida pela rede de relações desse algo com outras coisas. Causas, consequências e possíveis aplicações são imprescindíveis para que o significado tenha sentido; faz-se necessário entender que esse algo é parte de um todo maior. Nesse contexto, ele diz que os sinais linguísticos devem ser entendidos sob três aspectos: como cerca, como rótulo e como veículo.

A palavra enquanto cerca vem mostrar que, a partir do momento em que conhecemos os nomes de determinados objetos, esse nomes limitam-nos ao nível de compreensão do indivíduo. Quando uma pessoa consegue dar nome a determinado objeto, este passa a fazer parte do mundo dessa pessoa de forma objetiva. A descoberta de um objeto através do seu nome é uma forma de interiorizá-lo enquanto tal. Aquilo passa a ter um significado para esse indivíduo. A partir do momento em que passa a ter significado, o indivíduo pode modificar sua relação de interesse com ele. Dewey cita a alegria da criança quando consegue apreender o significado de algo que até então era obscuro. Quando um objeto é apreendido pela criança, ele sai do seu caráter puramente empírico e passa para o plano intelectual.

No caso da palavra enquanto rótulo, “a significação que foi fixada por um sinal linguístico conserva-se para uso futuro” (DEWEY, 1959a, p. 231). Não é necessário que em todos os momentos estejamos com os objetos para que eles sejam lembrados enquanto tal. A partir do momento em que se rotula determinado objeto com determinado nome, isso possibilita a sua utilização em momentos posteriores. Aqui se inicia o processo de abstração. Na escola, principalmente nos primeiros anos, isso é fundamental. O estudante precisa ter acesso às coisas para que o seu significado possa ter representação na mente em momentos posteriores. Uma educação puramente intelectual é vazia desses significados.

A palavra enquanto veículo quer dizer que ela deve servir para nos capacitar a

“utilizar conscientemente uma experiência passada para antecipar e regular uma nova experiência” (Ibidem, p. 231). Isto é aprendizagem. Quando o indivíduo se torna apto a utilizar as experiências passadas para novas experiências, quer dizer que houve aprendizagem e que a inteligência está num processo de crescimento. Isso para Dewey é reconstrução. Apesar de o objeto não mais fazer parte de uma situação real, a partir do momento em que houve a apreensão, seu significado subsiste para posterior aplicação. Caso contrário, teríamos de aprender todas as coisas a todo momento, o que seria impossível.

Isto posto, podemos fazer uma relação entre a linguagem e o interesse. Como o aluno vai demonstrar interesse por algo que ele nem está compreendendo? Qual a necessidade de o professor falar, expor algo numa linguagem acessível ao aluno? Qual é a necessidade de as palavras adquirirem significado para os alunos? Para que isso ocorra, Dewey diz que as palavras devem ser vistas como cerca, como rótulo ou como veículo. Se o vocabulário do aluno está muito distante do vocabulário do professor, isso pode ser um limitador das ações desse aluno em direção a algo, ou seja, pode ser um dificultador no processo de aprendizagem. Se o aluno não sabe o que está sendo falado, ele não conseguirá fazer as associações necessárias para que a aprendizagem ocorra. Isso dificulta, inclusive, a relação desse aluno com o mundo. Por esse motivo, a educação formal deve procurar ampliar o vocabulário do estudante para que ele amplie suas possibilidades enquanto indivíduo social inserido num mundo de significações. Essa ampliação deve ter como objetivo a transformação da linguagem enquanto instrumento intelectual. Se o estudante não consegue perceber a consecutividade ou continuidade da linguagem, isso acaba interferindo negativamente em sua reflexão sistemática. Há ainda outros fatores, como por exemplo, quando o monopólio da fala é do professor, isso pode representar um obstáculo ao aluno. Quando só o professor tem algo a dizer, quando só ele dá a última palavra ou quando o seu tempo de fala é muito superior ao dos alunos, isso pode interferir no interesse do aluno pela matéria ou pelo conteúdo. Outro fator negativo nesse processo é quando determinado conteúdo é subdividido de forma tão minuciosa que o estudante não consegue ver a unidade de sentido inerente nessa subdivisão. Por ser clara e distinta ao professor, nem sempre ele percebe que não o é ao aluno. Ainda temos a preocupação de certos professores em fazer com que o aluno não erre nas respostas, por mais boa vontade que essa ação

possa parecer por parte do professor. Isso pode inibir a disposição desse aluno em responder algo que não tem total segurança. Essa inibição pode interferir negativamente na sua relação com a disciplina, com a matéria, fazendo com que seu interesse seja desviado para outra situação, para outro lugar, para aquilo que lhe é mais agradável, mais prazeroso naquele momento. É imprescindível entender que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

1.9 – O princípio de interação

O princípio de interação está intrinsecamente relacionado ao princípio de continuidade e ao conceito de experiência. A interação, um dos critérios da experiência, se dá entre o meio e o indivíduo, ou entre o social e o psicológico. Para Dewey (1979, p. 34), “a palavra 'interação' […] exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa.” Para este autor, tanto as condições objetivas quanto as condições internas têm o mesmo grau de importância no processo de formação do indivíduo; não existe superioridade de umas sobre as outras. Dewey cita o exemplo da criança que, apesar das necessidades, não pode tê-las satisfeitas a todo momento; é necessário que a mãe estabeleça um horário para a alimentação, por exemplo. Ele diz que toda experiência normal é um jogo que se estabelece entre as condições internas e as condições objetivas.

Para Dewey, na educação tradicional não se valorizava o fator interno da experiência, que para ele “quer dizer livre intercâmbio entre os indivíduos e as condições do meio em que vivem” (AMARAL, 1990, p. 80). O que a criança apreende desde que começa a ter contato com o adulto é deixado de lado. A criança chega à escola com seis ou sete anos de vida, que são seis ou sete anos de experiências pessoais e sociais. Não é uma folha em branco. No entanto, isso não era levado em conta e ficava-se quase que tão somente com as condições externas. Porque se dizia que a criança não sabia nada, o melhor método era a imposição de fora para dentro. Sem levar em consideração a relação entre as condições internas e externas, este tipo de educação acabava por violar o princípio de interação. No entanto, salienta nosso autor, porque a educação tradicional violava esse princípio por um lado, não significa que a nova educação devesse violar por outro, ou seja,

dando ênfase tão somente às condições internas. A filosofia do isto ou aquilo é que possibilita esse tipo de análise ou conclusão ou postura. Se não devemos desconsiderar aquilo que o indivíduo traz consigo, também não devemos desconsiderar a experiência do adulto, adquirida através de estudos ou simplesmente fundada no passado. Tudo o que a ciência produziu em conhecimento é para ser utilizado pelas gerações mais novas para aperfeiçoá-la ou modificá-la. Utilizar-se desse corpo de conhecimentos existentes não significa limitar a liberdade do indivíduo. O que limita essa liberdade é agir cegamente sem qualquer tipo de criticidade, como se tudo fosse dogma, fosse sagrado, como se as verdades já estivessem postas, bastando segui-las inflexivelmente. Para Dewey, o real sentido de liberdade está relacionado à possibilidade ou não da continuidade de toda e qualquer experiência que esteja em processo de desenvolvimento.

O indivíduo está em constante interação com as coisas ao seu redor e com outras pessoas. É nessa interação que se estabelece a experiência. Ele é um ser situado. Essa situação está intrinsecamente relacionada à interação que, por sua vez, está relacionada ao princípio de continuidade. Por esse motivo é que Dewey diz que os dois conceitos se interceptam e estão unidos um ao outro. Daí a importância de o educador ter a noção exata de como se processa a interação entre o sujeito e o meio em que vive. Para Dewey, essa participação do educador é tão significativa, inclusive no modo como ele fala com as crianças; não somente as palavras, mas o tom com que as pronuncia é um dos elementos do processo de interação do indivíduo com o meio. O educador é um dos elementos que caracterizam as condições objetivas na interação do aluno com a escola, além dos livros, todo tipo de equipamento, brinquedos etc. No entanto, salienta Dewey, o mais importante nesse processo de interação do indivíduo com o meio são as condições sociais no qual esse indivíduo está inserido. Não basta ao educador a responsabilidade por selecionar as condições objetivas; ele precisa ter uma sensibilidade tal na compreensão tanto das necessidades como das capacidades do indivíduo que está ali aprendendo, para que possa ordenar e regular as condições ambiente que, “entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (DEWEY, 1979, p. 38-39). Não é a matéria em si que é educativa e que conduz necessariamente ao crescimento do indivíduo. O que vai possibilitar esse crescimento é a relação dessa matéria com o

estágio de desenvolvimento e crescimento no qual o indivíduo se encontra. Por não considerar essa interação entre o indivíduo e o meio, entre o estágio de desenvolvimento e o conteúdo, a escola tradicional tomou para si a ideia de que determinadas matérias têm um fim em si mesma e que os alunos deveriam aprendê-las a todo custo. Aqueles que não conseguiam se adaptar a esse tipo de escolarização acabavam constantemente sendo reprovados, até que abandonavam a escola. Portanto, "o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa" (DEWEY, 1979, p. 40).

1.10 – O que é um conceito

Da mesma forma que apresentamos a visão do senso comum sobre o que é um princípio, apresentamos também sobre o que é um conceito, que é tido como simplesmente uma definição. Para o senso comum, o conceito de algo é tão somente a definição desse algo. Isto posto, ao se pedir para que alguém defina conceito, seria o mesmo que pedir para que definisse definição. Na verdade, não se foge muito disso.

Para Zabala, tanto os conceitos quanto os princípios são termos abstratos. No entanto, diz ele,

> [...] os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relação de causa-efeito ou de correlação (1998, p. 42).

A palavra conceito nem sempre fez parte do vocabulário filosófico. Somente a partir do século XVII, com Leibniz, é que tomamos conhecimento dessa relação. No entanto, desde Platão e Aristóteles o conceito é tido como aquilo que define a natureza das coisas, como essência ou substância (Cf. MORA, 1990).

Em linhas gerais, o conceito é "todo processo que possibilita a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis" (ABBAGNANO, 2007, p. 194). Para Abbagnano, a principal função do conceito é comunicar. O conceito precisa expressar um significado que seja compreendido ou que tenha ressonância na comunicação. Um conceito que não comunique algo passível de compreensão não

pode ser um conceito. A partir do momento em que um filósofo desenvolve um conceito, ele deve apresentar os elementos necessários para a compreensão do mesmo. Enquanto uma ideia não consegue expressar algo passível de compreensão, ela não comunicou nada. Além dessa comunicação, ele "é a *essência* das coisas, mais precisamente a sua essência *necessária*, pela qual não podem ser de modo diferente daquilo que são" (ABBAGNANO, 2007, p. 195).

O conceito está relacionado a um conjunto de características que o define enquanto tal. É esse conjunto de características que faz a distinção entre um conceito e outro. São essas características que fazem o conceito representar e/ou comunicar isto ou aquilo. Também é esse conjunto de características que faz com que um conceito tenha significados distintos para uns e para outros, como por exemplo o conceito de hábito[11] que para Dewey tem uma conotação positiva, e não negativa como prega o senso comum.

Em resposta à pergunta o que é um conceito?, Deleuze e Guattari (1992, p. 27) dizem que "é um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário." Ou seja, são os componentes que definem o que é um conceito. Se houver apenas um componente, isso não pode ser caracterizado como um conceito. Por esse motivo é que as crianças não têm uma formação conceitual como a do adulto. Sem o conhecimento de outros animais, todo aquele que tem quatro patas é chamado de cachorro, por exemplo. A partir do contato com outros animais esse conceito vai se ampliando e tomando características próprias. Devido às experiências individuais, um conceito pode também ser identificado a seu criador. Por exemplo, "Descartes, Hegel, Feuerbach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo" (Ibidem, p. 27). Como o conceito é uma criação filosófica, ele é singular. Por isso está ligado a um problema que terá sua compreensão definida pela solução.

Por se tratar do principal referencial teórico desta pesquisa, vamos finalizar com Dewey esta reflexão sobre o conceito.

Para Dewey, quando uma ideia adquire um *status* de compreensão e explicação próprias, os significados se transformam em conceitos. O conceito é a transformação de uma ideia em significados que podem ser explicados e compreendidos. A partir do momento em que uma ideia não adquire significação

[11] Cf. DEWEY, John. *A natureza humana e a conduta*: introdução à psicologia social. Trad. E. M. Rocha. Bauru: livraria Brasil, 1956.

para uma pessoa é sinal de que não houve compreensão. Ademais, se o indivíduo não consegue explicar o significado de uma ideia, significa que também não houve compreensão. É por esse motivo que compreender algo é tomar para si o significado desse algo. Isto posto, em Dewey esses conceitos são padrões de referência ou essas ideias se transformam em padrões de referência. De um modo simples e direto Dewey (1959a, p. 151) diz que "todo nome comum que seja familiar e tão bem conhecido em si mesmo, que pode ser empregado para julgar outras coisas, exprime um conceito." A partir do momento em que ele se estabelece, o conceito torna possível a generalização, dado que "põe em ação tudo que é apropriado a um grande número de casos anteriormente conhecidos, libertando, assim, o pensamento, da preocupação de decifrar o que é *isto*" (Ibidem, p. 152). Assim que for possível usar determinado sentido para diferentes contextos, significa que o conceito se estabilizou. São os conceitos que estabelecem permanência ao que antes era mutável. Desde o momento em que alguns significados se tornam padronizados e estáveis, temos a possibilidade de comunicação eficiente. No entanto, essa comunicação eficiente não ocorre na maioria das relações em sala de aula entre o aluno e o professor. Devido à rede de experiências de um e de outro, seus conceitos podem ser distintos. Quanto mais distintos forem, mais difícil será essa comunicação. Cada conceito tem suas características específicas e diferenciais que o distinguem de outros. Sua utilização tem por finalidade sistematizar um conhecimento.

Não é preciso muita observação para perceber que as crianças não têm a mesma noção de conceitos que os adultos. Ou dito de outra forma, a aplicabilidade de determinados conceitos é diferente nas crianças e nos adultos em função do grau de experiência vivenciado por cada um. As palavras são um bom exemplo da confusão que se estabelece com o processo de formação dos conceitos. Elas não têm o mesmo significado para uns e para outros. No caso da educação, o professor deve procurar ter isso em mente sempre que propuser uma atividade ou sempre que expuser algo a seus alunos. Sua matéria ou lição será mais ou menos compreendida quanto mais ou menos ele se aproximar dessa postura. Contudo, salienta Dewey, para que uma lição seja efetivamente educativa, ela deveria conduzir a certo grau de formação de novos conceitos ou ideias. Sem esse progresso na formação dos conceitos, pouco ou quase nada se ganha em termos educativos no que se refere à

elevação do nível de qualidade. Isto posto, levar em consideração não significa dizer que o professor deve deixar o aluno com seus conceitos apreendidos em outros contextos; ele precisa fazer esse avanço; do contrário, não há razão de existir escolas e professores. Não se trata só de aproximar a escola da realidade do aluno, mas também aproximar o aluno da realidade da escola. Outro problema que Dewey apresenta é na maneira como a escola lida com a formação dos conceitos na criança. Ele diz que a escola erra em procurar mostrar os conceitos de um modo já pronto, definido. Numa concepção tradicional de ensino, apresentar os conceitos já definidos era uma maneira de dar rapidez à aquisição do conhecimento por parte do estudante. No entanto, os conceitos assim apresentados eram tão distantes da realidade e experiência dos alunos que a única forma de apreensão era através da memorização. Isso não quer dizer que a memorização seja uma coisa negativa *per se*. O negativo é o fato de ela ser considerada o principal instrumento de aprendizagem ou de assimilação. Avesso a essa metodologia, Dewey salienta que o ponto principal do ensino é o modo pelo qual os conceitos são formados. Para ele, "educação, em seu aspecto intelectual, e obtenção de uma ideia do que é experimentado, são expressões sinônimas" (1959a, p. 156). Para ele é o aprender a pensar ou o aprender a aprender.

Dewey afirma que os conceitos fazem com que generalizemos, ou seja, que estendamos a nossa compreensão de algo para outras coisas e situações. Isso propicia a padronização dos novos conhecimentos. Assim, "o conceito significa que determinado sentido ficou estabilizado e permanece o mesmo em diferentes contextos" (Ibidem, p. 152-153). No caso da escola, isso é fundamental. Vai possibilitando a ampliação dos sentidos e dos significados para uma melhor compreensão do que está sendo exposto através de uma matéria ou de um conteúdo. No entanto, há que cuidar para que o conceito não seja apresentado como algo pronto e definitivo que necessita tão somente ser memorizado. É aqui que temos a escola que se fundamenta em fórmulas verbais, tão distantes da compreensão e da experiência dos estudantes.

1.11 – O conceito de experiência

O conceito de experiência é um dos elementos fundamentais da filosofia

deweyana. No livro *Experiência e Educação* (p. 29) ele diz que “cada experiência é uma força em marcha.” A experiência amadurecida do adulto – no caso da educação, o professor – o capacita a avaliar a experiência do jovem – no caso, o aluno. A tarefa do professor é acompanhar para ver qual é a direção que a experiência do aluno está tomando. Dado que toda experiência humana é também social, o adulto, moralmente, não pode se recusar a compreender as atitudes dos mais jovens. Compreender não significa aceitar. Tanto o pai quanto o professor, devido à mais extensa experiência, deve compreender porque determinado jovem age desta ou daquela maneira. O adulto deve saber julgar se as atitudes do jovem estão conduzindo a um crescimento contínuo ou se as mesmas impedirão esse crescimento. No entanto, a experiência não é apenas individual no sentido de que independe das condições externas ou que acontece apenas na mente da pessoa. “Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (DEWEY, 1979, p. 31). Não se pode negar que as condições externas influenciam o caráter da experiência do indivíduo. Uma criança de classe média alta, que tem acesso a cinema, teatro, viagens, logicamente que terá experiência diferente daquela que não tem esse acesso. Disso decorre que não podemos exigir de ambas as mesmas respostas acerca de determinadas perguntas. Esse é um dos problemas quando se quer tratar os desiguais de forma igual. O educador deve estar atento a tudo isso. Contudo, também deve

> [...] reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979, p. 32).

Dizer que as condições objetivas influenciam o comportamento das pessoas não é o mesmo que dizer que elas determinam. A influência existe, pois somos seres que fazemos e somos feitos pela cultura. Ninguém saudável pode estar totalmente alheio ao que acontece ao seu redor. Daí a determinar é muito diferente. Caso contrário, todas as pessoas que habitam um mesmo lugar deveriam ter o mesmo comportamento. É desnecessário se estender nessa análise. No entanto, isso não quer dizer que não haja qualquer participação da objetividade na subjetividade.

Também não queremos dizer que a subjetividade é responsável pelo todo do comportamento do indivíduo. Por esse motivo Dewey diz ser um erro supor que a verdadeira experiência se dá "quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência" (Ibidem, p. 33). Mais uma vez, não se trata de isto ou aquilo. É uma questão de interdependência ou inter-relação.

Para Dewey, a educação tradicional não precisava se preocupar com as questões extra classe para o desenvolvimento do seu processo educativo. Seu foco era a sala de aula e as condições de ensino por parte do professor. Por outro lado, uma proposta de educação baseada na experiência precisa considerar "as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais etc da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educativos" (Ibidem, p. 32). É um processo holístico. Tudo pode ser considerado como auxílio no processo de aprendizagem do aluno.

1.12 – O conceito de educação

Em *Democracia e Educação*, considerada sua principal obra de cunho educacional, Dewey faz uma abordagem minuciosa a esse respeito, onde apresenta a sua definição de educação. Começa falando que a educação é um elemento essencial para a vida em sociedade e que a renovação dessa vida se dá pela transmissão através da comunicação dos mais velhos para os mais novos. Dá à educação o mesmo grau de importância que a nutrição e a reprodução para a vida fisiológica, tamanho o seu valor.

Para Dewey, a educação cumpre algumas funções, tais como a de servir de controle, de guia e de direção, no intuito de auxiliar o indivíduo em suas aptidões naturais. Essas aptidões naturais, quando encontram a possibilidade de desenvolvimento, transformam as coisas que passam a ter um novo significado para o indivíduo. Daí a importância de uma educação ativa, quando procura levar em conta a participação do educando no seu processo de aprendizagem. Aliás, a educação é um processo ativo e construtor e não deve se caracterizar somente no professor falando e o aluno ouvindo. Nesse contexto, o objetivo da educação passa a ser conseguir a identificação entre interesse e meio, possibilitando a compreensão

por parte do aluno.

Outro elemento importante na definição de educação para Dewey é a sua identificação com crescimento. Educação é crescimento, como “marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior” (DEWEY, 1959b, p. 44). Esse crescimento torna-se possível graças à plasticidade, que é a possibilidade de o indivíduo aprender com a experiência, retendo dos fatos aquilo que for aproveitável para solucionar problemas posteriores. Isto posto, a educação é um processo onde o ser humano adquire o hábito de aprender, ou seja, aprende a aprender.

Educação é desenvolvimento assim como a vida é desenvolvimento. O processo educativo não tem outro fim. Ele é seu próprio fim. Trata-se de uma contínua reorganização, reconstrução e transformação da experiência.

A partir do momento em que a educação é compreendida enquanto vida em crescimento, em desenvolvimento, isso possibilita uma proteção da infância enquanto infância, enquanto parte de um processo de maturidade e não de uma infância enquanto miniatura da fase adulta. A infância é respeitada enquanto tal e não enquanto idealização. Desse modo, “o critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo” (Ibidem, p. 57). Daí ser a educação um continuo desenvolvimento das possibilidades do presente, propiciando condições para que o indivíduo esteja mais apto a lidar com as exigências que o futuro lhe apresentar. Portanto, o desenvolvimento não pode ser um desabrochar de faculdades latentes que tem como objetivo atingir um alvo, a plenitude ou a perfeição. É a ideia de reorganização e reconstrução contínua da experiência. Aí está a sua concepção de educação. Numa definição técnica ele diz que “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (ibidem, p. 83).

Esse conceito de educação em Dewey identifica o fim com o processo. Isso é tido como contraditório para seus críticos, o que ele se defende dizendo que “a experiência como um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas” (Ibidem, p. 85). Além do mais, a reconstrução da experiência pode ser tanto pessoal quanto social. A partir do

momento em que a transmissão se dá dos mais velhos para os mais novos, isso não quer dizer que seja uma reprodução tal e qual e que tem como objetivo um modelo de adulto que deve ser atingido. O que se espera das comunidades progressivas é que os jovens adquiram hábitos melhores que os de seus antecessores, vindo assim a fazer com que a futura sociedade seja melhor que a anterior. No entanto, lamenta Dewey (1959b, p. 86), estamos "longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles."

Devido ao caráter orgânico do pensamento de Dewey, essa concepção de educação exige uma concepção de sociedade que a absorva. Daí o aspecto democrático inerente a esse conceito, pois "uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes" (Ibidem, p. 87). É nesse contexto que inserimos o conceito de democracia.

1.13 – O conceito de democracia

São vários os trabalhos que fazem a correlação entre educação e democracia. Como vimos acima, o próprio Dewey fez essa correlação em sua principal obra. No caso da pedagogia, apesar de não ser geral, a abordagem feita procura enfatizar a possibilidade de se estruturar um conceito democrático de educação. No Brasil, onde dados de 2010 mostram que 85% dos alunos estão na rede pública de ensino, só é possível falar em democratização do saber nessa escola pública, haja vista que a escola privada é para apenas 15%. Cunha (1989, p. 130) diz que "só a escola pública, de boa qualidade, gratuita em todos os graus, poderá propiciar o acesso das massas à cultura; só a escola pública permitirá a democratização do saber."

Desde a Grécia Antiga se discute o conceito de democracia. Para Aristóteles, o ponto essencial que caracteriza uma sociedade democrática é a posse ou não do poder econômico ou da riqueza por aqueles que estão no poder. Para ele, "quando a classe dos não-proprietários detém o poder, temos a democracia" (ARISTÓTELES,

1999, p. 225). Por outro lado, quando são os proprietários que estão no poder, temos a aristocracia. A sua lógica parte do princípio de que há menos proprietários que não-proprietários. Se a minoria está no poder, isso não representa democracia. Como veremos adiante, esse não é o conceito de Dewey.

Etimologicamente, a palavra democracia quer dizer governo do povo. Porém, precisaríamos analisar qual é o conceito de povo que se encontra em cada cultura para poder fazer uma melhor correlação. Pela ótica da quantidade e da porcentagem apresentadas acima, podemos perceber a correlação entre a escola pública e a democracia.

Para Dewey, o valor da democracia está na extensão que ela propicia, através das instituições, para o crescimento de cada membro da sociedade, uma vez que "o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana" (DEWEY, 1979, p. 25). Assim sendo, uma sociedade onde apenas alguns são privilegiados, onde apenas alguns têm a possibilidade e oportunidade de crescer, de ascender, não pode se autoproclamar democrática. Uma educação democrática supõe igualdade de oportunidade[12] de crescimento desde o início do processo educativo formal até o final, haja vista que o crescimento individual interfere no crescimento da sociedade.

No entanto, a igualdade de oportunidade não é suficiente para que uma educação seja efetivamente democrática, ou pelo menos uma igualdade de oportunidade inicial. A democracia na educação supõe que em todas as fases e níveis essa oportunidade seja igualitária. Não adianta haver igualdade de oportunidade apenas para o ingresso no ensino fundamental, se não houver essa mesma igualdade para o ingresso no ensino superior, por exemplo. A própria legislação já mostrava essa preocupação que não deveria se restringir ao ingresso. O artigo 3º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 contempla a igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência da criança na escola.

O professor Azanha nos mostra que já em 1920 o tema sobre a democratização do ensino trazia um dilema. Enquanto alguns educadores da época defendiam a expansão a todos os que estivessem fora da escola, outros defendiam

[12] Marcel Crahay contesta a igualdade de oportunidade e prega a igualdade de resultado, segundo a qual o importante é como os estudantes chegam ao final do processo educativo formal e não como eles partem.

que essa expansão provocaria a inevitável queda na qualidade do ensino. Em defesa da pedagogia eficaz, ou seja, da impossibilidade de atender a todos mantendo o que era tido como ensino de excelência, eram feitas certas exigências que culminavam com a reprovação em massa. As constantes reprovações faziam com que o aluno acabasse abandonando a escola. Além das exigências dentro da sala de aula, havia ainda as exigências fora da escola, como a obrigatoriedade de roupas adequadas e calçados, o que impedia muitos alunos de terem seu acesso ao processo de escolarização garantido. Professores da época diziam que o nível cultural inferior da maioria da população era um elemento a mais que concorria para a queda da qualidade do ensino. No entanto, nos lembra Azanha (1987, p. 41), "não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos." Esse fato, no entanto, não ficou na década de 20. Patto (1991, p. 1), diz que "a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta." Não vem ao caso fazer um histórico dessa abordagem, mas em várias épocas essa questão vem à tona.

Para Dewey (1959b, p. 93), mais do que uma forma de governo, a democracia é "uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada." A democracia é a possibilidade de todos os membros de uma sociedade participarem ativamente da construção de bens e direitos e usufruírem das conquistas materiais, simbólicas, políticas e culturais dessa sociedade. Enquanto houver privilégio significa que a democracia não está completa. Resta saber se o processo de democratização de uma sociedade está caminhando na direção de sua efetivação ou se os privilégios impedem que isso aconteça. A eliminação da desigualdade cultural pode ser mais rápida ou mais lenta, dependendo do grau de conscientização dos membros de uma dada sociedade no que se refere à manutenção, reprodução ou eliminação de certos privilégios ou ainda que grupo é beneficiado pelo privilégio. Para Childs (1956, p. 105), o conceito de democracia "significa o esforço deliberado para organizar a sociedade de tal modo que suas práticas sociais contribuam com o progresso de todos os seus membros." Ele afirma ainda que "no pensamento pedagógico de Dewey, o conceito de democracia é tão fundamental como o conceito de ciência experimental" (CHILDS, idem, p. 105). Como vimos acima, existe uma unidade orgânica entre os princípios e conceitos em Dewey. Eles são entrelaçados de tal forma que, querer

analisá-los isoladamente pode fazer com que se cometa equívocos. Essa é uma das razões para se procurar um aprofundamento em seus escritos.

1.14 – O conceito de escola pública[13]

Antes de abordar o conceito de escola pública especificamente, vamos a um breve histórico da educação pública apresentado por Lorenzo Luzuriaga (1959). Ele começa dizendo que

> [...] se a educação como fenômeno geral cultural se tem verificado em todos os povos e em todas as épocas registradas pela história, a educação pública como tal, isto é, a educação criada, dirigida e mantida pelas autoridades oficiais, é de origem relativamente moderna. Seu começo, com efeito, não deve ser procurado antes do século XVI, quando tem início a Reforma religiosa (LUZURIAGA, 1959, p. 1).

Os precursores dessa concepção de educação para todos são, dentre outros, Comenius, Condorcet, Fichte e Pestalozzi.

Inicialmente temos a chamada educação pública religiosa; depois a educação pública estatal; em seguida a educação pública nacional; por último temos a educação pública democrática. Esta última tem um caráter "fundamentalmente humanizador" (Ibidem, p. 2).

A educação pública não pode ser vista como uma ilha ou como um fato isolado dos demais. A concepção de mundo e de vida predominantes em cada época influencia a concepção de escola. Assim sendo, como diz Luzuriaga (Idem, p. 3), "estudar a história da educação pública é percorrer a história de cada uma das nações." Segundo ele, na escola está refletida a história dos povos.

O princípio de educação pública surge num período em que as escolas, apesar de estarem vinculadas a uma religião, eram mantidas com recursos públicos e com frequência obrigatória. Quem primeiro chamou a atenção das autoridades para a necessidade de o Estado manter as escolas foi Martinho Lutero. Para manter esse vínculo com a família, ele defendia que a frequência fosse obrigatória[14]. Caso

---

[13] Apesar de ser classificado como um manual, ou seja, uma referência secundária para uma tese, o estudo de Luzuriaga é um dos melhores sobre a história do conceito de escola pública. Esse é o motivo de o utilizarmos aqui nesta tese e neste conceito específico.

[14] É o exemplo que temos hoje do Programa Bolsa Família, onde um dos critérios para o seu

contrário, não era possível fazer esse controle.

Em 1619 o ducado de Weimar cria o primeiro estatuto escolar reforçando a ideia da obrigatoriedade da frequência, onde se defendia que, caso o aluno faltasse às aulas, os pais seriam admoestados. Se isso não fosse suficiente, o tribunal secular seria comunicado e pedido auxilio para que a criança retornasse às aulas[15]. No entanto, em 1642, inspirado em Ratke e Comenius, o duque Ernesto baixa o Estatuto de Gota[16]. "Com isso, cria-se, pela primeira vez, um sistema geral de educação pública popular e secular, de enorme significação para o futuro" (LUZURIAGA, 1959, p. 17).

A educação medieval foi organizada pela igreja. No entanto, com a Reforma Protestante de 1517, há uma transformação. Desse modo, os seus defensores recorrem às autoridades oficiais para que suas ideias e crenças se sustentassem e se mantivessem em desenvolvimento. É aí que surge a educação pública religiosa.

À medida que o Estado vai se apropriando do processo educativo e valendo-se dele para seus objetivos, surge, com a Ilustração e o Despotismo Esclarecido, a chamada educação pública estatal, com claro intuito de formar o súdito.

Com a Revolução Francesa acontece, pelos governantes, a transformação da educação do tipo estatal para a educação pública nacional. Seu objetivo não é a formação do súdito, mas do cidadão e se desenvolve especificamente no século XIX.

Por fim, com o avanço da "participação do povo no governo da nação, vai surgindo a *educação pública democrática*, que é a característica no nosso tempo" (Ibidem, p. 2). O objetivo desta educação é a formação integral do homem. Daí, como dito acima, seu caráter fundamentalmente humanizador.

Temos vários estudos (DEWEY, 1959b; TEIXEIRA, 1977; AZANHA, 1987; PARO, 2000; BEISIEGEL, 2006) mostrando o valor da escola pública para o processo de formação geral da sociedade. Em alguns, três aspectos são

---

recebimento e manutenção é a frequência escolar.

[15] É mais ou menos o que hoje representa o Conselho Tutelar.

[16] Cf Luzuriaga, 1959, p. 16-17, este estatuto, além da obrigatoriedade de mandar as crianças para a escola, pela primeira inclui disciplinas de cunho realista, como o estudo de plantas, minerais e animais, além da geografia local e a geometria. Além do mais, trazia orientações a respeito de exames finais que seria realizado perante uma banca constituída pelo padre local, pelo juiz e por funcionários. Só ao final era expedido o certificado. Também "organiza as escolas em três graus e estabelece que funcionem três horas pela manhã e outras três à tarde. Finalmente, dispõe que os mestres sejam pagos com fundos públicos e introduz a inspeção regular do ensino." Esse estatuto é o primeiro sistema geral de educação pública.

considerados imprescindíveis, como a necessidade de ela ser obrigatória, laica e gratuita.[17] Outro elemento recorrente nesses estudos é sobre a qualidade oferecida por essa escola. Enquanto saudosistas lamentam que a escola pública tenha perdido o prestígio de outras épocas e se transformado num depósito de crianças e adolescentes devido à obrigatoriedade, outros a defendem enquanto referencial para o processo de democratização do ensino[18]. Outros, ainda, no bojo dessa discussão, questionam o caráter democrático ou não dessa escola, atrelando-o à pseudo disseminação do saber. É o mesmo que diziam os professores no início do século XX, como nos mostrou Azanha (1987). Dizem eles que o fato de a escola estar aberta a todos é o principal motivo da perda de qualidade do ensino público. Uma questão que fica é: nessa ideia, está implícita que a escola deve voltar a ser restrita a poucos privilegiados? A nosso ver é isso que parece ser a defesa.

O que é uma escola pública hoje? É o mesmo que uma escola estatal, isto é, financiada pelo Estado? Qual é o conceito que se tem de escola pública? O princípio de escola pública é o de que ela seja laica, obrigatória e gratuita? O conceito de pública para escola é o mesmo que para uma praça, por exemplo? Quando se diz que a praça é pública estamos falando que qualquer pessoa pode estar nela, que ninguém pode ser impedido de passear por ela. Isso vale para a escola pública? Qualquer pessoa pode entrar na escola pública? Qualquer criança pode entrar para estudar numa escola pública? Fisicamente, nossos prédios estão adaptados para todo tipo de necessidade do aluno? Nossos prédios são acessíveis aos alunos cadeirantes, por exemplo? Obviamente que a resposta à maioria dessas perguntas é não.

Aos poucos o conceito de escola pública foi adquirindo características ou componentes que foram ampliando a sua representatividade ou a sua representação. Esses componentes foram ampliando a sua compreensão.

O conceito de educação pública não é o mesmo desde sempre e não tinha o

---

[17] No Brasil, a Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, determinava que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Na Constituição de 1891 ficou estabelecido que, devido à separação da igreja, o ensino nas escolas públicas seria leigo. Na Constituição de 1934 a educação aparece como direito de todos, o que é suprimido na Constituição de 1937 com a ditadura de Vargas. A obrigatoriedade veio inicialmente com a lei 4024/61 para as 4 primeiras séries ou o antigo primário. Com a lei 5692/71, a obrigatoriedade foi estendida para todo o ensino fundamental, até então de oito anos.

[18] Ver PARO, Vítor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 2000 e PARO, Vítor Henrique. Reprovação escolar: renúncia à educação. 2ª ed., São Paulo: Xamã, 2003, dentre outros.

mesmo valor para as diversas sociedades. No Egito Antigo se valorizava a formação do escriba como uma forma de o estudante evitar a fadiga de outros trabalhos mais forçados. Aqueles que não estudassem estariam sujeitos a esses trabalhos forçados. Na Grécia Antiga, com a transformação da educação guerreira em educação esportiva, até os escravos começaram a participar desta com o surgimento do profissionalismo. Em Creta e Esparta, o Estado era o responsável pela educação que não mais se realizava individualmente, mas coletivamente. Assim, os adolescentes eram preparados para a vida adulta. No entanto, somente com o surgimento das Escolas de Escrita é que a aprendizagem é oferecida a todos os cidadãos livres. A importância dessa escola pode ser notada quando, no século V a.C, Heródoto faz referência a um grupo de 120 crianças que estavam estudando e o teto caiu sobre elas, causando a morte de todas, exceto uma (Cf. MANACORDA, 2006). Ainda na Grécia, Platão e Aristóteles fazem alusão às vantagens e desvantagens da educação privada e da pública. No entanto, convém salientar que, nessa época, educação privada era aquela proporcionada pelas famílias, enquanto que a pública era a financiada pelo Estado.

O conceito de escola pública mudou, porque mudaram os elementos que o compõem. Não foi a escola pública que mudou, mas o conceito do que seja escola pública. A escola de hoje não tem as mesmas características da escola para poucos de tempos atrás. Hoje, o conceito de escola pública está atrelado ao conceito de escola para todos. A escola para todos é identificada como aquela que possibilita o ingresso de todas as crianças em idade escolar; ninguém pode ficar de fora. No entanto, até o componente todos está mudando. Hoje não se refere tão somente à questão do ingresso. Assim, não basta que todos tenham garantido o ingresso na escola pública, mas que possam permanecer e aprender. Estudos mostravam que muitos ingressavam, mas não permaneciam na escola (Cf. PALMA FILHO, 1990). O índice de evasão e repetência era muito elevado, mostrando que apenas o ingresso não dava conta desse processo de democratização da escola básica. Isto posto, não bastava mais entrar, mas permanecer. Ademais, se não permaneciam, não tinham acesso ao saber formal. O conceito de escola pública foi estendido e assimilando mais um componente que foi o da permanência. Desse modo, foram estabelecidas políticas públicas para que esses alunos pudessem permanecer pelo menos pelo período de escolarização obrigatória que é o ensino fundamental. A Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional de 1996 tornou obrigatório o ensino fundamental para que se garantisse a permanência no espaço escolar. Os ciclos de aprendizagem e a progressão continuada, transformada em aprovação automática, são exemplos dessa política pública. Também não vamos discutir aqui o mérito da questão. Todavia, a educação formal não pode prescindir de um dos elementos fundamentais que a caracterizam, que é a aprendizagem do conhecimento necessário para a formação integral do aluno. Passamos, assim, da exigência do ingresso para o da permanência e desta para a necessidade da aprendizagem. Nessa nova escola, todos precisam aprender o mínimo necessário para que tenham suas aspirações validadas, para que não se sintam enganados pelo processo de escolarização formal. Na escola para poucos, esses três componentes – ingresso, permanência e aprendizagem – estavam entrelaçados um no outro. Esse entrelaçamento podemos perceber quando os alunos que ingressavam na escola e não conseguiam aprender, logo eram excluídos através da reprovação. Por esse motivo, o índice de abandono e evasão estava atrelado ao índice de reprovação que, por sinal, era elevadíssimo (Cf. PATTO, 1990). Desse modo, o conceito de escola pública foi sendo modificado aos poucos. Esse, acreditamos, é um dos motivos de se fazer essa reflexão no interior das escolas. Não basta discutir currículo formal, currículo oculto, currículo em ação, habilidades e competências deixando de lado o conceito de escola pública hoje. Aliás, o conceito de público não é o mesmo para todos os lugares e todas as épocas. Não é demais lembrar que o conceito de democracia na Grécia Antiga não é o mesmo de hoje nem na Grécia nem em outro lugar. Naquela época, apenas 10% da população podiam votar e decidir o rumo das questões locais. Hoje é inconcebível pensar em democracia quando apenas 10% podem decidir. Esse, portanto, é um grande nó na questão educacional. Precisamos de uma análise conceitual das questões relacionadas à escola. Temas como disciplina e indisciplina precisam ser analisados com outro olhar, o que não vem ao caso agora.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Deleuze e Guattari (2007, p. 27) nos lembram que

> [...] não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia 'começa', possui vários componentes.

Dessa forma, dizem esses autores, um conceito, além de ter uma história própria, pode conter elementos ou componentes de outros conceitos.

Partindo dessa primeira abordagem acerca do conceito de escola pública, focalizaremos nossa reflexão a respeito de como os conceitos aparecem e são analisados no interior das escolas. Logicamente que não abordaremos todos os conceitos que permeiam a educação escolarizada, mas alguns que são recorrentes na literatura do próprio Dewey.

1.15 – Os conceitos na escola

Uma tese que se fundamenta em conceitos, a nosso ver, não poderia deixar de lado a reflexão a respeito de alguns deles que fazem parte do cotidiano da escola. O critério de escolha foi a literatura do próprio Dewey, nossa principal fonte de pesquisa. Alguns foram tratados separadamente, como democracia e experiência.

Documentos oficiais trazem que a escola deve ajudar na formação do cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 traz em seu artigo 2º a seguinte redação: “a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, a nosso ver, se está dizendo qual é o tipo de homem que se quer formar com essa educação. Se o homem de hoje não é o mesmo homem de ontem, logicamente que essa escola também deve ter outras prioridades que não as daquela época. Uma das formas de manifestação dessa diferença está no conteúdo e na metodologia desenvolvidos pelo professor. Esse é um dos motivos de Dewey ser contra a escola como preparação para a vida, como se esta fosse algo separado, distante e estanque, esperando o indivíduo chegar até lá pra ser educado. Cada realidade e época exigem um tipo de formação. Se na Idade Média exigia-se a formação do cavaleiro, hoje isso seria totalmente inadequado. É claro que esse é um exemplo esdrúxulo, mas essa mesma lógica pode ser aplicada ao processo de formação do programa de estudo do professor.

Todo processo educativo deve começar com o conceito de homem que se quer formar, dado que “o homem é o único ser que necessita de educação” (KANT, 1960, p. 1). Pensar no conceito de homem que se quer formar não é o mesmo que modelar a criança a partir do adulto. Quando assim se concebe a educação, encontramos um processo de imposição do saber. Platão, em *A República* (1996, p. 355), nos lembra: “os esforços físicos praticados à força não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência.” Há que se respeitar a criança enquanto tal. Fazendo uma crítica à concepção que trata a criança como adulto em miniatura, Rousseau (2004, p. 4) nos diz que os sábios “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.” Essa imposição pouco ou nada contribui para a formação do indivíduo enquanto pessoa.

Outro conceito que necessita de melhor reflexão é o de disciplina/indisciplina. Não vamos aqui fazer um estudo mais aprofundado, mas tão somente mostrar que o termo pode ser usado de modo controverso. Adiante analisaremos um pouco mais esse conceito fazendo relação com o interesse. Yves de La Taille (1996, p. 10) fala que, em Kant, discutir a disciplina é discutir a própria natureza humana. Para Kant (2002, p. 13), “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado.” No entanto, ele faz distinção entre disciplina e instrução. A disciplina é vista como algo negativo, enquanto que a instrução é positiva. “A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (KANT, 2002, p. 12). Enquanto que para uns, como Kant, o aluno disciplinado é aquele que faz tudo o que o professor determina, sem qualquer objeção, para outros é aquele que participa das aulas fazendo as observações necessárias e pertinentes para o melhor entendimento a si e aos colegas daquilo que está sendo apresentado. Ferragut (1996, p. 118) diz que “o ato pedagógico é o momento do emergir das falas, do movimento, da rebeldia, da oposição, da ânsia de descobrir e construir juntos, professores e alunos.” De um lado, se o aluno ficar quietinho, sem falar nada é considerado disciplinado. De outro, o aluno precisa ser ativo para que seja considerado disciplinado. O problema ainda é maior quando esse tipo de comportamento é um dos componentes da avaliação do rendimento escolar, ou seja,

quando isso se reflete na nota do bimestre, contribuindo para a promoção ou retenção do aluno. São as chamadas avaliações atitudinais. A nota final do aluno é fruto de uma subdivisão que se dá ou que se faz nas avaliações conceituais, procedimentais e atitudinais, atribuindo peso diferenciado para cada uma delas. Via de regra as avaliações conceituais têm um peso maior que as atitudinais. Se o aluno tirar uma nota considerada satisfatória na avaliação conceitual, mas sua atitude for considerada inadequada para a sala de aula, pode ficar com nota vermelha, ou conceito insatisfatório ou insuficiente. A nosso ver, nem é preciso muita reflexão para perceber o problema que este tipo de procedimento pode trazer para a escola, principalmente se não levar em conta a realidade na qual está inserida.

Ainda no campo educacional, o processo de formação dos conceitos nos estudantes está ligado às ideias, aos conhecimentos ou experimentos que vão se sucedendo, até que nenhum elemento fique excluído, ou seja, acrescentado a algo. É aí que esse algo se torna um conceito. São as experiências do indivíduo que possibilitarão a formação desses conceitos. Por esse motivo, o conceito de liberdade, por exemplo, poderá ser diferente para o indivíduo que está numa prisão e para aquele que está fora dela.

Portanto, o choque de gerações[19] é um dos elementos que podem dificultar a relação entre professor e aluno, quando aquele não procura compreender que essa formação conceitual não é mais a mesma ou não se dá da mesma forma ou no mesmo ritmo. A nosso ver, essa compreensão é fundamental para que a distância entre ensinar e aprender seja reconstruída continuamente.

1.16 – O conceito de qualidade na escola

O dualismo na educação vai trazer à discussão dois outros conceitos presentes em vários estudos sobre o tema, dentre os quais podemos destacar os de Pedro Demo (1994), Celso Beisiegel (2006) e Jacques Delors (2005). Esses dois conceitos são qualidade e quantidade. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz em seu artigo 3º, Inciso IX, que o ensino deve ser ministrado de tal forma que garanta o padrão de qualidade. No entanto, garantir o

[19] O choque que existe entre as denominadas geração x e geração y. A geração x é aquela composta por quem nasceu nas décadas de 60 e 70; já a geração y é a composta por aqueles que nasceram nos anos 80 e 90.

padrão de qualidade em relação a quê? Qual é a referência para essa qualidade?

Qualidade é um conceito histórico e complexo. São muitas as variáveis para uma reflexão consistente. Pode-se discutir qualidade em termos de consistência ou excelência, processo ou produto, acesso, permanência e conclusão, o ambiente educativo, a prática pedagógica, a gestão escolar, a formação e condições de trabalho dos profissionais da educação, o espaço físico ou ainda em termos de mensurabilidade. Neste caso, a mensurabilidade pode ser no campo do currículo, das condições de ensino, das taxas de matrícula e rendimento ou ainda em relação ao conhecimento e habilidade.

Os trabalhos acima citados mostram que no ambiente escolar os conceitos qualidade e quantidade são dicotomizados. É feita, por exemplo, uma relação entre a quantidade de alunos em sala de aula e a qualidade desta. Também é feita uma associação entre a qualidade do ensino e a quantidade de informações que os alunos adquirem para passar em exames que se pautam nessas informações. Há muito que a Apeoesp, sindicato dos profissionais da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, reivindica a redução do número de alunos por sala de aula para que seja possível trabalhar com (melhor) qualidade. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em contrapartida, instituiu os seguintes números: máximo de 30 alunos por sala de 1º ao 5º ano, máximo de 35 alunos por sala de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e máximo de 40 alunos por sala no ensino médio. A Apeoesp luta para que esse número seja reduzido em 5 alunos por sala em cada nível de ensino.[20]

Nessa análise que se faz entre a qualidade e a quantidade, uma questão fica de fora, que é a quantidade e a qualidade do conteúdo. Ainda somos reféns de uma concepção de escola conteudista, que prima mais pela quantidade de informações que ali são transmitidas. Ainda prevalece como critério de boa qualidade a quantidade de alunos aprovados nos principais vestibulares públicos do país. No entanto, não podemos ficar à mercê das informações sem que seja feita uma reflexão a respeito dessas informações. Estudos como os de PARO (2007) e de MARCHESI e MARTÍN (2003) questionam esse tipo de abordagem mostrando que não é a quantidade de informações que fará de um sistema educativo melhor em termos de qualidade do que outro.

[20] Projeto de lei 1037/2003 do então Deputado Estadual Roberto Felício vetado pelo então governador José Serra, em 2008.

O conceito de qualidade em educação passa necessariamente pelo elemento quantidade. Não é possível falar em qualidade sem que analisemos a quantidade. No entanto, é bom salientar que para Dewey não há dualismo aqui também. Isto posto, que relação podemos fazer entre esses dois termos?

Dados do Inep de 2010[21] mostram que o Brasil conta com 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica, sendo que 85,4% desses alunos estudam em escolas públicas, enquanto que apenas 14,6% estudam em estabelecimentos particulares de ensino. Esse é um dado importante quando se faz a comparação entre a quantidade de alunos e a qualidade do ensino. As políticas educacionais que não levarem esses dados a sério não podem se caracterizar como políticas democráticas. Os privilégios não combinam com democracia. Enquanto o acesso e o ingresso no ensino superior refletirem os anseios e conquistas de uma pequena parcela do todo social, não podemos dizer que o processo educacional é democrático. Quando os 15% têm mais possibilidade de ingresso do que os 85%, significa que esse sistema é elitizado, pois privilegia a minoria em detrimento da maioria. A perpetuação desse sistema significa a manutenção da ordem social.

Azanha (1987) nos mostra que uma das alegações para o problema da má qualidade no ensino público é que houve um aumento considerável no ingresso de alunos oriundos das camadas populares. Devido a seu caráter de pouco comprometimento com a escola, essa população fez baixar o nível de qualidade do ensino até então considerado bom. Ademais, a quantidade faz diminuir a qualidade, preconizam aqueles que defendem a escola para poucos.

Em sua obra *Educação e Qualidade* Demo (1994, p. 10-12) diz que não podemos tratar de quantidade e qualidade como sendo duas coisas separadas. A quantidade deve ser vista pelo ângulo da extensão e a qualidade pelo da intensidade. Por isso, a quantidade não deve ser vista como negação da qualidade. Whitehead (1969, p. 13) diz que "um homem meramente bem informado é o maçante mais inútil da face da terra." Não basta encher a cabeça do aluno do que ele chama de ideias inertes. Como adverte Montaigne (1999, p. 140), faz-se necessário perguntar "quem sabe melhor e não quem sabe mais." No entanto, do modo como está estruturado o sistema educacional brasileiro, o importante é saber mais e não melhor, o que é um erro, segundo Marchesi e Martín (2003, p. 22), para

[21] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179. Acesso em 25 fev. 2011.

quem

> [...] uma escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Uma escola de qualidade leva em conta as características de seus alunos e de seu meio social. Um sistema educacional de qualidade favorece o funcionamento desse tipo de escolas e apoia particularmente aquelas que escolarizam alunos com necessidades educativas especiais ou que estão situados em zonas socialmente ou culturalmente desfavorecidas.

Em se tratando do modelo de educação vigente no Brasil, a quantidade de informações é uma exigência da seleção feita pelos vestibulares para ingresso nas principais universidades públicas do país. Esse modelo privilegia a quantidade. Como o ensino superior ainda é visto como uma forma de melhoramento das condições sociais e financeiras e as universidades públicas são tidas como ideais para esse intuito, o processo de seleção continua extremamente rigoroso e excludente. Essa exclusão fortalece a competição, que vai influenciar o conteúdo a ser exigido no ensino médio. Desse modo, é o acesso ao ensino superior que determina a qualidade e quantidade do conteúdo que é exigido no ensino médio. É um sistema que opera de forma invertida, às avessas. Por trás disso existe uma conotação econômico-política que não vem ao caso abordar neste momento. Aliás, "o modelo de educação que um país adota é sempre uma opção política. Afinal, quando se decide quem vai ter acesso à escola e ao conhecimento, em todos os níveis, influencia-se o futuro das pessoas e do conjunto da sociedade" (MARTINS, 1999, p. 7). Isso é feito exatamente para excluir desde cedo as oportunidades educacionais das crianças.

Para finalizar com uma análise deweyana sobre a qualidade do ensino ou da escola, "o critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo." (DEWEY, 1959b, p. 57). A qualidade da educação está relacionada à qualidade da experiência, que pode ser agradável ou desagradável, ou como mediação para novas experiências propiciando o crescimento do indivíduo que a elas está submetido.

1.17 – A formação do conceito na criança

Como se dá a formação dos conceitos na criança?

Saber como se processa a formação dos conceitos na criança é essencial para que uma experiência educativa seja positiva, uma vez que o professor passa a saber o que fazer e como agir diante das respostas das crianças. Para Dewey, a formação dos conceitos na criança não se dá com um amontoado de coisas de antemão preparadas para que ela simplesmente tire daí um significado comum. Inicialmente ela aplica as suas observações a tudo o que se relaciona com o objeto de análise. Assim, busca nas experiências anteriores um significado que possa ser aplicado às experiências posteriores. Algumas características se mantém e outras não. Ela guarda as que se mantém e se desfaz das outras. Isto posto, procura um elo entre as experiências para que possa apreendê-las e lidar com elas. Isso faz com que ela vá formando os seus conceitos. É inegável que a aplicação e/ou uso vai possibilitar, na criança, a formação de conceitos definidos. No entanto, esses conceitos definidos devem partir da relação que essa criança tem com o mundo ao seu redor. Todavia, isso não vale somente para a criança enquanto tal. Como o processo de educação ou de aprendizagem é permanente, mesmo o adulto pode ter ampliadas as suas conexões e experiências, modificando a sua estrutura conceitual. Cada conceito é relativo ao grau de experiência do indivíduo. Por esse motivo, o professor deve ter sempre isso em mente quando prepara uma aula para trabalhar com seus alunos. Enquanto uma ideia não adquirir consistência, não estiver clara e distinta na criança, dificilmente haverá compreensão do que está sendo proposto. Do mesmo modo como acontece no campo físico, também acontece no intelectual. A criança, nos seus primeiros anos de vida, sente dificuldade em dominar o seu corpo para adaptação ao meio físico e social. Vemos a dificuldade que ela tem, por exemplo, em passar entre uma cadeira e uma mesa, ou quando o adolescente começa a crescer “demais” e trombar em quase tudo que se depara pelo caminho. Esse domínio também acontece no campo intelectual. É a compreensão que possibilitará essa relação. Além do mais, para Dewey (1959a, p. 204) “o desenvolvimento do controle físico não é uma aquisição física e, sim, uma aquisição intelectual.”

Essa discussão sobre a compreensão e apreensão de um corpo de disciplinas traz à tona uma pergunta: o aluno compreende o que está sendo

transmitido a ele através das disciplinas? Certamente que alguns sim e outros não. No entanto, dessa pergunta decorre outra: o que é compreender? Dewey é categórico em afirmar que “compreender é apreender a significação” (1959a, p. 135). Todavia, não é qualquer significação, mas esta enquanto ideia. E o que é uma ideia? Como apreender o significado das coisas?

Para Dewey, uma ideia não é uma unidade em si, mas apenas um elemento do juízo. Desse modo, quando se tem ideia de algo, significa que a compreensão desse algo não é total, mas parcial. É ela quem nos ajuda e possibilita formar um juízo. Contudo, salienta, não podemos definir uma ideia apenas por sua estrutura, mas por causa de seu uso e função. Para que ocorra a apreensão, faz-se necessário que aquilo que ouvimos ou vemos tenha sentido ou adquira um sentido no contexto da experiência de cada um. Qualquer palavra que não encontre uma correspondência no rol de significados que temos não pode ser apreendida na sua totalidade. Porém, a partir do momento em que a palavra adquire ressonância na experiência individual, ela passa a adquirir sentido e torna o indivíduo apto a apreendê-la. Para tanto, necessitamos de uma relação entre uma situação e outra, ou entre um acontecimento e outro. Essa relação propicia, ainda, um aumento no cabedal de significados na nossa mente. Esse aumento no cabedal de significados “nos torna conscientes de novos problemas; mas só traduzindo as novas perplexidades em termos do que nos é familiar e patente é que as compreendemos e resolvemos. Esse é o contínuo movimento em espiral do conhecimento” (DEWEY, 1959a, p. 142). Isto posto, a compreensão se dá a partir do meio ou da consequência. Este é um princípio fundamental da aprendizagem. Por que a escola não consegue fazer com que os alunos aumentem a capacidade de compreensão das coisas? Para Dewey, isso acontece porque não são promovidas condições que sejam “ativamente usadas como meio de realizar consequências de prover projetos que estimulem a inventiva e a engenhosidade dos alunos, para que estes proponham objetivos a conseguir, descubram meios de levar a efeito as consequências pensadas” (Ibidem, p. 149). Nesse processo de ensino e aprendizagem não existe conhecimento se não houver compreensão.

Portanto, o princípio de continuidade do pensamento deve ser considerado no campo educacional, que é o fato de a criança não ter uma estrutura de pensamento tão organizada quanto a do adulto que, por questões de emprego, trabalho, vida

social, acaba por pensar muito mais de acordo com essa vida social do que a criança. Esta, devido à plasticidade interna, tem mais dificuldade nessa organização, o que faz com que a educação tradicional imponha determinadas matérias através de certos métodos sem que seja considerada essa capacidade e formação do pensamento reflexivo.

Finalizada esta primeira exposição sobre o pragmatismo e o princípio de continuidade, faremos nossa abordagem acerca do dualismo, que como vimos, está na base da filosofia clássica grega, contra o que Dewey propõe uma reconstrução em busca de uma unidade. No capítulo a seguir, nossa reflexão será feita tendo como suporte os livros *A busca da certeza* e *Reconstrução em filosofia*, duas obras clássicas do pensamento deste autor.

Para Parmênides, "nós temos um órgão de conhecimento que vai à essência das coisas e é independente da experiência."

OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1973, p. 156

CAPÍTULO 2 – DUALISMOS E FILOSOFIA: RECONSTRUÇÃO E BUSCA DA UNIDADE

2.1 - A origem dos dualismos

O que é o dualismo?

Qual é a relação entre o princípio de continuidade e o dualismo?

Para Dewey, em contraposição ao princípio de continuidade que ele defende, existem teorias do conhecimento que "formulam ou subentendem certas divisões, separações ou antíteses, chamadas tecnicamente de dualismo" (1959b, p. 366).

Acima dissemos que Platão, ao separar o mundo das coisas do mundo das ideias, dá suporte ao dualismo que se estendeu e atingiu outros campos da atividade humana além da filosofia. A organização social desse período privilegiava o saber teórico sobre o prático, o conhecimento racional sobre o empírico. Os que eram obrigados a dispor de tempo para trabalhar, para garantir a sua sobrevivência, eram considerados inferiores aos que dispunham de tempo livre para as aplicações teóricas. A própria origem da palavra escola advém dessa concepção de mundo. A *scholé* nada mais era do que o lugar do ócio. Devido ao grau de importância que se dava à filosofia, as ideias dos filósofos eram tidas como verdades tanto para a teoria quanto para a prática. É contra essa separação que Dewey vai desenvolver o princípio de continuidade.

"O homem, que vive num mundo onde reina o acaso, se vê obrigado a buscar a segurança" (DEWEY, 1952, p. 3). Num mundo onde existe a possibilidade, a mudança é algo que permeia essa realidade. Mudar abre espaço para a dúvida, para a incerteza, para a insegurança. O que fazer nesse mundo de incerteza? A busca da certeza ou de algo que não possibilite questionamentos foi uma saída encontrada pelos teóricos para solucionar esse problema. Diante desta afirmação, iniciamos nossa reflexão sobre os dualismos em filosofia com os seguintes questionamentos:

Por que o homem busca a segurança? Qual a necessidade de se estar seguro? Que tipo de segurança é essa? Existe uma relação inicial entre segurança e domínio ou dominação? Onde encontrar essa segurança? Nas pessoas? Na natureza? Em Deus?

A origem do dualismo está relacionada à tentativa e busca de resposta a

essas perguntas. Dewey diz que o homem, ao se sentir incapaz de manter sua dominação no mundo no qual vivia, buscou ter boa relação com o universo. Para isso, inicialmente foi buscar apoio na religião. Esta lhe dava a segurança da qual necessitava. Contudo, não bastava esse segurança. Aos poucos o homem foi se dando conta de que era mais prazeroso pensar e investigar do que ficar preso ao mundo natural. Graças a essa elevação da mente, poderia escapar das incertezas e mutabilidades do mundo e adentrar no mundo perfeito e imutável. O homem precisava dessa certeza para se perceber enquanto dominador. Para Dewey, uma coisa é a segurança prática e outra é a certeza teórica. Esta foi sempre condição para aquela. Contudo, salienta Jaspers (2003, p. 53), “quando começa a refletir, o homem toma consciência de que não dispõe de certeza, nem de apoio.” Aos poucos foram feitas as adaptações necessárias para que o objetivo central que era a certeza fosse alcançada. Como instituição dominante da época e como uma forma de garantir esse domínio, a igreja logo tratou de estabelecer Deus como a realidade perfeita e como segurança. Bastava crer para que essa segurança fosse alcançada.

Como vimos, na John Hopkins University, sob a influência do Professor George Sylvester Morris, Dewey foi leitor de Hegel que, por sua vez, foi leitor de Heráclito. Esse, a nosso ver, é um primeiro ponto importante a ser considerado nessa abordagem sobre os dualismos.

Partimos do pressuposto de que a dicotomia entre permanência e mudança está representada pelas concepções filosóficas dos pré-socráticos Parmênides e Heráclito. Essa dicotomia não representa o dualismo em si, mas nos dá pistas para a abordagem sobre o princípio de continuidade (Cf. DEWEY, 1959b).

Para Heráclito, o movimento está na origem de tudo, pois.”todas as coisas se movem e nada permanece imóvel" (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1973, p. 83). Ele diz ainda que existe uma convergência entre os opostos e é da divergência que nasce a mais bela harmonia (Cf. Ibidem, p. 86). Para o autor, não se pode entrar num mesmo rio duas vezes, pois nem o rio nem a pessoa são os mesmos. "Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos" (Ibidem, p. 90). Isso significa que estamos em constante transformação; não somos os mesmos ao nascer e ao morrer. Do contrário, no campo do conhecimento, por exemplo, nossa experiência de mundo não teria validade alguma. Numa clara alusão a esse princípio, Dewey, referindo-se ao hábito, diz 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" (DEWEY, 1979, p. 25-26). Para representar esse movimento contínuo das coisas, dos seres, Heráclito elege o fogo. Numa posição de defesa explícita do racionalismo em detrimento do empirismo, ele diz que tanto os olhos quanto os ouvidos são más testemunhas para os homens. Ainda seguindo essa linha de raciocínio, Sexto Empírico mostra que para Heráclito, "o homem é dotado de dois órgãos para o conhecimento da verdade, pela sensação e pela razão (logos), destes considerou aproximadamente como os físicos anteriormente citados, que a sensação não é digna de confiança, e a razão supõe como critério" (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1973, p. 84). Por esse motivo, só podemos confiar naquilo que é comum a todas as pessoas e não naquilo que se manifesta a um só. Por conceber o absoluto como processo, como a dialética, Heráclito diz que tudo flui e nada permanece o mesmo. Isto posto, a essência de tudo é a mudança e não a permanência. Assim, o ser não pode ser concebido como sendo mais que o não-ser. O verdadeiro, portanto, é o devir, o vir-a-ser. Comentando Heráclito, Hegel diz que para este autor, "o tempo é a intuição abstrata do processo. [...] O tempo é a primeira forma do devir. [...] Compreender a natureza significa apresentá-la como processo" (Ibidem, p. 101). Portanto, continua Hegel, Heráclito foi o primeiro a conceber e compreender a essência da natureza como processo, como movimento constante, como vir-a-ser (Cf. Ibidem, p. 101).

Em oposição a essa concepção de movimento, Parmênides prega a imobilidade. Para esse autor, o movimento não existe. Ele diz que uma coisa não pode ser e não ser; assim, o vir-a-ser é falso e nada significa. É impossível qualquer mutação, bem como todo aumento e toda diminuição. O ser é limitado, acabado, indivisível e imóvel. Para Parmênides, o mundo é resultado de realidades opostas vistas como positivas e negativas, como frio e quente, masculino e feminino. Ele apresenta uma divisão, onde o que está do lado masculino é considerado positivo, e o que está do lado feminino é considerado negativo. Fazendo uma crítica ao pensamento de Parmênides, Nietzsche diz que esse filósofo

> [...] separou os sentidos e a capacidade de pensar abstrações, a razão, como se fossem duas faculdades inteiramente distintas, desintegrou o próprio intelecto e animou aquela divisão completamente errônea entre corpo e espírito que, especialmente desde Platão, pesa sobre a filosofia como uma maldição (Ibidem, p.

156).

Parmênides, reforçando a concepção de dualismo no mundo, nas coisas, na forma de compreender a natureza e suas relações, diz que "nós temos um órgão de conhecimento que vai à essência das coisas e é independente da experiência" (Ibidem, p. 156).

Pelo exposto, apresentamos Heráclito e Parmênides como estando na origem[22] desse imbróglio epistemológico que é a discussão sobre a concepção dualista de mundo e o princípio de continuidade, pelo menos no mundo ocidental. Em Heráclito temos a visão de mundo enquanto movimento, enquanto devir, que vai nos possibilitar conceber o mundo e a natureza como inacabados, que podem ser transformados. Já em Parmênides, a visão é outra, de um mundo imóvel, pronto, acabado, limitado, onde as coisas estão em constante repouso. Daí, se as coisas estão em repouso, não pode haver movimento, pois seria uma contradição.

2.2 - O dualismo: conhecimento empírico *versus* conhecimento racional

> Qual é a causa dessa separação abrupta entre teoria e prática e qual sua importância? Por que a prática foi desdenhada junto com a matéria e com o corpo? Que efeitos produziram esta opinião nas diversas modalidades da ação, na indústria, na política, nas belas artes, e também na moral, quando é concebida como atividade exterior que acarreta consequências e não como uma mera atitude interna? De que forma a separação entre inteligência e ação repercutiram na teoria do conhecimento? Qual foi, em particular, o efeito que produziram na concepção e na marcha da filosofia? Quais são as forças que operariam no cancelamento desta dualidade? Qual seria o efeito de cancelá-la e que o conhecimento e a ação confluíram numa conexão intrínseca? Que revisões da teoria tradicional do espírito, do pensamento e do conhecimento seriam necessários e que mudança na ideia acerca do ofício próprio da filosofia? E como repercutiria tudo isso sobre as disciplinas que se ocupam das diferentes fases da atividade humana (DEWEY, 1952, p. 5)?

Dewey nos mostra a busca da segurança como uma necessidade que o homem tem devido à inconstância e ao acaso que reinam no mundo. Essa busca pela certeza é uma necessidade recorrente num período onde a mudança poderia significar mudar para pior. Isto posto, o homem, obrigado a buscar a sua segurança, tenta obtê-la de duas formas: a primeira através de sua relação com o sobrenatural;

[22] Estar na origem aqui, como exposto no texto, quer dizer que é a nossa base de reflexão.

a segunda através da dominação das forças da natureza ou simplesmente através do domínio da natureza. De um lado temos o homem que procura mudar o mundo a partir de suas ações, e de outro o homem que procura mudar a si mesmo.

O mundo da prática é um mundo em constante mudança, que não possibilita a segurança necessária para o homem de fé. Por outro lado, o sobrenatural propicia essa segurança, já que está fundamentado numa concepção de mundo que é imutável, que existe desde todos os tempos e assim ficará eternamente. É a Providência que propicia essa segurança. Um questionamento recorrente nesse tipo de mentalidade é: como crer em algo que hoje é assim e amanhã está diferente? Essa insegurança é que fez com que se buscasse a certeza. A busca da certeza é uma forma de garantir a acomodação e o conforto. É confortável saber que as coisas permanecerão como estão.

Os primeiros filósofos cultivaram o menosprezo pela ação, bem como pelo trabalho e pelo fazer. No entanto, Dewey nos lembra que, apesar de os filósofos contribuírem para a perpetuação desse menosprezo, além de justificá-lo, não foram estes os que deram origem a ele. O menosprezo pelas artes manuais tem outro início. Apesar da valorização de sua profissão, os filósofos só contribuíram para enunciá-la. Já na Bíblia – não que aí esteja a origem – o trabalho é visto como castigo, como pena, como labuta. Quando Deus expulsa Adão e Eva do Paraíso, dá-lhes como castigo o ter de trabalhar. Por outro lado, a atividade intelectual esteve ligada ao ócio. Devido a esse caráter negativo e penoso, o trabalho manual ou a atividade prática esteve sempre a cargo de escravos ou de servos. “Também contamos com a secular associação do conhecimento e do pensamento com princípios imateriais e espirituais, enquanto que as artes e qualquer outra atividade prática tem relação com a matéria” (DEWEY, 1952, p. 4).

Dewey nos mostra que a exaltação da intelectualidade em detrimento da atividade prática está ligada a essa necessidade de uma certeza absoluta, dado que a incerteza é justamente a característica marcante dos assuntos práticos, para contrabalançar com a insegurança.

Fazendo uma análise em busca da origem dos dualismos, Dewey encontra na valorização da atividade intelectual em detrimento da atividade prática um desses momentos. Diz ele que

> [...] a atividade prática se ocupa de situações individualizadas e únicas, que nunca se repetem idênticas e acerca das quais, por

> conseguinte, não pode abrigar-se uma segurança plena. Além do mais, toda atividade implica mudança. Por outro lado, o intelecto, de acordo com a doutrina tradicional, pode captar o ser universal, e um ser universal é fixo e imutável (DEWEY, 1952, p. 6).

Na relação entre certeza e incerteza, a busca da certeza está relacionada a uma questão de riscos, de temor pelos possíveis danos que a incerteza nos traz. A incerteza deixa o caminho aberto para qualquer dano, para o perigo, para a dúvida. Por esse motivo, buscar a certeza é buscar uma maneira de ir além da crença, é uma maneira de transcendê-la. Por outro lado, para a concepção filosófica tradicional, a certeza absoluta, completa só é possível através ou a partir do conhecimento puro. Pelo menos, diz Dewey, essa é a verdade que a concepção filosófica tradicional nos apresenta. No entanto, salienta esse autor, mesmo que a tradição filosófica pregue o desprezo pelo mutável, temos o homem que, a despeito dos perigos, aprendeu a jogar e a lidar com essa situação. Para o naturalismo deweyano só existe o mundo natural e esse é o que experimentamos. Nada existe, além disso.

Voltando à abordagem inicial sobre a certeza e a incerteza, nos deparamos com o problema da relação entre o natural e o sobrenatural. Nessa busca pela certeza os homens precisavam de algo que pudesse dar sustentação a ela. A relação com o sobrenatural, com o sagrado, é uma forma de garantir essa certeza e segurança. É nesse contexto que o homem foi dando mais valor ao que estava distante e menos ao que estava ao seu alcance. Assim sendo,

> [...] a distinção entre duas atitudes, a do controle diário e a de dependência de algo superior se generalizou por fim intelectualmente e seu resultado foi a concepção de dois reinos diferentes. O inferior era campo do previsível e onde o homem dispunha de artes e instrumentos com os quais podia obter um grau razoável de domínio. O superior era um campo onde ocorriam coisas tão fora de nosso alcance que por isso mesmo eram testemunho da presença e operação de poderes que se localizavam acima das coisas habituais e mundanas (Ibidem, p. 12).

Para Dewey, não foi a filosofia quem criou esse dualismo entre teoria e prática, entre o espiritual e o material, entre mente e corpo. No entanto, foi ela quem o legitimou racionalmente a partir da estratificação da sociedade grega. A filosofia se apropriou do que antes estava sob o domínio da religião. A filosofia mudou até a forma de como desenvolver esse poderio e sua relação com a história. A partir de

então, “a forma deixa de ser a da história narrada num estilo fantástico e patético e se converte na do discurso racional, ligado aos cânones da lógica” (Ibidem, p. 13). É possível entender, neste ponto, uma crítica que Dewey faz ao que Aristóteles estabeleceu como protofilosofia, onde a tarefa filosófica é apresentada tão somente de modo racional, objetivo e analítico. Dessa lógica aristotélica adveio a noção de realidade suprema, com características de imutabilidade, que desencadeou no que se convencionou chamar de verdade imutável. A partir dessa lógica, temos a contribuição da geometria euclidiana que parecia mostrar que a ciência nada devia nem aos sentidos nem à observação. Ainda nessa lógica, só a razão seria capaz de detetar um mundo de formas ideais que estariam relacionadas entre si por meio de vínculos que se apresentavam de modo necessário e eterno. Seguindo essa linha de reflexão, Dewey salienta que essa descoberta acabou sendo generalizada para toda a filosofia nos moldes de uma doutrina que tinha como fundamento a existência de um ser fixo, constituído por verdades necessárias e imutáveis. Assim sendo, o que antes era fruto do costume, passou a ser verificado e justificado pela razão. Somente a razão poderia dizer e estabelecer as verdades na sociedade ocidental. Nessa lógica, os mitos e as superstições acabaram sendo eliminados. Segundo Dewey, se por um lado é inegável a contribuição dessa concepção filosófica para com a civilização ocidental, por outro, trouxe consigo a ideia de um mundo superior, com um ser fixo, imutável, e de um mundo inferior, onde as coisas mudam constantemente.

2.3 – O princípio do dualismo

Vimos que Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição ao princípio do dualismo da filosofia grega. Ao propor uma nova forma de abordagem sobre a escola e a educação, ele está questionando e buscando a superação da pedagogia de sua época, aqui entendida como pedagogia tradicional. Se a sua pedagogia se fundamenta no princípio de continuidade, ele diz que a tradicional se fundamenta no dualismo, que é uma de suas características essenciais. Para a teoria do conhecimento que tem nesse princípio seu fundamento, Dewey diz que o saber “é uma coisa exterior, uma acumulação de dados, como um armazenar de mercadorias em um depósito. A verdade existe já preparada em algum lugar” (Idem,

1959b, p. 367).

Devido ao caráter pragmático da filosofia deweyana, toda teoria deve ter uma correspondência na prática, por ter sido estimulada por uma quebra de continuidade na relação entre indivíduo e meio. Os diferentes modos de vida refletem as diferentes concepções de realidade e de verdade. No caso do conhecimento propriamente dito, a concepção dualista apresenta como consequência o antagonismo entre o conhecimento empírico e o racional. Este é superior àquele. O conhecimento intelectual é mais valorizado do que o prático. Em sua versão social, essa distinção de valoração do conhecimento está implicitamente relacionada àqueles que têm ou não a posse desse saber intelectual. Esses não precisam ocupar o seu tempo com o trabalho manual.

Para Dewey, a questão filosófica por trás dessa distinção é o caráter particular e o universal da atividade humana. Enquanto a experiência se ocupa desse particular, de questões isoladas, a razão se ocuparia com os princípios gerais, com as leis, com o universal. Numa concepção filosófica que se baseia no dualismo, os mundos da prática e da teoria são distintos e separados e explicitamente discriminados. Em resposta à pergunta onde está a origem dessa divisão, Dewey diz que a encontramos "nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobres e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados" (Ibidem, p. 366). Para os defensores da pedagogia tradicional dualista, o saber é o "total daquilo que se conhece, do modo como é ensinado pelos livros e pelos homens instruídos." (Ibidem, p. 367). Vários manuais foram criados para a transmissão desse saber enlatado, desse saber limitado e focalizado tão somente no ensinar, desconsiderando a imprescindível participação do aprender ou do aprendiz.

2.4 – O dualismo na educação

Essa concepção de mundo que tem como base o dualismo enquanto teoria do conhecimento se estende para outros setores da atividade humana. Tudo passa a ser visto e analisado a partir desse princípio. A separação continua, por exemplo, entre conhecimento e ação. Tem-se o conhecimento visto como pleno, que é

imutável e o conhecimento visto enquanto crença, com suas limitações, sendo, desse modo, mutável. Em relação à ação, temos a atividade entendida como última, como ideal e a atividade prática propriamente dita. Ainda no tocante à crença, entendemos aquela que é fundamentada em existências reais e aquela que está relacionada aos fins a serem buscados, objetivos a serem atingidos e bens a serem obtidos. No entanto, aqui, segundo Dewey (1952, p. 16-17), se estabelece o problema fundamental da filosofia: "como empregaremos nossas crenças intelectuais mais autênticas e seguras para regular nossas crenças práticas?" Assim, continua, o problema mais importante para a filosofia resolver é a melhor maneira de interação entre as crenças proporcionadas pela investigação científica e as crenças proporcionadas por valores que devem regular a conduta humana.

Usando a terminologia dos primeiros filósofos, essa relação entre mutabilidade e imutabilidade pode ser lida a partir da concepção de que o ser é e o não-ser não é. Esse é o fundamento filosófico da valorização da razão em detrimento da prática. O ser é imutável, eterno, pleno, permanente. O não-ser é mutável, passageiro, falho, carente de ser, sofre alteração. Para os defensores dessa concepção de filosofia, a partir do momento em que o não-ser carece de ser, isso demonstra sua fragilidade, sua incompletude, sua limitação. Assim, como o Ser último não muda, pode ser atingido simplesmente pela intuição, pois não carece de demonstração prática. Daí a sua superioridade em relação ao mutável.

Dewey reforça o pensamento de que não foi a filosofia quem criou a ideia de que o inalterável, o definitivo é o certo e que, por outro lado, tudo o que é incerto e duvidoso advém da mudança. No entanto, ela organizou o raciocínio em torno dessa ideia. A tradição filosófica clássica compactua com esse princípio. Em Aristóteles, por exemplo, temos o conceito de Motor Imóvel ou Causa Incausada para determinar aquilo que está na origem de todo movimento. A perfeição e completude das coisas estão relacionadas ao pensamento racional. A mudança, nessa concepção, é uma potencialidade que tem como fim atingir algo estável e fixo. Ao homem, o que interessa, o que ele deseja é a certeza. No entanto, salienta Dewey demonstrando a posição da filosofia clássica, essa certeza "não é possível encontrá-la com a ação ou operações práticas; os efeitos desta revertem num futuro incerto e envolvem perigo de frustração e de fracasso" (Ibidem, p. 19).

Como dito acima, o dualismo se estendeu para os vários campos da atividade

humana. Tem-se o dualismo na teologia, através da relação entre corpo e espírito, o dualismo na filosofia, através da relação entre idealismo e realismo, o dualismo no âmbito da valorização das profissões entre teoria e prática e o dualismo na educação. Sendo uma das atividades humanas mais importantes, vimos o mesmo adentrar o âmbito da educação desde a preparação das aulas até a forma de avaliação do conteúdo que fora trabalhado em sala de aula. Como a educação tem como pano de fundo a concepção de homem que se quer formar, temos aí a força do dualismo.

Pelo exposto acima, Dewey mostra que não é difícil perceber que o dualismo na educação está relacionado à separação que se faz entre o psicológico e o social. Isso se reflete na dicotomia que existe entre a educação tradicional com sua pedagogia centrada no ensinar, representada pelo professor, e a proposta de educação centrada no aprender, representada pelo aluno, com sua proposta de pedagogia ativa. Enquanto aquela prima por uma concepção de homem passivo, obediente, que tudo aceita sem colocar qualquer objeção, e que tudo permaneça como está, esta prima pela possibilidade, pela oportunidade, pela busca constante. Enquanto esta valoriza o processo, aquela valoriza o produto. Em Dewey, vida é crescimento, que é igual critério moral.

Nessa reflexão que é feita acerca do dualismo na educação chegamos a Platão, para quem a educação não pode ser entendida como imposição de fora para dentro. A educação, diz ele, é a arte de dar os meios para que o educando enxergue o que tem de ser enxergado. A alma aprende através de uma faculdade que já existe nela. A criança só aprende porque o aprender é uma possibilidade que existe nela. Ela não aprende porque o professor ensina. Por sua vez, o professor só ensina porque a possibilidade de aprender já existe na criança, no caso, o aluno. Essa apreensão é possível com o uso da inteligência, sem necessidade de qualquer elemento prático. Tanto a música quanto a ginástica e as artes não conduzem à inteligência. Portanto, são ciências menores. A maior ciência, aquela que conduz à verdadeira inteligência é a dos números e do cálculo. A partir dela, podemos chegar à resposta do que são a grandeza e a pequenez, por exemplo, o que não conseguiríamos fazendo uso tão somente dos sentidos. Daí não podermos confiar no que eles nos mostram. Ele diz que a simples observação das coisas através dos sentidos não nos leva ao verdadeiro entendimento, ou seja, não nos leva à essência

das coisas. Para chegar a tal objetivo, o aluno deve buscar dentro de si uma resposta que não está nos sentidos, mas na reflexão; o espírito deve buscar a contemplação do ser para atingir essa essência que é a verdade.

O filósofo empirista John Locke (1999, p. 38) afirma que todo ser humano tem dentro de si a capacidade para conhecer; isso é inato. No entanto, o conhecimento é adquirido; o conhecimento só é possível através dos sentidos; é no contato com as coisas e com os outros que o ser humano adquire o conhecimento. Como bem lembra Dewey (1959b, p. 66), "as ideias de LOCKE se ajustavam perfeitamente ao dualismo de seu tempo."

Nessa concepção dualista de educação, vemos a dissociação que é feita em relação ao objetivo da educação. Enquanto há os que defendem a educação como preparação para a vida, como é o caso de Kant, Dewey diz que a educação é a própria vida. Defender a educação como preparação para a vida ou ver a criança como um adulto em miniatura é compartimentá-la em estágios, onde a infância é preparação para a vida adulta e esta para outra vida. Para Dewey (1959c, p. 175), “educar é extrair do presente o grau e a espécie de crescimento que este encerra em si. É função constante, independente da idade.” Em resposta à pergunta se a educação é preparação para o futuro, Rousseau (2004, p. 73) diz:

> Ouço os clamores distantes dessa falsa sabedoria que sem cessar nos tira para fora de nós mesmos, que sempre considera o presente como nada e, perseguindo sem tréguas um futuro que foge à medida que avançamos, de tanto nos levar para onde não estamos, leva-nos para onde não estaremos nunca.

Para Rousseau, não existe preparação para o futuro dado que este é incerto. Ele defende que a educação seja feita sobre o que está posto. É o presente que importa. Preparar para o futuro é preparar para uma realidade que não existe.

> Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. [...] Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco (Ibidem, p. 15).

Kant, fazendo uma análise inversa à de Rousseau, apesar de ser partidário de muitas das ideias do filósofo suíço, diz que “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor,

possível no futuro” (KANT, 2002, p. 22). Para o filósofo, este é um princípio da pedagogia que deveria ser seguido por todos os que lidam com a educação. Este princípio, segundo Dewey, é um dos que sustentam a pedagogia tradicional. Baseado nele, as escolas saturam a cabeça dos alunos daquilo que dizem ser útil no futuro. No entanto, adverte Montaigne “saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar” (1999, p. 153). Essa é uma das razões da existência de vestibulares tão somente baseados no acúmulo de informações, como o de universidades públicas, onde o aluno deve “vomitar a carne tal como foi engolida” (Ibidem, p. 152).

Apesar de para Locke a educação ser imposição de fora para dentro e ser concebida a partir do princípio da tábula rasa, Dewey (1959b, p. 75) diz que "HERBART é o melhor representante histórico desta teoria", ou seja, do que ele chama de pedagogia tradicional.

No tocante à avaliação dentro de uma concepção de aprendizagem dualista ou de uma teoria do conhecimento baseada no dualismo, o saber é aquilo que está nos livros e que deverá ser transmitido pelos professores, os detentores desse saber. Aos alunos cabe armazenar esse saber em um depósito. Isso será posteriormente cobrado numa avaliação. Para avaliar se o aluno sabe ou não o que lhe foi transmitido, faz-se uma prova. Exige-se que o aluno tão somente tenha memorizado ou decorado o conteúdo que agora deve ser colocado para fora. O conhecimento foi imposto a ele que, se sabiamente devolvido, receberá um prêmio. Caso contrário receberá uma punição. Uma das punições era a constante reprovação, que, geralmente terminava em abandono ou evasão.

Como não existe educação neutra, também não existe avaliação com caráter neutro. Toda avaliação tem um fim aonde se quer chegar, relacionado com a concepção de natureza humana e de meio social. No caso da avaliação escolar, esta assume um caráter político que vai se adequando e se adaptando de acordo com interesses políticos. A avaliação está relacionada a julgamento. Ter o processo avaliativo em suas mãos é ter, de certa forma, o poder de julgar.

A avaliação não pode ser vista como um fim em si mesma. Para Dewey, são três as funções da avaliação ou do que ele chama de a tomada de lição: estimular o desejo e a atividade intelectual, guiar os alunos para que eles desenvolvam bons hábitos de estudo e, por último, verificar o que foi assimilado pelo aluno. Para tanto,

o professor cumpre um papel fundamental. Primeiramente ele deve preparar os alunos para esse momento de aprendizagem. Depois, ele deve saber dosar a sua participação para que não apresente um conteúdo nem tão limitado nem tão excessivo. Se muito limitado, dificultará o estímulo à reflexão. Se excessivo, pode sufocar o desejo de reflexão. Outro ponto a ser considerado é que o professor procure elaborar as questões de modo a que os alunos precisem justificar as suas conclusões, as suas respostas.

2.5 – O dualismo na teoria do conhecimento

Buscando a origem dos dualismos nos deparamos com duas correntes filosóficas: o realismo e o idealismo. O que representam essas duas correntes no contexto que ora apresentamos? "Entendemos por realismo a posição epistemológica segundo a qual há coisas reais, independentes da consciência" (HESSEN, 1980, p. 93). Para os realistas, portanto, o conhecimento consiste em dar-se conta dessa independência. Por outro lado, o idealismo epistemológico "sustenta a tese de que não há coisas reais, independentes da consciência" (Ibidem, p. 102). Em *A Busca da Certeza*, Dewey (p. 20) nos mostra que "as teorias idealistas sustentam que a mente e o objeto conhecido são, em última instância, uma mesma coisa; as doutrinas realistas reduzem o conhecido a um dar-se conta do que existe independentemente de nós, e assim sucessivamente." Desse modo, "em uma palavra, a essência comum a todas estas teorias é que o conhecido antecede o ato mental de sua observação e investigação e não resulta afetado por este; do contrário não seria fixo e imutável" (Ibidem, p. 20-21).

Dewey continua sua crítica à separação provocada pelos dualismos dizendo que "toda a tradição clássica até nossos dias manteve a subestimação da experiência enquanto tal e considerou como meta e ideal do conhecimento verdadeiro realidades que, ainda que se encontrem localizadas nas coisas empíricas, não podem ser conhecidas pelos métodos experimentais" (Ibidem, p. 24).

A Revolução Científica foi de suma importância para essa análise sobre os dualismos. Desde então, a ciência não aceitou a supremacia da filosofia ou de correntes filosóficas que colocavam a razão como fundamento único da certeza. As ciências experimentais não aceitavam a atitude discriminatória da filosofia clássica.

Todavia, como a filosofia já havia incorporado elementos da teologia vigente, a cultura geral também já havia incorporado elementos e princípios dessa filosofia. O dualismo passou a ser justificado não só pela filosofia, mas agora também pela teologia. Por se caracterizar como uma sociedade cristã, isso foi fundamental para que demais setores da atividade humana mantivessem essa postura e concepção de dualidade, de separação entre teoria e prática, entre material e espiritual, entre ser e não-ser, entre interesse e esforço. Uma dessas atividades humanas, como vimos no item anterior, é a educação. No entanto, antes de analisarmos as consequências do dualismo na educação propriamente dita, como a filosofia foi quem o justificou, Dewey propõe uma mudança: ele propõe uma reconstrução da filosofia.

No campo educacional, o interesse pelo fim é que vai fazer do esforço algo valioso. Aliás, o esforço não é visto no seu aspecto negativo, mas como etapa necessária para a realização de um objetivo. Interesse e esforço, como veremos no próximo capítulo, são novamente duas faces da mesma moeda, ou seja, são uma unidade, que, aliás, está no título desse capítulo.

Em Dewey, a concepção de interesse está intrinsecamente relacionada a uma mudança na atitude do homem em relação ao mundo natural. Ele continua a mostrar que a concepção clássica de conhecimento como coisa pronta, acabada, definitiva faz com que as pessoas tenham uma atitude de resignação e submissão. Essa nova concepção de mundo relacionada ao conhecimento vai colocar as pessoas em ação. Essa concepção coloca as pessoas numa atitude de busca constante. Isso não significa que não haja um fim. No entanto, o fim é sempre um novo ponto de partida, um recomeço. Não se trata de um fim em si mesmo.

A teoria do conhecimento que se fundamenta em verdades definitivas tem na contemplação um de seus pilares. Não podendo fazer nada para mudar o rumo das coisas que estão pré-definidas, basta ao homem contemplar essas verdades. Não é necessário dizer que essa epistemologia teve na religião o seu maior divulgador. Era a religião que dava suporte a essa maneira de pensar e conceber o mundo.

Durante muito tempo, a concepção de mundo esteve vinculada à religião ou ao que a religião determinava como certo e errado, o que influenciou os pensadores nos mais diversos campos, inclusive a educação. O conceito de homem determinava e determina qual é o tipo de educação que esse homem necessita para sua

formação. Isso vai determinar a metodologia de ensino e os objetivos que se quer para esse homem. A criança na concepção tradicional de ensino é vista como um adulto em miniatura. Já a concepção ativa do conhecimento vai ao encontro de uma nova teoria do interesse proposta por Dewey, que analisaremos no próximo capítulo. Nela, “a mudança associa-se ao progresso, mais do que a quedas e erros” (DEWEY, 1959c, p. 125).

2.6– Em busca da unidade

Todo impacto provocado pelos acontecimentos científicos e sociais da época fizeram com que os pragmatistas se interessassem pelos problemas surgidos em razão dessas transformações. “Eles acreditavam que esses problemas só podiam ser resolvidos efetuando-se reconstruções básicas na orientação intelectual e moral do homem moderno. Portanto, a reconstrução da tradição filosófica ocidental era o coração da obra dos pragmatistas” (Childs, 1956, p. 21). Dessa forma, a reconstrução filosófica pretende-se, na verdade, uma reconstrução cultural, uma reconstrução moral.

Dewey está em busca de fundamentar a unidade do mundo – pois ele acredita nela – e a educação cumpre papel fundamental nesse propósito. Como ele próprio diz, “considero que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1979, p. 8). Para esse propósito, ele vai contar com as leituras que faz de Hegel, para quem

> a realidade é a unidade entre a essência e a existência; nela a essência sem configuração e a aparência inconsistente, ou seja, o substituir sem a determinação e a instável multiplicidade, têm sua verdade. A existência é por certo a imediação que saiu do fundamento; todavia, não pôs em si a forma; porquanto se determina e se forma, é a aparência; e porquanto este subsistir, determinado somente como reflexão em si, se converte em dois mundos, duas totalidades do conteúdo, que estão determinadas uma como refletida em si, e outra como refletida no outro (HEGEL, 1968, p. 467).

Devido à incapacidade de fazer da atividade prática garantia de segurança para suas ações, o homem se apegou às questões de ordem emocional. Não encontrando no mundo das coisas práticas algo que pudesse garantir essa segurança, lançou mão de atividades de outra origem, ou seja, de fundo emotivo.

Para Dewey (1952, p. 29),

> [...] a incapacidade de converter a ação em algo central para uma busca de segurança humanamente possível é uma supervivência da impotência de que padeceram os homens naquelas etapas da civilização nas que dispunham de poucos recursos para regular e utilizar as condições das que depende a obtenção das consequências. Era natural que, enquanto o homem fosse incapaz de dirigir o curso dos acontecimentos apelando às artes práticas, buscasse um substitutivo de tipo emotivo; ante a ausência de uma certeza efetiva em meio a um mundo precário e contingente, os homens cultivaram todo gênero de coisas aptas para proporcionar-lhes o sentimento de segurança.

Em Dewey, a separação entre conhecimento e prática não faz sentido. Diz ele que as teorias da educação que se baseiam em qualquer "ismo" fazem dessa separação a razão de suas disputas. Esse é um dos motivos de se fazer a separação entre a educação enquanto desenvolvimento e a educação enquanto formação. Ele diz que a história da teoria educacional "está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro" (DEWEY, 1979, p. 3). Uma das razões para esta dissociação, diz, é porque a ação não deve ser concebida como fim do conhecimento, mas como método, como meio. Assim sendo, um dos problemas da filosofia é propiciar a interação "entre nossos juízos acerca dos fins a alcançar e o conhecimento dos meios para atingi-los" (Idem, 1952, p. 33). Não se trata simplesmente de inverter a supremacia de um sobre o outro; não é porque a razão foi colocada como superior à ação que agora devemos fazer uma inversão colocando a ação como mais importante que a razão. Na verdade, diz Dewey, trata-se de entender que tanto o conhecimento quanto a ação são meios e não fins em si mesmos. Ele salienta que um erro muito comum é confundir a divisão social e pessoal do trabalho como uma separação de função e de sentido. O que existe é uma diferença de vocação que não está relacionada intrinsecamente como diferença entre conhecimento e prática. As aptidões individuais não podem ser transformadas em valorização da teoria sobre a prática ou vice-versa. Ele diz que foram as condições sociais e econômicas da Grécia antiga que proporcionaram essa divisão. "As condições reais de vida na Grécia, particularmente em Atenas, ao tempo em que se formulava a filosofia clássica europeia, estabelecem uma divisão nítida entre fazer e saber, divisão essa que se generalizou numa separação total entre teoria e 'prática'" (DEWEY, 1959c, p. 20). Além do mais, a necessidade de sobrevivência e a

carência de estrutura orgânica semelhante à dos animais – que possibilitam essa garantia de sobreviver – fez com que o homem se colocasse em busca das respostas que a vida cotidiana punha à sua frente. Essa busca de resposta era uma forma de garantir segurança. O homem precisou se colocar a caminho convertendo sua ação em meio para nova ação, à luz do conhecimento. Segundo nosso autor, “estas considerações nos levam a concluir que a razão última da busca da certeza cognoscitiva se encontra na necessidade de assegurar-se o resultado da ação” (DEWEY, 1952, p. 35), pois o agir é fundamental. Como a ação prática não conseguia dar essa garantia, buscou-se na razão, ou seja, no conhecimento teórico.

A ciência moderna provocou uma revolução no modo de agir e pensar do homem. No entanto, como foi dito acima, a filosofia clássica dualista havia se estendido a outros setores da sociedade. A partir de então, começou o embate entre a religião e a ciência. Olhar as crenças teológicas à luz da razão científica foi o grande desafio do período.

Assim como a ciência provocou uma crise na maneira de analisar a realidade, era ela quem deveria encontrar uma saída para o fim dessa crise,ou seja, buscar uma unidade. Dewey diz que desde Descartes a ciência procurou fazer essa conciliação ou reconciliação entre as conclusões científicas e as questões religiosas e morais. Tudo estaria bem, desde que a ciência não contrariasse a "verdade" da tradição filosófica e teológica europeia de que o bom, o belo e o verdadeiro estavam intrinsecamente relacionados a Deus. Enquanto as questões morais, principalmente, não fossem atingidas pelas inovações da ciência, havia uma espécie de lua-de-mel entre esta e a religião. No entanto, isso foi se deteriorando aos poucos quanto mais a ciência adentrava o reino que era tido como de exclusividade da religião, principalmente da religião dominante na Europa nesse período. Essa unidade, portanto, tornava-se cada vez mais difícil. No entanto, diz Dewey (p. 357), “a filosofia é uma tentativa para *compreender*, isto é, reunir as várias particularidades do mundo e da vida em um todo único que seja uma unidade.”

2.7 – Para que serve o saber?

Quid prodest scire? Para que serve o saber? Essa era a pergunta que Sêneca fazia a seus concidadãos romanos. Ele fazia duras críticas à educação da época

que pouco ou nada contribuía para que as pessoas se tornassem boas além de instruídas e cultas. Dizia ainda que, ao invés de aprenderem coisas necessárias, as crianças aprendiam coisas inúteis (Cf. SÊNECA *Apud* MANACORDA, 2006, p. 93). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Quintiliano dizia que quando as pessoas envelheciam, tinham vergonha de reconhecer que haviam estudado em vão desde criança (Cf. QUINTILIANO *Apud* MANACORDA, 2006, p. 94).

Essa crítica que Sêneca e Quintiliano fazem é a mesma que Dewey vem fazer ao império desse tipo de educação com uma finalidade prática questionável. Não eram poucos os que questionavam a finalidade prática da educação de sua época, salienta Dewey. Isso requeria um novo tipo de escolarização. No entanto, não seria tarefa fácil a esses descontentes. Ele nos lembra que "a rejeição da filosofia e prática da escola tradicional levanta, para os que acreditam em um novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional" (DEWEY, 1979, p. 13). Não bastava questionar o que estava posto. Fazia-se necessário buscar alternativas que dessem conta dessa lacuna deixada pela educação tradicional. Essa lacuna passava, necessariamente, pela valorização da experiência enquanto instrumento educativo. Rejeitar a educação dessa época era rejeitar a educação que se pautava no saber pelo saber, no conhecimento enquanto atividade estritamente intelectual.

Numa abordagem estritamente filosófica, Dewey faz uma exposição a respeito de como a filosofia e suas doutrinas foram construídas. Ele diz “que o mundo em que os filósofos de outrora se baseavam era um mundo fechado, um mundo que consistia, internamente, num limitado número de formas fixas e que externamente, possuía fronteiras bem definidas” (DEWEY, 1959c, p. 81-82). Havia uma preocupação com o eterno, com o imutável, com o que é em si, com a essência. No entanto, o mundo da ciência moderna, enquanto mundo aberto, indefinidamente variável, que se estende além das fronteiras, as descobertas da ciência natural fizeram com que se abandonasse a fixidez, a rigidez, e se admitisse o processo. Essa é a grande descoberta.

No campo da moral, dos princípios, que estabeleceria padrões e normas de comportamento, aceitar essa descoberta do processo foi tarefa das mais difíceis. Assim, a consideração do tempo e do espaço no campo moral ainda demoraria em ser aceita. Isso provocou um abismo entre a ciência e a moral que até hoje ainda resiste em ser transposto.

Com a descoberta do processo, a ciência moderna começou a mostrar que era benéfica nos mais variados setores da vida prática. No entanto, ela deveria se ocupar tão somente das questões menores, questões materiais, sem adentrar o campo superior e espiritual do ser. Esse acordo, segundo Dewey, determinou a origem dos dualismos, como vimos acima.

O fato é que a penetração da ciência na vida cotidiana fez surgir a necessidade de uma reconstrução da moral e dos costumes, ou seja, que fossem vistos à luz da ciência e não somente à luz da tradição. Fez-se necessário submeter a moral à pesquisa e à crítica científica. Isso provocou um desconforto à cultura e costumes da época. Houve, assim, uma divisão entre as coisas superiores e as inferiores; no primeiro grupo ficavam as questões de ordem moral, espiritual, ideal; no segundo grupo as questões de ordem material.

A crítica que Dewey faz às filosofias do passado não é por estarem no passado enquanto filosofia, mas ao uso que se quer fazer delas numa época em que não cabem mais alguns de seus pressupostos. As grandes filosofias do passado surgiram, se desenvolveram e serviram à sociedade, às pessoas daquela época. Por esse motivo, para servir a uma nova sociedade ele propõe uma reconstrução dos princípios filosóficos. A antiga filosofia, baseada na antiga teoria do conhecimento que se fundamenta no dualismo, estabelece uma separação entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. Desse modo, a nova teoria do conhecimento deve ter como objeto de estudo como se processa esse novo conhecimento. As filosofias antigas tinham como princípio a busca pelo imutável e fim último. A ciência natural, um contraponto a essa concepção, descobriu que se deve abandonar a ideia do fixo, do imutável e admitir o processo. Para Dewey, essa é a descoberta mais revolucionária que se teve até agora.

Dada a revolução provocada pela ciência, a filosofia precisa deixar de ser tão somente serva da teologia e tomar uma atitude de reconstrução, de reorientação. Faz-se necessário que se desenvolva um novo sistema fundamentado na crença e atitudes, bem como nos recursos que agora estão sob o domínio do homem, graças a essa revolução científica.

Dewey não aceita que a Igreja seja a detentora da verdade quanto às questões morais. Apesar do avanço na concepção de que a ciência e a tecnologia são as responsáveis pelos males do mundo, ainda prevalece uma concepção de

moral preestabelecida. Ainda sob a égide do cristianismo, os valores já estavam prepostos. Certo e errado era tudo aquilo que estava em acordo ou desacordo com os princípios estabelecidos pela religião dominante. Assim sendo, não havia necessidade de novos fins. O que falta, diz-se, é que sejam aplicados novos meios para os fins já determinados. Essa relação entre meios e fins demarca um território até então não explorado. Quer-se outros meios para os mesmos fins, não se levando em conta que esses fins foram estabelecidos quando se dispunha de outros meios ou ainda dos meios que eram possíveis na época do estabelecimento dos fins. Portanto,

> [...] nada há intelectualmente mais fértil [...], do que supor que possa ser conseguida a harmonia e a paz, sem que primeiro se desenvolvam, num razoável grau de clareza e de sistematização, novos fins, novos padrões e novos princípios de moralidade (DEWEY, 1959c, p. 41).

A reconstrução que Dewey propõe à filosofia é procurar desenvolver a concepção de processo, que é igual a vida. Assim como no campo da ciência as teorias passaram a ser hipóteses, essa mesma lógica deve ser aplicada à questão moral. Dewey, fazendo uma análise sobre o que se tem como hipótese na ciência e especulação em filosofia, enfatiza que, na verdade, hipótese e especulação só diferem na extensão de cada um. Tanto isso é verdade que Newton era tido como filósofo natural. A filosofia precisa ocupar-se com os processos humanos. A reforma ou reconstrução é da teoria; deve-se evitar o dualismo que se aplica entre a teoria e a prática. A ciência já fez essa reconstrução no campo da prática ao transformar as teorias em hipóteses. Resta também à filosofia fazer a sua reconstrução.

A Segunda Guerra Mundial provocou uma profunda reflexão sobre o papel da ciência no processo de evolução da humanidade. Uma das críticas que os filósofos chamados pós-modernos fazem ao endeusamento da racionalidade é sobre o uso da razão para a destruição de vidas humanas. Vivenciando todo esse momento, Dewey não poderia fingir que isso não existia. Como profundo defensor da democracia, ele percebia o rumo desastroso que o mundo tomou depois de tudo o que aconteceu.

No processo de reconstrução da filosofia, Dewey propõe um novo olhar. Diz ele:

> [...] se estas minhas palavras lograrem deixar na mente do leitor, como hipótese razoável, a ideia de a filosofia se ter originado, não de

> elementos intelectuais, mas sim de elementos sociais e emotivos, conseguirão igualmente mudar-lhe a atitude em face das filosofias tradicionais (DEWEY, 1959c, p. 60-61).

É nesse contexto que Dewey reforça sua aversão aos dualismos dizendo que "essas rupturas sociais de continuidade tiveram formulação intelectual em vários dualismos ou antíteses – tais como a do trabalho e lazer, atividade prática e intelectual, homem e natureza, indivíduo e associação, cultura e vocação" (Idem, 1960, p. 24). Os dualismos acabam por estabelecer uma realidade descontínua, uma realidade com rupturas, uma realidade onde a divisão é elemento essencial. É através desse olhar que ele questiona e não aceita os dualismos. Para ele, a origem da filosofia é que propicia esse olhar dualista. Aliás, não é a origem da filosofia, mas como essa origem foi plantada. Ele questiona o fato de se querer atribuir a origem da filosofia a uma tentativa de explicações transcendentais. Ele insiste na ideia de que a origem está relacionada aos conflitos humanos da época, aos conflitos de ordem social e empírica. São conflitos relacionados aos fins e aspirações sociais. Assim, não se trata de uma especulação puramente contemplativa, do absoluto, mas dos desejos e propósitos humanos. Desse modo, conclui que

> [...] quando se admitir que, sob o pretexto de tratar da realidade última, a filosofia se tem ocupado com os preciosos valores incrustados nas tradições sociais, que ela emergiu de um choque de objetivos sociais e de um conflito entre instituições herdadas e tendências contemporâneas incompatíveis com elas, então se compreenderá como a tarefa da filosofia futura é a de classificar as ideias dos homens quanto aos embates de ordem social e moral da época em que vivem (Idem, 1959c, p. 61-62).

Dewey atribuiu a Bacon a gênese do pragmatismo relacionado ao conhecimento. Ele (Ibidem, p. 70) diz que "Bacon pode ser considerado como o profeta de uma concepção pragmática do conhecimento." Dewey diz que o não entendimento do aspecto social na produção do conhecimento foi o que distanciou o "pragmatismo" da concepção baconiana. Tanto a conquista quanto o fim do conhecimento devem levar em conta o fator social.

Ainda no tocante à exploração do conhecimento, Dewey salienta que as viagens, as descobertas, as navegações foram fundamentais para que a mente humana não ficasse presa somente ao mesmo, ao já conhecido, mas começasse a se acostumar com o novo, o desconhecido, a descoberta, a investigação. Esse

contato com o diferente fez as pessoas passarem por mudanças no campo emocional, adentrando, inclusive, o campo religioso, mítico, metafísico. Ali percebeu-se a mútua interdependência entre a revolução industrial e a científica. Se de um lado a indústria é a materialização da ciência aplicada, de outro as necessidades decorrentes do processo de industrialização acabaram por influenciar o desenvolvimento de novas pesquisas. Cada vez mais a ciência se via compelida a buscar novas respostas para suprir a demanda da indústria.

No entanto, essa interdependência entre a indústria e a ciência se refletia apenas na ordem econômica, não chegando à ordem social, ou seja, não propiciando melhorias na condição humana.

Além do mais, diz nosso autor, a teoria contratual da origem do Estado vem se opor à teoria aristotélica de que o Estado existe por imperativo da natureza. Apesar de facilmente se perceber a falsidade dessa teoria contratual, Dewey diz que ela foi importante para o pensamento corrente da época de que o Estado existe para satisfazer às aspirações e desejos humanos e não o contrário. Para Dewey, a rápida aceitação da teoria contratual na Europa demonstra a insatisfação em relação às instituições tradicionais. Esse individualismo no campo político estendeu-se para a religião e a moral. “A doutrina metafísica da superioridade da espécie sobre o indivíduo, do universal permanente sobre o particular variável, era o suporte filosófico do institucionalismo político e eclesiástico” (DEWEY, 1959c, p. 75). No campo religioso, o protestantismo tomou força contra a universalização da igreja católica. Desnecessário dizer que, “com o tempo, foi-se desenvolvendo e formulando a crença na sacralidade da consciência individual e no direito à liberdade de opinião, de crença e de culto” (Ibidem, p. 76). Esse modo de se relacionar com as coisas e com as pessoas provocou uma “transferência de interesse, do que é eterno e universal para o que é instável e específico, concreto” (Ibidem, p. 77).

2.8 - Ciência antiga e ciência moderna: a escola nesse contexto

A partir do século XVII o mundo iniciou um processo de transformação em todos os campos da sociedade. Teve início uma nova forma de ver o mundo e de se relacionar com ele. Assim, a ciência estabeleceu também outro olhar sobre a escola.

Essa nova forma de ver o mundo fez com que também houvesse outra

perspectiva. No campo da filosofia, passou-se do interesse pelo eterno e universal para o instável e específico relacionado com as mudanças de ordem religiosa, do catolicismo para o protestantismo. Essa transformação na sociedade como um todo é um dos motivos de não podermos colocar a escola como se ela fosse uma ilha, pois o indivíduo é um indivíduo social. Para Dewey, o crescimento social está atrelado ao crescimento do indivíduo. Ele diz claramente que "dirigindo a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio" (1959b, p. 44), dado que os meninos de hoje constituirão a sociedade do seu tempo.

Para Dewey, no campo filosófico essas mudanças significaram substituir o idealismo metafísico pelo idealismo epistemológico. É uma nova teoria do conhecimento que advém dessa mudança. É a teoria do conhecimento que se apresenta como continuidade em oposição à teoria dualista.

Como essa reconstrução da filosofia será feita a partir do elemento científico?

Em Dewey (1959c, p. 81),

> [...] a filosofia começa com uma certa maneira profunda e ampla de responder às dificuldades que a vida apresenta, mas desenvolve-se apenas quando tem à mão os materiais necessários para que essa resposta seja consciente, articulada e comunicável.

Nesse processo de reconstrução da filosofia e, consequentemente, do pensamento humano, fez-se necessário entender a oposição entre o mundo fechado da ciência antiga e o mundo aberto da ciência moderna. A ciência antiga está presa às verdades absolutas, enquanto que a ciência moderna prima pela possibilidade. Enquanto a ciência antiga se fundamenta no eterno e no imutável, no permanente, a ciência moderna se fundamenta na mudança, na oportunidade, na possibilidade, no transitório. Enquanto a ciência antiga se fundamenta numa concepção filosófica parmenidiana, a ciência moderna se fundamenta numa concepção filosófica heraclitiana. Permanência e mudança são as palavras-chaves dessas duas concepções. Como salienta Dewey, na ciência antiga os conceitos de desenvolvimento e evolução não têm o mesmo significado que na ciência moderna, "mas apenas o traspassar monótono de um ciclo de mudanças previamente planejado" (Ibidem, p. 84). Nessa mesma linha de raciocínio, Dewey critica o conceito de potencialidade em Aristóteles. Na ciência moderna, potencialidade significa possibilidade de inovação e invenção; em Aristóteles significa tão somente

a passagem da potência ao ato, ou seja, a transformação da semente na árvore, por exemplo. Como salienta Dewey, nessa concepção, potencialidade é, tecnicamente, “a capacidade de movimento entre pólos opostos” (DEWEY, 1959c, p. 84). Não implica coisa nova, mas repetição de processos de sua espécie.

Nessa análise que Dewey faz sobre a relação entre a ciência moderna e a antiga, ele diz que a antiga acaba por estabelecer um universo onde as coisas têm uma ordem hierárquica, como as cartas, por exemplo. Ele vai mais além, dizendo que nessa concepção,

> [...] o universo é, na verdade, região arrumada e imaculada, cuja pureza é perturbada somente pelas mudanças irregulares nos indivíduos, devidas à presença de uma obstinada matéria que recusa submeter-se integralmente à regra e à forma. [...] É um universo com lugar determinado para cada coisa, e onde cada coisa conhece e conserva seu lugar, sua posição, sua classe (Ibidem, p. 85).

A ciência antiga tem na física de Aristóteles um de seus suportes. Ele dizia, por exemplo, que se dois corpos de pesos diferentes fossem jogados da mesma altura, o mais pesado chegaria antes. No entanto, Galileu demonstrou que Aristóteles estava errado. Houve, no dizer de Kilpatrick (1970, p. 17), discípulo de Dewey, “uma substituição, em discussão, da prova dialética formal pela das consequências observadas.” Isso, segundo esse filósofo, “parece-nos a chave necessária para que o mundo moderno possa ser interpretado” (Ibidem, p. 17). Para Dewey (1959a, p. 166), “cada novo fato descoberto desenvolve, verifica e modifica uma ideia; e cada nova ideia e novo matiz de ideia conduz a nova investigação, que traz à luz novos fatos, modificando nossa compreensão dos fatos antes observados.” Como vimos, ele faz ressalvas à concepção aristotélica de potencialidade e desenvolvimento, dizendo que as mudanças ocorrem dentro de um indivíduo particular da espécie. Diferentemente do que acontece na ciência moderna, desenvolvimento e evolução não significam “origem de novas formas, mutação de velhas espécies” (DEWEY, 1959c, p. 84), mas apenas o passar de um ciclo a outro previamente estabelecido.

A escola tradicional, tal como a entendemos nesta tese, está fundamentada na concepção de ciência antiga, onde os alunos devem ser tão somente passivos e obedientes, devendo saber que a sua função é só ouvir e obedecer, calar e fazer as atividades determinadas pelos professores. Esse é o perfil do aluno disciplinado. Por outro lado, a escola renovada, em oposição à escola tradicional, está fundamentada

na concepção de ciência moderna. Isso, no entanto, não é garantia de que uma é melhor e outra é pior. Inicialmente não faremos juízo de valor. Somente procuramos identificar a relação entre a concepção de ciência e o modelo de escola que aí se formou.

No modelo de escola tradicional, a possibilidade de intervenção do aluno no seu processo de aprendizagem é quase nula. Isto posto, tanto o interesse quanto o esforço do aluno estarão inseridos nessas duas concepções de ciência. Essa possibilidade de intervenção ou não será um elemento essencial para que o interesse e o esforço aí sejam manifestos.

Dewey, nessa abordagem sobre a ciência moderna, diz que "em vez de um universo fechado, a ciência agora nos presenteia com um universo infinito no espaço e no tempo" (DEWEY, 1920, p. 60). A escola, nesse contexto, não pode permanecer limitada e limitando a capacidade e potencialidade do aluno. A concepção que as pessoas têm do outro, do mundo, da sociedade, da lei, da organização e da estrutura passam por um processo de transformação. As descobertas científicas não só se tornaram possíveis porque algumas pessoas foram mudando a sua relação com o mundo limitado de então. O mundo, infinitamente complexo tanto na estrutura quanto na extensão, estava sendo objeto de análise e estudo. Essa análise e estudo é que estava propiciando uma nova visão das coisas. No mundo da ciência moderna as relações se estabelecem horizontalmente, enquanto que na ciência antiga é verticalmente. Aqui é mais nítida a imposição de fora para dentro.

A mudança de concepção do mundo finito para o infinito fez mudar também o interesse das pessoas em relação às coisas. Ao invés de simplesmente contemplar a harmonia, as pessoas passaram a buscar uma maneira de transformar o que estava em desarmonia. De uma atitude de passividade, mudou-se para a ação. O mundo finito e acabado transformou-se num mundo infinito, de possibilidades, desconhecido e, por isso mesmo, passível de transformação. Agora a natureza está a serviço do homem e não é vista apenas com finalidades metafísicas e teológicas. O homem agora passa a transformar a natureza e não apenas fica à mercê dela. Através da arte, o homem procurou colocar a seu dispor as forças da natureza. No entanto, "poucos foram os espíritos que previram que mediante as artes o homem poderia estabelecer com seu senhorio sobre as forças e as leis da natureza, um reinado de ordem, de justiça e de beleza" (DEWEY, 1952, p. 3).

Nesta abordagem que Dewey faz sobre as transformações provocadas pela nova visão de mundo, ele é explícito em mostrar que "a revolução operada em nossas concepções de natureza e em nossos métodos de a conhecer engendrou nova modalidade de imaginação e de anseio" (DEWEY, 1959c p.95). Essa mudança se refletiria também na educação. Essa revolução exigia uma nova escola ou um novo modelo de escola, um novo modelo de educação. A revolução científica provocaria uma revolução na sociedade, que exigia uma escola que valorizasse a ação, o fazer e não somente a passividade do aluno.

Fazendo uma análise sobre a importância do princípio da mudança no comportamento das pessoas, Dewey mostra o valor da atitude em detrimento da pura contemplação. Ele cita o exemplo do carpinteiro dizendo que "o que lhe interessa na madeira, nas pedras e no ferro, que ele observa, é a aptidão para realizar certas mudanças especiais que deseja levar a efeito" (Ibidem, p. 124). O seu interesse está relacionado ao fim a que se propõe determinada ação. Esse interesse pelo fim deve fazer com que os meios utilizados levem isso em consideração. É o interesse pelo produto que vai fazer do processo algo valioso. No caso do carpinteiro, a manipulação de cada objeto leva em conta o que se quer com esse objeto, ou seja, a função que cada um ocupa no processo de construção daquilo que se quer fazer.

No campo específico da filosofia, o conhecimento que passa de contemplativo para prático transforma as duas concepções de filosofia da época, que são a concepção de real e a de ideal. "O real deixa de ser alguma coisa antecipadamente feita e final, para converter-se naquilo que tem de ser aceite como material para mudança" (Ibidem, p. 129). Tanto o ideal quanto o racional também "representam possibilidades inteligentemente engendradas de mundo existente, que podem ser empregadas como métodos para o modificar e aperfeiçoar" (Ibidem, p.129). Para Dewey, essa mudança de foco não significa diminuição da filosofia de contemplativa para ativa. Para ele, "a função primordial da filosofia é a de explorar racionalmente as *possibilidades* da experiência, especialmente da experiência humana coletiva" (Ibidem, p. 130).

Para explicar o porquê da separação entre teoria e prática, Dewey (idem, p. 143-144) diz que

> a prática de conservar o pensamento isolado do confronto com os fatos estimula aquele tipo de observação que se limita a acumular

> fatos brutos, e que se ocupa laboriosamente com meros pormenores, sem se dar ao trabalho de indagar o significado e as consequências dos mesmos: ocupação cômoda, por certo, que não cura de estudar o uso que deve ser feito dos fatos observados, em ordem a estabelecer um plano tendente a modificar a situação. O ato de pensar, que seja realmente método de reconstrução da experiência, encara, por outro lado, a observação dos fatos como passo indispensável à definição dos problemas, à localização das dificuldades, como modo, enfim, de forçar a convicção precisa, e não meramente vaga e emocional, daquilo que a dificuldade é e do lugar onde se encontra.

Seguindo essa linha de raciocínio, Dewey quer mostrar que a frase “está certa em teoria, mas na prática não serve” é equivocada. Assim se pensa quando a pseudo teoria é vista como um fim em si mesma, sem que sejam consideradas as nuanças, as possibilidades, aquilo que está por vir a partir daquilo que já aconteceu. Ele cita o exemplo do ferreiro que, ao colocar o ferro no fogo procura observar a sua forma e a sua cor, tendo em vista a mudança que está para acontecer. Ele tem em tese todo o processo de transformação. Caso algo aconteça de maneira diferente do planejado, ele pode fazer as interferências necessárias. Da mesma forma, quando um médico observa um paciente, é isso que acontece. No entanto, a observação não pode ter um fim em si mesma, mas deve se caracterizar como uma pesquisa ou uma busca dos sinais e provas da enfermidade.

Um erro comum é querer aplicar determinada experiência em situação que não foi amplamente estudada em sua peculiaridade. “Toda experiência concreta em sua totalidade, é única, é ela própria, irrepetível” (Ibidem, p. 150). Tomar tão somente uma parte de determinada experiência e aplicá-la em outra situação é mutilar a anterior. Um conceito não pode ser analisado ou aplicado enquanto tal. Devem ser analisadas as condições nas quais ele foi desenvolvido.

Finalizada essa análise da busca da unidade proposta por Dewey através de um processo de reconstrução da filosofia em oposição aos dualismos, abordaremos no capítulo seguinte os conceitos de interesse e esforço e como se nos apresenta o pensamento reflexivo nessa relação.

O interesse é “a completa supressão da distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação.”

John DEWEY, *Vida e Educação,* 1967, p. 70

CAPÍTULO 3 – INTERESSE E ESFORÇO E O PENSAMENTO REFLEXIVO

3.1 – Primeiras palavras: a continuidade

No mestrado fizemos uma primeira reflexão acerca do interesse e do esforço a partir do enfoque da progressão continuada, para discutir a questão da lacuna deixada pela constatação de que não houve uma aplicação mais efetiva desse regime, mas tomado simplesmente enquanto aprovação automática. A confusão que se estabeleceu entre o regime de progressão continuada e a promoção ou aprovação automática foi devido à não compreensão de que ambas trazem o componente evolução, mas com enfoques diferentes. Enquanto que na promoção automática a participação do outro se dá de fora para dentro, como imposição, na progressão essa evolução é de dentro para fora. É possível não aceitar uma promoção seja a um cargo ou a um nível superior. No entanto, como a progressão é interna e pessoal, não temos como não aceitá-la. O indivíduo progride, independentemente de ser promovido ou não. Muitos dos envolvidos com a educação – a Apeoesp, sindicato dos professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, por exemplo – , não fazem a distinção entre uma coisa e outra. Para esses, é tudo a mesma coisa, dizem pejorativamente, demonstrando total ignorância sobre os princípios filosóficos de uma e de outra.

Podemos começar nossa reflexão com a busca da resposta à seguinte pergunta do senso comum: quem aprende mais ou efetivamente, o aluno interessado ou o esforçado? Desde já queremos salientar que para Dewey não há distinção nenhuma, e sim continuidade. Como veremos, essa separação feita é fruto do dualismo que orienta as concepções que analisaremos. Este é o primeiro equívoco, diz Dewey.

Na tentativa de responder à pergunta acima, temos a teoria do interesse e a teoria do esforço.

Nas linhas a seguir, à luz de Dewey, vamos procurar mostrar os prós e os contras das duas teorias supracitadas. Em seguida, Dewey vai identificar os equívocos de cada uma delas e mostrar a correlação necessária entre ambas e estabelecer uma proposta de superação dessa dicotomia.

Dewey inicia a sua reflexão sobre as duas teorias mostrando que ambas mais

se atacam mutuamente do que defendem suas próprias ideias. No entanto, ele mostra um equívoco comum entre elas: “o objeto, ou ideia, ou fim que tem de ser conquistado, conhecido ou realizado, é exterior ao indivíduo” (DEWEY, 1967, p. 65). Devido ao princípio dualista das duas teorias, não há essa identificação entre o indivíduo e o objeto. Elas têm, portanto, uma mesma base que é o dualismo. Como algo externo e exterior ao indivíduo, o objeto deve ser ou rebuçado em açúcar para nos prender a atenção ou apelarmos para a força de vontade, empenhando nosso esforço na conquista pessoal.

Os conceitos interesse e esforço se nos apresentam como um problema. Como tal, carecem de uma solução, a nosso ver, plausível. Essa solução nos será dada a partir do momento em que for possível isolar esses conceitos e compreendê-los. Sem esse isolamento e sua consequente compreensão não terá sentido vê-los enquanto problema. No entanto, isolar um problema não significa que ele será necessariamente compreendido. Mas é essa compreensão que dará sentido ao isolamento. De acordo com Deleuze e Guattari (op. cit. p. 30), "um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes."

Isto posto, qual é o nosso problema ou quais são os nossos problemas em relação ao princípio de continuidade e sua relação com interesse e esforço? Ou ainda, como o princípio de continuidade pode nos auxiliar na compreensão desses dois conceitos enquanto complementares e não opostos entre si? Como o princípio de continuidade pode nos remeter a uma concepção de educação que valoriza mais o processo do que o produto pura e simplesmente? Quais são as concepções de interesse e esforço que Dewey quer superar? É possível pensar a educação a despeito do interesse e do esforço? Os conceitos de interesse e esforço têm uma história? Como Dewey propõe a superação desses conceitos à luz da filosofia?

3.2 – A teoria do interesse

A palavra interesse vem do latim *inter esse* e significa estar entre. É sob esse enfoque de estar entre que será feita a abordagem do conceito em relação à educação, ou seja, o interesse enquanto “a completa supressão da distância entre a

pessoa e a matéria e resultados de sua ação" (DEWEY, 1967, p. 70).

O filósofo alemão Johann Friedrich Herbart, considerado o principal teórico da chamada pedagogia tradicional, está entre aqueles que defendem a teoria do interesse enquanto a única garantia de atenção, imposta de fora para dentro. Não é por acaso que dentre os seus principais críticos está Dewey.

Para Herbart (2003), a formação moral é o objetivo mais importante da educação, apesar de não ser nem o único nem o mais global. O interesse ocupa em sua pedagogia um lugar primordial. Para ele, o interesse é mais importante do que a posse do conhecimento. Desse modo, a melhor educação é aquela que promove os interesses, pois "é certo que somos interiormente ativos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade" (HERBART, 2003, p. 69).

Segundo Dewey, aqueles que defendem a teoria do interesse do aluno no seu processo de aprendizagem como a única garantia da atenção ao que o professor está apresentando em sala de aula, procuram vários exemplos para mostrar que ninguém pode aprender algo se não houver interesse nesse algo. Dizem que as pessoas bem sucedidas na vida são aquelas que procuram o interesse em tudo o que fazem. Se o aluno estiver interessado na aula, naquilo que o professor está desenvolvendo, ele fará o possível compreender ou assimilar o que está sendo proposto. Isso pode ser aplicado não só para as questões da matéria ou da sala de aula, mas também para as questões morais ou de conduta, em suma, para a vida como um todo. Para estes, a condição interna ou interior é fundamental. Já para os defensores da teoria do interesse enquanto imposição de fora para dentro, se o aluno não está interessado na aula, cabe ao professor despertar esse interesse; é seu papel, dizem, fazer com que o aluno sinta-se motivado a participar da aula. O professor deve dispor de toda metodologia e estratégia suficientes para que o aluno aprenda; é sua função fazer com que a aula seja interessante. É como se se obrigasse o aluno a ficar interessado em algo que não lhe chama a atenção. Na verdade, dizem os que são contrários a essa teoria, a imposição só faz com que o aluno finja, isto é, dissimule o interesse. Ele parece estar ligado na atividade, mas, de fato, sua atenção está naquilo que realmente o atrai, o seduz, que pode ser qualquer coisa, menos aquilo que o professor está trabalhando em classe. O que acontece é que ele está mudando o foco do interesse; ele existe, mas é para outra

atividade. Uma das consequências desse tipo de postura é quando o aluno realiza determinada atividade por medo do professor ou da sociedade ou das sanções e punições que pode receber. Esse é um dos motivos de alguns alunos que não fazem as atividades propostas durante o ano letivo resolverem fazer no final, às portas da reprovação e sob pressão. Durante o ano o seu interesse esteve voltado para outras atividades que não o conteúdo que estava sendo desenvolvido em sala de aula.

No entanto, para Dewey (1913, p. 19), "o legítimo princípio de interesse é o que reconhece a identidade do fato a ser aprendido ou da ação proposta com o autoconhecimento." Havendo essa correspondência, não será necessário recorrer nem à força de vontade nem em tornar as coisas interessantes.

Para Dewey, a teoria do interesse incorre no mesmo equívoco da teoria do esforço em relação à separação entre o eu e o objeto, como foi dito acima. Essa dissociação faz com que o tornar as coisas interessantes seja uma ideia falsa, dado que uma coisa não pode ser tornada mais interessante do que ela é de fato. Um dos problemas de se recorrer sempre ao estímulo externo é limitar a capacidade de iniciativa quando essa criança é deixada a si mesma. Isso pode criar também uma espécie de vício e dependência desse estímulo que vem de fora. Esse tipo de educação pode fazer com que a criança não desenvolva a autonomia necessária para decidir as coisas assim que solicitadas. Ela fica à mercê das determinações externas.

Isto posto, Dewey mostra que o verdadeiro interesse "é o resultado que acompanha a identificação do 'eu' com um objeto ou ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio 'eu' iniciou" (1967, p.69). Por outro lado, devemos ter em mente que existem forças na criança que estão em expansão, isto é, em processo de desenvolvimento. Não é demais lembrar que a criança não é um adulto em miniatura; ela tem forças intrínsecas que necessitam de atividade para que o seu desenvolvimento ocorra. Assim, "o esforço surgirá normalmente do nosso empenho de dar livre desenvolvimento e expansão àquelas forças" (Ibidem, p. 69). A primeira conclusão a que Dewey chega é que o interesse nada mais é que uma atividade unificada.

De acordo com o senso comum, o interesse tem as seguintes características: é ativo, propulsivo, objetivo, pessoal e emocional ou ainda quando o bem-estar ou a satisfação pessoal estão ligadas a determinado assunto. A etimologia da palavra

interesse – estar entre – indica o mesmo sentido, pois a identificação entre o eu e o objeto não é mero prazer ou satisfação, mas pressupõe esforço, gasto de energia, despertar de energia. Assim, o interesse está intrinsecamente relacionado ao fim da distância entre as pessoas e os resultados da ação dessas pessoas.

O aspecto ativo do interesse significa que ele é intrínseco no ser humano. O interesse natural está ligado às próprias condições de vida, pela sua atividade. Estar vivo é estar em constante atividade, seja numa direção ou em outra. Não se trata de algo latente que fica esperando uma ação externa para se manifestar. Trata-se de algo vivo com tendências para uma situação ou outra. Dewey diz que a total inércia ou falta de interesse é tão absurda quanto pensar que um asno ficaria paralisado diante da mesma quantidade de comida distribuídas em duas porções e colocadas à sua frente. A total falta de inércia significa que o indivíduo tem algum distúrbio que o impossibilita de fazer essa relação. Dewey insiste na necessidade que o indivíduo tem de crescer. Isso é natural. Seria absurdo pensar de outra forma. “Enquanto se acha a crescer, a energia que despende para tirar vantagens do ambiente é mais que compensada pelo que obtém: ela cresce” (DEWEY, 1959b, p. 1).

Do ponto de vista da objetividade é inconcebível pensar que existe o interesse sem o objeto deste. Isto não quer dizer que é o objeto quem determina o interesse; não é porque existe o objeto que a pessoa ficará interessada no que se pode advir deste, pois Dewey acreditava na identificação entre o eu e o objeto. Por exemplo: se colocamos um trompete na frente de dez crianças, nada indica que todas ficarão interessadas somente ouvindo o seu som. Por outro lado, obviamente, não haverá trompetista se não houver o contato com o trompete. A capacidade e a potencialidade de um artista só serão demonstradas a partir da relação deste com o objeto de sua arte. Outras tantas pessoas terão contato com esse mesmo objeto e nem por isso se transformarão em artistas. São capacidade e potencialidade que se concretizarão a partir dessa relação. Assim, a oportunidade e as condições necessárias serão elementos fundamentais para que o crescimento acima citado, de fato, se efetive.

Analisado a partir do seu aspecto emocional, o interesse não pode ser visto apenas pelo seu lado objetivo, mas pelo subjetivo. Temos o objeto de apreciação de valor, mas também temos o indivíduo que apreciará esse objeto. Assim o interesse deve ser concebido como “uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a

fim de atingir um objeto, no seu julgamento de valor" (Idem, 1967, p. 72).

Dewey faz ainda uma distinção entre o caráter direto e imediato do interesse e o indireto, que se estabelece por mediação ou através de uma mediação. A experiência estática aproxima-se do interesse direto, imediato, que se dá entre o sujeito e o objeto. "A experiência tal qual se realiza é suficiente por si mesma. Seja com uma criança que joga a bola, ou um artista que ouve uma sinfonia, toda a sua alma está ali, embebida na atividade presente, pelo que é e vale como presente" (Ibidem, p. 73).

Por outro lado, o interesse indireto ou transferido é aquele onde coisas inicialmente indiferentes passam a nos interessar a partir das relações e conexões que se estabelecem com algo que não tínhamos consciência. Muitas vezes, algo é indiferente porque é tomado como fim em si mesmo. Quando um músico percebe ou toma consciência de que através do conhecimento da teoria musical pode desenvolver-se mais e plenamente, pode começar a enxergar essa teoria com outro olhar mais positivo e não como coisa chata que precisa ser decorada. Aquilo que no começo não chamava a atenção dado o seu desconhecimento, passa a ter outra conotação. Para Dewey, é somente nessa situação que se pode falar em tornar as coisas interessantes, ou seja, no processo de relacionamento entre o instinto e o meio e não artificialmente de fora para dentro.

A questão do interesse transferido também pode ser melhor compreendida se analisada a partir da relação entre meio e fim. "Qualquer coisa indiferente ou desagradável torna-se interessante quando vista como um meio para se conseguir um fim que já nos atraiu a atenção" (Ibidem, p. 75). Isso é que representa o interesse transferido.

Em se tratando de educação ou para a educação, apelar para o interesse externo é ignorar o verdadeiro problema, bem como a respectiva solução. A questão é:

> [...] que atividades, decorrentes de capacidades nativas ou adquiridas por experiência, existem já em operação na vida da criança *com relação às quais a coisa que deve ser ensinada ou a habilidade que deve ser adquirida passa a ser um meio ou um fim* (Ibidem, p. 79-80)?

Como usar a matéria de ensino, o conteúdo para ajudar no desenvolvimento da capacidade do aluno? Como fazer a diferença através de outro conteúdo, ou

fazendo uso de outro conteúdo?

O interesse legítimo, verdadeiro, positivo é aquele que possibilita o crescimento ou desenvolvimento contínuo de uma atividade. Portanto, seja qual for a atividade na qual o ser humano manifeste interesse, ali haverá expansão tanto de impulsos quanto de tendências, tendo sempre como fim algum crescimento.

Pelo exposto, tem-se que a principal característica do interesse é a conexão que se estabelece entre o indivíduo e a atividade. Quando o empenho do indivíduo, suas tendências e forças encontram material, objeto e condições, não é necessário apelar para uma motivação externa. Aí se estabelece o verdadeiro interesse; aí se encontra o interesse. O interesse está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo. É nesse sentido que a atividade deve ser vista e entendida como princípio educativo e se manter nessa linha significa lançar mão do esforço para obtenção do fim.

3.3 – A teoria do esforço

O sentido do esforço tomado aqui nesta tese não será diferente daquele que costumeiramente se toma, ou seja, esforço relacionado a persistência, obstinação, tenacidade, mesmo diante das dificuldades. No entanto, no contexto da educação, ele está intrinsecamente relacionado ao interesse. Assim, ambos devem ser vistos como algo que acompanha o desenvolvimento ou a expansão de uma atividade.

Em oposição à teoria do interesse acima exposta, temos os defensores da teoria do esforço. Estes dizem que durante toda nossa vida nos deparamos com inúmeras situações desinteressantes. São situações que exigem uma dedicação maior das pessoas envolvidas. Trabalhar sob forte sol ou sob chuva torrencial, carregar cargas pesadas, ser um atleta profissional são exemplos dessas situações. Apesar das contrariedades, nem por isso devemos nos afastar delas. Portanto, dizem eles, a vida não pode ser satisfação constante de nossos interesses. Como essa teoria pode ser analisada a partir do contexto escolar?

Immanuel Kant (2002, p. 62), um dos defensores da teoria do esforço, diz que “a escola é uma cultura obrigatória. Prejudica-se a criança, se se a acostuma a considerar tudo um divertimento.” Os interesses pessoais não podem nortear nossas vidas. Pelo contrário, devemos cumprir nossas tarefas e obrigações, sendo elas agradáveis ou desagradáveis. Essa postura vai ajudar a formar o caráter daquelas

pessoas com fibra, com obstinação, que não desistem diante do primeiro obstáculo. Apelar para o interesse é querer que tudo se torne diversão, que tudo seja uma espécie de brinquedo, acusam eles. No caso específico da sala de aula, isso faz com que a matéria - o conteúdo - seja apresentado de forma simplificada, às vezes, banalizada para que o aluno não encontre resistência. O resultado disso tudo é a formação de crianças mimadas e estragadas. Essas crianças não aprendem a lidar com a adversidade, com situações difíceis da vida, situações sérias, não formando o hábito da disciplina. A educação baseada apenas no interesse superficial não ajuda a fazer com que a criança, quando vier a ser adulta, lute contra as barreiras e obstáculos que aparecem diariamente em sua vida. Isso vai propiciar a formação de pessoas derrotadas, pessoas que culpam os outros por suas fraquezas, pelos seus erros. Outra consequência dessa educação é não formar pessoas responsáveis, líderes fortes, destemidos, obstinados.

Para Dewey, a teoria do esforço provoca divisão da atenção bem como desintegração do caráter moral e intelectual. Além do mais, os hábitos morais bem como o exercício da vontade não se dão ou não se formam de fora para dentro. Pelo contrário, estão na intenção, nos motivos que levam uma pessoa a agir. Kant se opõe a essa concepção, dizendo que “a educação deve ser impositiva; mas, nem por isso, escravizante” (KANT, 2002, p. 62). O fato de dar algumas respostas, muitas vezes tão somente memorizadas, não quer dizer que houve aprendizagem. Aprender é muito mais do que decorar dados e fórmulas, tão valorizadas pela teoria do esforço. Para essa teoria, diz Dewey (1967, p. 65-66), “porque uma criança está ocupada em qualquer tarefa e porque consegue exibir o resultado que se pediu, presume-se que realmente a vontade teria sido exercitada e que se teriam formado hábitos morais e intelectuais definidos.” No entanto, a formação de hábitos morais não está relacionada à capacidade que o aluno tem em responder a certas perguntas quando é requisitado. Quando não se sabe o que realmente estava preocupando a criança, não é possível saber se essa criança realmente aprendeu. A cultura escolar faz prevalecer o hábito da atenção dividida ou dissociada. O aluno permanece fazendo uso para si da lei do menor esforço contra, até mesmo, a teoria do esforço que exige uma postura mais voltada para o sacrifício.

O esforço não pode ser tido como castigo, pena, sacrifício, mas relacionado a um progresso por ele promovido em acordo com o fim que se pretende atingir. Não

pode ser algo isolado das demais situações e condições do indivíduo. Por esse motivo, “quando o esforço em realizar um chamado fim não dá têmpera ou colorido às demais atividades, a vida por assim dizer desagrega-se, fragmenta-se” (DEWEY, 1959c, p. 162). Para Dewey, o esforço desmedido, como fim em si mesmo, coloca a própria vida em risco. Está relacionado a tendências em oposição, a desejos que se contrapõem. Essas tendências podem suscitar uma reflexão que, bem centrada, pode levar à descoberta e à invenção, dado que “dentro de certos limites, aliás, a resistência sempre desperta energia e novos estímulos” (Idem, 1967, p. 88).

Para Dewey, o esforço não é educativo quando não propicia o crescimento da inteligência, tornando o indivíduo totalmente dependente de meios externos para atingir seu objetivo ou para realizar as atividades propostas. Enfim, não é educativo quando não é reforço para o interesse genuíno.

Toda atividade que o professor propõe em sala de aula precisa do seguinte cuidado: não pode ser tão simples, tão fácil que não exija uma reflexão por parte do aluno, mas também não pode ser tão difícil que ele não saiba nem por onde começar. As duas situações extremas impedem o estar entre, ou aquilo que deve estar entre, ou o interesse. Para tanto, o professor deve organizar as atividades dos alunos de tal “modo que se aumente progressivamente a sua complexidade, com a introdução de dificuldades cada vez maiores, evitando-se, entretanto, que tais dificuldades percam seus atributos de estímulo e transformem as atividades em tarefas embrutecedoras” (Ibidem, p. 91), desencorajando o aluno em realizá-las. Todo professor deve ter em mente que quando solicita um trabalho ou uma atividade ou uma bateria de exercícios que estão além da capacidade do aluno – pelo que ele conhece do aluno -, este vai recorrer ao auxílio da cola ou da cópia simplesmente. Para esse tipo de aluno, o que prevalece é a lei do menor esforço, como foi dito acima. Esse tipo de postura não se caracteriza como educativo. Para Dewey (1913, p. 58), “o esforço educativo é um sinal da transformação de uma atividade comparativamente cega (se impulsiva ou habitual) numa mais conscientemente refletida.”

Por essa ótica, podemos observar o que se faz com a educação na maioria dos sistemas públicos de ensino, reforçando que tem por base a teoria do interesse, e a maioria dos sistemas particulares que se fundamentam na teoria do esforço. Nenhum dos sistemas faz uma análise mais pormenorizada da questão dos hábitos

morais que ambas ajudam a formar. Para aqueles que conhecem um pouco dos dois sistemas, é possível identificar as duas teorias aí presentes. No entanto, Dewey (1967, p. 67) nos faz um alerta dizendo que

> se pudéssemos ou quiséssemos examinar as condições em que sai da escola a maioria dos alunos, acharíamos tão grande essa divisão da atenção e a consequente desintegração mental e moral, que seríamos talvez, levados a deixar de ensinar de puro desgosto.

Vejamos, a seguir, como essa relação entre interesse e esforço atua na teoria da educação. Aliás, esse é nosso segundo ponto a ser considerado nesta reflexão sobre o princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço. O primeiro, como vimos acima, é a abordagem sobre o que é um princípio.

3.4 – Interesse e esforço na história das teorias da educação

Nessa abordagem sobre o aspecto educativo ou principio educativo e o interesse, Dewey salienta que a idade, as habilidades e as experiências anteriores e oportunidades sociais interferem no seu desenvolvimento.

Dewey faz referência às importantes contribuições de Platão, Pestalozzi, Froebel e Montessori para a história da educação, principalmente para a pedagogia ativa.

Na Grécia antiga, Platão propunha três formas de educação, a saber: o ensino politécnico ou enciclopédico; o ensino da Linguagem; a formação do bom cidadão, capaz de fazer o bem na cidade (Cf. DEBESSE e MIALARET, 1981, p. 89).

A partir destas concepções de educação é possível inferir que, atualmente, a educação não está muito diferente disto, já que propõe uma educação em níveis, sendo estes as molas propulsoras para determinados segmentos sociais. Estes níveis estabelecem um tipo de conhecimento fragmentado, mas com objetivos práticos, claros e substanciais.

Para completar o raciocínio, o que se quer é saber se é possível, através da educação, o desenvolvimento tanto da pessoa quanto do saber. Essa é a questão central da filosofia da educação.

Dewey apresenta três aspectos do interesse. O primeiro é o interesse enquanto atividade física do bebê; o segundo, o interesse enquanto trabalho construtivo de crianças, jovens e adultos; por último, o que ele chama de interesse

intelectual.

Em sentido amplo, a ideia de atividade relaciona-se com tudo o que, de certa forma, envolva crescimento de capacidade, “especialmente da capacidade de compreender o *significado* do que se faz” (DEWEY, 1913, p. 66, grifos do autor). Isto posto, qualquer imposição que se dê de fora para dentro não pode ser concebida como verdadeira atividade, assim como reagir a uma dada excitação, mas que não continua depois que o ato momentâneo termina, ou ainda quando os atos se tornam rotineiros. Para Dewey, esse tipo de atividade – se assim se quiser chamar – não pode ser considerada sob o prisma de processo educativo.

Pelo fato de a necessidade de aprender do ser humano ser mais ampla que a dos outros animais, isto possibilita essa conexão entre a aprendizagem de uma atividade física e seu valor intelectual. Isto o percebemos nas crianças pequenas, quando relacionam um gesto, um movimento, um toque a uma experiência diferente. O adulto que está mais próximo dessa criança consegue perceber algumas dessas conexões mais facilmente do que aqueles menos próximos, que têm menos contatos. A noção de tempo e espaço dessas crianças vai evoluindo progressivamente numa velocidade espantosa, se considerarmos o total da experiência vivida por essa criança. Passar entre duas cadeiras é muito mais do que um simples ato físico. Essa criança precisa relacionar as experiências anteriores com a próxima. Caso não houvesse um desenvolvimento intelectual, ela permaneceria com o resultado da primeira experiência.

Por esse motivo, as escolas não podem conceber uma criança com 6, 7 anos de idade como desprovida de experiência. Essa conexão entre os sentidos e os movimentos é fundamental no entendimento do processo de desenvolvimento dessa criança. Dewey faz uma crítica à chamada pedagogia ativa que não leva em consideração essa conexão entre a atividade física e mental, ou ainda “que a atividade era coisa que podia existir internamente sem cooperação alguma da ação corporal, através de jogos, construções e manipulação de materiais e instrumentos” (DEWEY, 1967, p. 98).

Apesar das contribuições de Pestalozzi, Froebel e Montessori à pedagogia ativa, Dewey faz algumas ressalvas quanto às suas aplicabilidades e princípios. Em Pestalozzi ele critica a associação entre a psicologia e a fisiologia das relações entre o corpo e o espírito. Para Dewey, os sentidos não são simplesmente as portas de

entrada do conhecimento, mas apenas os estímulos para a ocorrência das reações motoras. Somente através destas reações é que o conhecimento ocorre.

Sobre Froebel, Dewey cita a importante contribuição dele pela introdução de jogos e brinquedos na educação, o que foi reconhecido como de essencial importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças. No entanto, Dewey criticou o modo de aplicação do princípio educativo, devido a uma concepção equivocada, segundo ele, de fisiologia e de psicologia, que não considerava, ou melhor, não reconhecia o valor direto da ação, bem como decisões mais livres na escolha de jogos, brinquedos e ocupações.

Em relação aos métodos de Montessori, Dewey diz que estes levam a vantagem de serem de maior conhecimento técnico, falhando na sua tendência de redução a exercícios mecânicos.

Depois do interesse pela descoberta, temos o interesse intelectual. Esse interesse intelectual ou teórico é o que se dá a despeito de qualquer realização concreta. Isto não é dualismo. Nesse caso, diz Dewey (1967, p. 106),

> [...] a função dos educadores é organizar as condições de expressão dos interesses práticos, de tal modo que se desperte o desenvolvimento daquelas fases intelectuais da atividade, e, por esse meio, a transição gradual para o tipo de atividade teórica.

Isto posto, deve-se entender o interesse intelectual como sendo aquele que se desenvolve na relação do aprendiz com o processo de aprendizagem, e não somente com o produto, com o resultado final. Isso é possível graças à metodologia que tem como base a reflexão. Buscar o desenvolvimento da reflexão no processo de aprendizagem é fundamental para que haja realmente interesse e, neste caso, interesse intelectual, com o objetivo de saciar a necessidade de crescimento. A metodologia que prioriza tão somente o resultado final, o produto, caracteriza-se pela memorização de fórmulas e esquemas, sem que seja entendida a relação causal ou de causa e efeito que é o fundamento da ciência. É aqui que se carece do hábito de pensar.

Em se tratando de crianças, o interesse pelas pessoas é um dos principais elementos para se entender o princípio da continuidade. Sem querer voltar a esse princípio, a relação das crianças com as coisas e com outras pessoas é fundamentalmente uma relação de continuidade. A atividade infantil não se dá de modo isolado. Seu contato com outras pessoas e com as coisas tem muita relação

com os seus interesses. Diferentemente do adulto que separa as coisas e as pessoas, a criança não age desse modo. Esse é um dos motivos de os objetos para ela terem “vida”. Aquilo que não pode ser personificado por uma criança é indiferente a ela.

Numa relação com a teoria da educação, Dewey (1967) diz que não se deve confundir o interesse com excitação momentânea. Esta, além de não ser educativa, é prejudicial, dado que dissipa a energia. As crianças não podem ser continuamente estimuladas através de sugestões externas. Isso pode ser tão prejudicial a elas, criando um vício, como os de bêbados pelo álcool.

3.5 – Interesse e esforço: o papel do professor

Qual é a importância do papel do professor nessa relação entre interesse e esforço?

Rousseau (2004, p. 102) nos diz que “nunca é demais repetir que, para ser o mestre da criança, é preciso ser mestre de si mesmo.” Dewey afirma categoricamente que “é indispensável que o professor tenha, ele próprio, interesse genuíno pela atividade mental, um amor do saber que, inconscientemente, anime o seu ensino” (DEWEY, 1959a, p. 260). Caso contrário, vaticina, “um professor aborrecido, a ensinar por obrigação, matará qualquer assunto” (Ibidem, p. 260).

Numa abordagem que é feita sobre a relação entre interesse e esforço na educação, não o fazemos apenas na perspectiva do aluno. Para que possamos ter uma melhor dimensão do que seja o que chamamos de processo de aprendizagem, se faz necessário entender que o termo processo vem de encontro ou como uma superação da teoria educacional onde o produto era ou é o mais importante.

Numa concepção de ensino baseada no ensinar, o centro do processo educativo é o professor. Isso, sabidamente, não é novo. No entanto, o que é novo é fazer a correlação entre o ensinar e os resultados educacionais expressos por índices como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em nível federal e o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) em nível estadual.

Voltando à questão do interesse e esforço, focaremos nossa análise no professor. Como ele entende e avalia tanto o interesse quanto o esforço do aluno?

Como isso é considerado no momento de decidir se o aluno deve ser promovido ou retido? Nesse momento, considera-se o interesse, o esforço ou a aprendizagem? E o interesse e o esforço do professor?

Um exemplo desse interesse pode ser quantificado pelo número de professores da rede pública estadual paulista que buscaram o aperfeiçoamento através do programa Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo entre os anos de 2004 e 2007[23]. Essa é uma visão bastante parcial e superficial do assunto. Logicamente que vários fatores interferem na tomada de decisão em fazer ou não um curso de pós-graduação. No entanto, também não pode ser descartado.

A partir de 2004, através desse programa, o professor recebia uma ajuda de custo no valor de R$ 720,00 e continuava em sala de aula, ou se afastaria junto a uma Diretoria de Ensino recebendo por 40 horas, mas tendo que trabalhar apenas 24 horas. O restante, 16 horas, era para estudo. No primeiro ano desse programa, 2004, 776 professores foram contemplados com a bolsa. Desses, 638 recebiam os R$ 720,00, enquanto que 138 se afastaram junto a uma Diretoria de Ensino. No ano seguinte, o número de bolsistas caiu para 714. Em 2006 houve uma elevação para 860. No entanto, em 2007 esse número caiu para apenas 685. Em todos esses anos o maior número de professores preferiu a ajuda de custo de R$ 720,00, em vez de se afastar. Esse não representa o número de todos os professores da rede pública estadual paulista que faziam o mestrado ou o doutorado. Devido a uma obrigação legal que estabelecia que o bolsista deveria permanecer por dois anos na rede depois de concluído o mestrado ou o doutorado, alguns professores preferiam não participar do programa. Outra exigência inicial era que o bolsista fosse professor efetivo, o que garantia seu vínculo com o Estado.

Qual é o interesse que o professor tem em fazer do processo educacional um processo de aprendizagem efetiva? Qual é a sua motivação?[24] Como ele avalia o

---

[23] A partir da Resolução SE-17, de 22-3-2011 que dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado, houve alteração no valor da bolsa e do prazo. A ajuda financeira mensal para o mestrado no valor de R$ 1300,00 e para o doutorado no valor de R$ 1600,00. O bolsista deverá permanecer em efetivo exercício no Magistério Público Estadual, no mínimo pelo mesmo período em que usufruiu a bolsa.
Desde que o programa Bolsa Mestrado/Doutorado teve início, em 2004, foram aprovados 3477 trabalhos, dos quais 2251 foram concluídos.

[24] Em *A desmotivação dos professores*, Jurjo Torres Santomé apresenta dezesseis razões para a desmotivação dos professores em relação ao processo ensino e aprendizagem. Dentre elas são citadas: a formação inicial deficitária, a pobreza das políticas de atualização, a existência de um currículo obrigatório, a imposição de manuais, os encargos burocráticos, além de um clima tanto

seu aluno levando em consideração que a aprendizagem é um processo e isso não é apenas uma palavra a mais no vocabulário ou no cotidiano escolar? Qual é o esforço do professor em transformar as suas aulas em um processo de aprendizagem? O professor deve buscar alternativas para que o aluno aprenda realmente?

Rousseau é tido como aquele que fez a revolução copernicana na educação quando estabeleceu a mudança do foco do professor para o aluno. Ele é considerado o pai da pedagogia moderna por essa revolução que provocou na educação. Depois dele, vários outros estudiosos são enfáticos em mostrar que a pedagogia ativa é mais produtiva ou eficaz em termos de aprendizagem efetiva do que a pedagogia passiva, da obediência cega, da disciplina impositiva e punitiva. Apesar de já decorridos dois séculos e meio dessa revolução, isso não se tornou efetivo em todos os sistemas educacionais. Apesar de todo esse tempo, nossas escolas continuam focando o ensino ou a aprendizagem?

A partir dessa primeira abordagem surgem alguns questionamentos: como considerar ou abordar interesse e esforço enquanto atividade psicológica e social? Tomando apenas a abordagem que Dewey faz sobre o processo de aprendizagem, ou tomando por base essa abordagem, como abordar essa relação numa perspectiva psicológica e numa social?

Inicialmente tomemos o interesse enquanto atividade psicológica ou tão somente numa perspectiva psicológica. Fazer essa abordagem nessa perspectiva psicológica é mostrar o quanto as condições internas influenciam tanto o interesse como o esforço. Fazer essa abordagem em separado não é dizer que existe separação entre o psicológico e o social. Se assim o fizéssemos estaríamos contra a concepção deweyana de não aceitação dos dualismos. Fazer em separado é tão somente para uma questão didática. É como se quiséssemos mostrar a participação de cada órgão no processo de alimentação, sem querer mostrar que um é mais importante do que o outro ou que cada órgão seria autossuficiente. Saber o quanto cada órgão participa no processo de alimentação e avaliá-lo adequadamente é uma maneira de procurar entender o indivíduo como um todo e não cada parte em separado. O que nos interessa é como o indivíduo pode melhorar ou a melhor maneira de ele crescer saudável. Esse é o motivo da separação.

---

social como político que responsabiliza unicamente o professor pelo estado atual da qualidade do ensino. Além disso, ainda há o fato da ampliação dos encargos ou das funções atribuídas à escola.

Não podemos negar que tanto o lado psicológico quanto o social influenciam no desenvolvimento do indivíduo, inclusive no seu processo de aprendizagem, que é o nosso foco. No nosso caso, queremos abordar o quanto cada lado tem relação tanto com o interesse quanto com o esforço. Da mesma forma que não podemos separar no indivíduo o lado psicológico e o social, também não podemos fazer com relação a interesse e esforço. Assim vimos que os dois estão intrinsecamente relacionados.

Do ponto de vista psicológico, o interesse do professor está ligado a uma questão mais de competência do que de habilidade. Essa competência está relacionada à aptidão desse indivíduo para a atividade do ser professor. Não podemos confundir habilidade com competência. Num exemplo simples diríamos que dois indivíduos têm habilidade com uma bola de futebol. No entanto, devido à competência que exige a profissão, um será jogador de futebol e outro será malabarista num circo. É claro que temos outros fatores que interferem no caso de uma profissão, como a oportunidade. Contudo, habilidade não demonstra competência.

Voltando à questão do interesse do professor pelo processo ensino-aprendizagem no seu aspecto psicológico, vemos que o mesmo exige um conhecimento mais apurado do que é ser professor nessa nova roupagem que é a educação ativa. O mesmo professor que é tido como excelente numa concepção de ensino baseada no produto, no resultado, no ensinar, pode não o ser numa concepção baseada no processo, no como fazer, no aprender. A questão do interesse, no seu aspecto psicológico, será diferente devido a concepção de indivíduo que esse professor tem consigo.

Do ponto de vista lógico ou social, o interesse do professor está ligado à concepção de sociedade que ele tem. A concepção de ser humano é essencial para se determinar o que se quer com o indivíduo – no caso o aluno – que está sob sua orientação. Essa concepção do professor vai influenciar a sua relação com o aluno, privilegiando essa ou aquela atitude, valorizando este ou aquele comportamento, avaliando este ou aquele conteúdo, fazendo observações sobre esta ou aquela postura de seus alunos. O elemento social é determinante para a tomada de atitude do professor diante deste ou daquele fato. As falas do professor em suas reuniões com outros professores ou ainda as conversas durante o intervalo na sala dos

professores vão mostrar qual é a posição dele em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A postura do professor é determinante para entender como ele se posiciona de fato na relação entre ensinar e aprender.

Uma questão que é fundamental do ponto de vista social é a visão que o professor tem do ser professor. Isso influencia em muito o seu interesse pela aprendizagem do aluno. Dependendo da forma como o professor enxerga a sua profissão ele vai valorizar este ou aquele conteúdo em sala de aula; dependendo da forma como o professor enxerga a sua profissão ele vai ter determinada postura quando o aluno chega a ele com um problema; dependendo da forma como o professor enxerga a sua profissão ele vai agir desta ou daquela maneira, fazer este ou aquele comentário que poderá estimular ou desestimular o aluno para a aprendizagem, para a valorização do estudo. A concepção de mundo do professor vai fazer com que ele privilegie determinada postura do aluno em detrimento de outra.

Ainda no aspecto social do professor, tanto o seu interesse quanto o seu esforço estarão intrinsecamente relacionados à sua visão de escola, de estudo. Isso serve tanto para o trato com o aluno quanto para consigo mesmo enquanto profissional. Esse trato estamos nos referindo à disponibilidade para o aprender constantemente. O professor que está preocupado como a sua aprendizagem tanto quanto com o seu ensinar pode oferecer algo a mais a seus alunos. Isso, é claro, não é garantia de que seus alunos poderão aprender com mais facilidade. No entanto, é aqui que percebemos a não dissociação entre o aspecto psicológico e o social. A sua aptidão, a sua competência para o ser professor estará mais em evidência quando ele se preocupa com o seu aprender constante. Quando o professor se dá conta ou entende que a aprendizagem é constante e em qualquer fase da vida e da profissão, ele não para, não atrofia, não desanima, vai em busca de alternativas. Por outro lado, quando ele pensa e age como se não precisasse aprender mais, como se já soubesse tudo o que é necessário para ensinar porque há vinte anos faz isso, não consegue sair do ensimesmamento, do endeusamento de si em detrimento das necessidades do outro. O outro, no caso o aluno, só necessita ouvir e copiar.

Para fazer uma relação entre o interesse e o esforço no caso do professor, partimos do seguinte pressuposto: aquele que está comprometido com o processo e

tem habilidades e competências em relação à sua profissão não vê o esforço de aprender sempre como castigo, como fardo, mas como continuidade, mesmo que apareçam dificuldades no caminho ou durante o processo de aprendizagem. É aqui que interesse e esforço aparecem intrinsecamente relacionados. Como nos lembra Dewey, assim como o interesse, o esforço em educação deve ser visto como algo que acompanha o desenvolvimento ou expansão de uma atividade.

Ainda do ponto de vista lógico ou social é comum fazer a relação entre o ensinar e o salário que se recebe por isso. Muitos dizem que com o que ganha o professor não é possível uma educação melhor. No entanto, isso é apenas meia-verdade. Isso pode interferir no processo de capacitação individual, de aperfeiçoamento, na compra de livros e outros materiais para o desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, quando o professor está diante do seu aluno, o salário não vai interferir na sua postura de valorização do produto em detrimento do processo. Não queremos dizer que devemos ser como Sócrates criticando os sofistas por cobrarem pelo conhecimento. Porém, atrelar uma coisa a outra está relacionada com a sua concepção de mundo, de sociedade e de homem. E é essa concepção que fará a diferença entre os que se apegam tão somente ao ensinar e os que se baseiam numa concepção de aprender constantemente. Voltando à questão do esforço, devemos ter em mente que ele aqui significa que o outro merece a dedicação a ele dispensada, significa que o outro tem valor enquanto ser humano em processo de desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, o esforço "só pode existir em relação a um *curso* de ação, a uma ação que toma tempo para se concluir, que passe por uma série de estágios" (DEWEY, 1967, p. 86, grifos do autor).

Outra questão abordada por Dewey é a forte influência que alguns professores exercem sobre seus alunos, transformando isso em interesse maior deste para com a matéria. Isso, segundo o autor, pode acarretar um problema que é fazer com que esse aluno se torne dependente da pessoalidade do professor. Esse aluno não se relaciona com a matéria pelo que ela tem de valor, mas apenas porque o professor o cativou. Essa dependência pode ser negativa, quando esse aluno não conseguir aprender sem a presença desse professor. É inegável que as qualidades do professor podem ser usadas para que seus alunos se aproximem mais ou menos de sua matéria. No entanto, adverte Dewey, há que cuidar para que essa

dependência não se torne a razão de ser da aprendizagem do aluno. Num sistema de ensino onde os alunos têm vários professores da mesma disciplina ao longo dos anos de estudo, essa dependência pode fazer com que esse aluno não consiga aprender a mesma disciplina com professores diferentes. Esse aluno não adquiriu o hábito de aprender, mas tão somente a dependência no aprender. Assim sendo, faz-se necessário que o professor consiga desenvolver um processo de autonomia intelectual. O seu aluno não precisa responder às questões porque irá agradar ao professor, mas porque solucionam um problema. Esse aluno que procura agradar ao professor pode desenvolver o hábito de só fazer as coisas para agradar aos outros, em detrimento de seu crescimento pessoal. O seu eu fica subsumido no outro, no alheio. Isso não é positivo nem para si nem para a sociedade.

3.6 – Interesse e avaliação

Qual é o valor da avaliação ou da prova no contexto do processo ensino-aprendizagem?

Qual é a relação entre avaliação ou prova e interesse do aluno?

Se mudarmos o modo de avaliar ou o peso que é dado à avaliação, muda-se também o interesse do aluno pela aprendizagem?

Como os professores avaliam o interesse do aluno? Atribuem nota ou conceito?

Dá-se o mesmo conceito para o interesse e para a aprendizagem?

O que é a nota de comportamento?

Como avaliar o comportamento e relacioná-lo a aprendizagem?

A preocupação do professor e da escola com o interesse do aluno pode sufocar questões mais relevantes como: Para que ensinar? Por que ensinar? O que ensinar? Por que o aluno vai à escola? Por que existe escola? Qual é o papel da escola hoje? O interesse do professor interfere no interesse do aluno? Aqui novamente queremos relembrar que para Dewey o aluno tem interesse se houver identificação entre ele e o objeto de estudo.

Um dos problemas do interesse ou da falta de interesse do aluno em sala de aula está relacionado à forma como se dá a avaliação. Quando esta é feita tão somente com uma prova mensal ou bimestral, o aluno, sabendo que o peso maior é

a nota da prova, não faz da aula em si um processo de aprendizagem.

Avaliar a aprendizagem dos alunos em termos de conceitos ou notas ainda é um nó na cabeça de grande parte dos professores. A prova propriamente dita ainda continua sendo a que tem um valor maior.

A avaliação é um dos principais entraves da educação. Todos os anos são realizados congressos internacionais para discussão sobre o tema. Um dos motivos é porque se tem dúvida se se deve avaliar as atividades, o conhecimento ou o comportamento, ou essas três dimensões da avaliação em conjunto para que o professor componha sua nota bimestral ou final. São atribuídos pesos para cada uma das dimensões. Mesmo assim, há um peso maior sobre o conhecimento que é devolvido numa prova escrita. Por mais que a nota final seja diluída nos vários instrumentos de avaliação, a principal referência para pais e professores ainda é a nota da prova. Mais do que isso, esse nota deve vir representada por um número, pois transformada em conceito, gera mais confusão.

No ambiente escolar, especificamente, a avaliação é um instrumento essencial. O programa deve ser constantemente avaliado, assim como o método. A avaliação deve servir como diagnóstico daquilo que está sendo feito e o rumo a que está tomando. Sempre que houver um descompasso entre o objetivo inicial e a posição atual, essa retomada deve ser feita. O indivíduo deve estar consciente dessa possibilidade de retomada de direção. No entanto, mudar uma postura não se dá de uma hora para outra ou com um passe de mágica, dado que “não se adquire um hábito sem montar um mecanismo de ação fisiologicamente organizado, que opere espontaneamente, automaticamente a cada vez que um estímulo esteja presente” (DEWEY, 1956, p. 63).

3.7 – A relação entre interesse e (in)disciplina

Iniciaremos este tópico com uma problematização. Quais as vantagens e desvantagens em assistir a uma partida de futebol no campo ou pela televisão? Assistir pela televisão tem a vantagem do conforto do sofá, do *replay,* da volta ao lance quando polêmico ou mesmo do gol e também por não depender das condições do tempo. Tanto faz a chuva ou o sol, em casa é indiferente. Por outro lado, a pessoa não tem o controle da ação de assistir. Pela televisão, quem controla a visão

do telespectador é o diretor de imagens. Mesmo que o estádio esteja com poucos torcedores, nem sempre isso é possível ser observado através das câmeras. Quando o indivíduo está no estádio é ele quem dirige seu olhar. Às vezes, o mais importante não é onde está a bola naquele momento. Além do mais, tem o fator emoção. É muito diferente sentir as pessoas ali, lado a lado, emocionadas ou não, preocupadas ou não com este ou aquele lance.

Muito semelhante a essa discussão, Dewey inicia sua reflexão sobre a relação entre o interesse e a (in)disciplina mostrando que existe uma diferença muito grande entre ser agente numa situação e ser simplesmente um espectador. Quando se é agente, o resultado do que se faz tem importância. Quando se é simplesmente observador ou espectador, não há necessidade de se preocupar com as consequências. No caso do agente, ele deve se preocupar com as consequências, procurando um meio de garantir as melhores e, se possível, evitar as piores. "Há uma palavra para exprimir essa atitude: é interesse" (DEWEY, 1959b, p. 136). Quando uma pessoa está envolvida numa situação, a tendência é que ela valorize mais isso do que aquilo no qual não passa de espectador. Voltando à etimologia da palavra, ou seja, *inter esse,* sugere-se que o interesse é algo que une duas coisas que, não fosse por ele, estariam distantes. Neste caso, a (in)disciplina pode ser analisada deste ponto de vista. Quando um aluno não está devidamente atento e participante de uma atividade, ele pode canalizar sua atenção ou energia para outro ponto. Muitas vezes essa canalização se transforma no que costumeiramente se caracteriza como indisciplina. A pedagogia tradicional de ensino sempre procurou identificar o bom aluno com o disciplinado, com aquele que presta atenção em tudo e que não fala nada; é tão somente um espectador. Quando é solicitado a participar, deve fazê-lo de acordo com regras pré-determinadas e com respostas quase sempre prontas. Numa pedagogia que se diz ativa, esse tipo de postura não se sustenta. A indisciplina do aluno deve ser concebida como uma reação. Ele está reagindo contrariamente ao que está sendo proposto. Algo não está fazendo sentido para esse aluno. Tanto a escola quanto o professor devem ter consciência disso. Essa postura é fundamental para que se pense em alternativa. Faz-se necessária uma avaliação para que se encontre a raiz dessa insatisfação. Isso não é gratuito. Há um motivo que precisa ser identificado, se se quer buscar uma saída. Geralmente o motivo não é o próprio aluno. Não se trata de tornar as coisas interessantes, como

nos lembra Dewey; a questão é encontrar as razões que estão determinando o comportamento tido como indisciplinado. Isto posto, “o problema da instrução é, portanto, o de encontrar matéria à qual o educando aplique sua atividade especial, tendo um fim ou objetivo de importância ou de interesse para ele” (DEWEY, 1959b, p. 145). O aluno precisa passar de simples espectador para agente de sua aprendizagem. O mais intrigante é que essa não é uma proposta nova que nasceu agora, diante do quadro de insatisfação com o atual estado da educação. Há muito que isso é proposto.

Em conclusão a este tópico, podemos entender que uma das contribuições do interesse à teoria da educação é romper com o dualismo mente ou espírito, matéria ou objeto, interesse e esforço. A mente tem como uma das características a abstração. Esta é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Ela ocorre quando um objeto é substituído por um símbolo. No entanto, quando estes símbolos não são realmente representativos do objeto, isso propicia uma separação na mente do aluno. Se este não consegue fazer essa associação real, fica-se novamente com a memorização pura e simplesmente. Por outro lado, se os objetos e as coisas forem considerados tão somente como objetos, desvinculados de um processo de experiência, um processo inteligente de experiência, estes acabam por se tornarem “fardos” que devem ser carregados no processo de aprendizagem. Para que isso seja evitado, geralmente se recorre ao tornar as coisas interessantes. Contrapondo-se a isso tudo, Dewey salienta que o nascimento ou crescimento do interesse se dá quando são produzidas as condições para tal. Assim sendo, “o problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver” (DEWEY, 1967, p. 112). Nesse caso, o interesse surgirá naturalmente.

No caso específico dos professores, um desses ambientes educativos pode ser a realização de atividades através de projetos. Dewey (Cf. 1959a, p. 215) chama isso também de ocupações construtivas. No entanto, algumas condições devem ser preenchidas para que os tais projetos sejam de fato educativos. A primeira condição para que um projeto seja assimilado enquanto atividade educativa é o interesse. A segunda é o valor intrínseco da atividade. A terceira é que os problemas apresentem novas curiosidades e que exijam a busca de informações. Por último é a adequação do tempo às necessidades de execução.

Neste último ponto é que podemos perceber a inadequação do termo projeto em algumas situações ao que Dewey propõe. O que se faz, não raras vezes, está longe do que propõe o autor. Fala-se em projetos sem uma análise pormenorizada das condições que tornam possíveis ou não a realização dos mesmos. Muitas vezes se estabelece um tempo padrão para a realização ou execução dos projetos de trabalho. Um projeto não é educativo por si só. Essa relação com o tempo é fundamental para que isso não se torne tão somente uma moda em âmbito educacional.

No que tange à relação entre interesse e esforço e o princípio de continuidade, devemos ter em mente que os projetos exigem que os passos a serem dados devem ter uma consecutividade ou que um passo exija a necessidade do outro.

3.8 – Interesse e esforço: o concreto e o abstrato

O que é concreto e o que é abstrato? Como fazer essa abordagem do ponto de vista educacional?

Dewey diz que a máxima de que para o aluno aprender ou para que ele possa se interessar pela matéria deve-se partir do concreto para o abstrato está muito difundida, porém mal compreendida, tanto no que se entende por concreto enquanto ponto de partida como no que se entende por abstrato enquanto ponto de chegada. Além do mais, nem a metodologia que leva de um ponto a outro está suficientemente assimilada. Isto posto, o que significam concreto e abstrato para os educadores? O que é concreto para um pode ser abstrato para outro. Concreto não quer dizer necessariamente algo físico. O que distingue o concreto do abstrato? O que estabelece o limite entre um e outro? Para Dewey (1910, p. 137, grifos do autor), "*esses limites são fixados principalmente pelas exigências da vida prática.*"

Em âmbito educacional, como é possível tratar dessa relação entre concreto e abstrato no campo do pensamento? Devemos nos preocupar sempre com o uso e aplicação das coisas?

Dewey (idem, p. 138, grifos do autor) enfatiza que "*quando o pensamento é usado como meio para um fim, bom, ou um valor independente dele mesmo, é concreto; quando é empregado apenas como meio para outros pensamentos, é*

abstrato." Por esse motivo, "a preocupação exclusiva com as coisas de uso e aplicação, estreita o horizonte e, por fim, destrói-se a si mesma" (DEWEY, 1959a, p. 221). Para Dewey, devemos fugir da rotina e do hábito negativo através do interesse de pensar por pensar, e emancipar-nos da vida prática através do interesse do saber por saber. O autor faz uma abordagem sobre o interesse ou a transferência de interesse do concreto para o abstrato ou do interesse direto para o interesse intelectual. Ele apresenta o termo partir como sendo ou representando "a fase dinâmica e educativa do processo" (idem, p. 223). O interesse pelas questões materiais deveria ir gradativamente evoluindo para as questões intelectuais relacionadas a essas questões materiais. Como exemplo ele cita que o interesse pela cozinha deveria evoluir para o interesse pela experimentação química. Uma educação que não propicia esse avanço, não pode ser educação propriamente dita. A verdadeira educação não é estanque, não se limita a um saber prático. Não se trata de pensar que o concreto é mais importante que o abstrato. Trata-se de entender que o concreto é parte do processo de desenvolvimento para o abstrato, não como evolução, mas como um momento posterior. O termo evolução não deve significar melhor que o outro, mas parte integrante do processo. Por esse motivo, Dewey salienta que "não convém amarrar o pensamento com escassa corda, ao poste da atividade" (Ibidem, p. 224). Não podemos pensar que tudo deve ter uma utilidade imediata. Pensar dessa maneira é reduzir tudo ao imediatismo. Uma educação assim concebida não propicia o crescimento e o avanço intelectual do aluno. Uma educação assim concebida não faz com que o estudante saia do concreto, sem mesmo saber o que é esse concreto. Fazer com que o interesse esteja preso a uma questão prática tão somente é não propiciar que se parta efetivamente do concreto para o abstrato. Portanto, o que a educação precisa fazer nos estudantes, ao passar do concreto para o abstrato, é desenvolver "o interesse pelas questões intelectuais encaradas em si mesmas, é o prazer de pensar por pensar" (DEWEY, 1959a, p. 223). Desse modo, o professor precisa fazer com que o estudante procure retirar o máximo de intelectualidade de sua atividade, seja ela prática ou não. Isso deve ser feito até que o aluno desenvolva espontaneamente o interesse pelas ideias e suas relações. Seja qual for a atividade que o professor esteja desenvolvendo ou venha a desenvolver, ele deve ter em mente qual é o aspecto intelectual dessa atividade. Ele deve se perguntar como tal atividade pode

desenvolver o lado intelectual do estudante. É nesse ponto que o estudante pode desenvolver a verdadeira capacidade de abstração. Essa abstração é uma espécie de elevação do mundo prático, do presente para o mundo das ideias.

3.9 – O pensamento reflexivo e a importância da crença para a ação

A melhor maneira de pensar, para Dewey, é o que ele chama de pensamento reflexivo, que é "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (Ibidem, p. 13). Dar-lhe consideração séria e consecutiva é pensar ou admitir a possibilidade de elo entre um pensamento e outro ou entre um assunto e outro. Uma ideia necessita estar encadeada a outra, seja anterior ou posteriormente. Por esse motivo, "em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum" (Ibidem, p. 14). Fazendo uma relação prévia com nossa tese, verificamos que o esforço positivo é fruto desse encadeamento de ideias como um movimento continuado para um fim comum. Assim sendo, o pensamento não pode estar desvinculado da ação e vice-versa. Ele existe para eu poder agir eficazmente. Isto posto, quando o autor fala da melhor maneira de pensar é uma forma de buscar uma melhor maneira de agir, pois o importante do pensamento é sua consequência prática. É aqui que se insere o pragmatismo deweyano. Todavia, podemos nos questionar: qual é a consequência prática do pensar? Será que as coisas mudam constantemente ou elas permanecem sempre com a mesma essência, mudando apenas aparentemente, lembrando que para Dewey não há diferença entre essência e aparência? O que faz um indivíduo acreditar ou pensar que não são as coisas que mudam, mas somente a aparência delas? Por que a resposta a esse tipo de questionamento é tão importante para a filosofia? Não seria mais simples acreditar que as coisas sempre foram assim e assim permanecerão para sempre?

O pensamento deve estar intrinsecamente relacionado à ação. Isso se dá porque o pensamento tem como um dos sinônimos a crença. Quando os homens pensavam que a Terra era plana, estabeleciam um plano de ação relacionado a esse sentido. Tudo era feito tendo como crença esse princípio. Os fatos históricos mostram que as primeiras navegações levavam em conta essa crença. Se um

indivíduo tem uma viagem marcada para um determinado lugar, vai procurar saber qual é, por exemplo, a previsão do tempo para esse lugar. Se acreditar que a temperatura elevada do dia anterior vai baixar nos próximos dias, levará as roupas adequadas a essa situação. Isto significa dizer que a sua crença levará em conta essa possível realidade do lugar no dia seguinte.

Numa análise que é mais do que simplesmente um jogo de palavras, Dewey diz que o pensamento reflexivo, mais do que uma sequência é uma consequência de ideias.

Neste início de reflexão, vemos que Dewey procura salientar a importância do pensamento reflexivo como "*um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega*" (DEWEY, 1959a, p. 18, grifos do autor).

Apresenta-se neste momento também um início de reflexão sobre a função do significado. Aqui, Dewey mostra que o fator central do ato de pensar é o exame que o indivíduo faz acerca das condições dadas ou sugeridas e as tem como garantia para se acreditar em outra. Quando se diz que uma coisa sugere outra, essa sugestão necessita de certo fundamento para que não seja somente uma divagação do pensamento. Fazendo uma relação com o princípio de continuidade, podemos inferir que não basta pensar simplesmente em algo; as ações vão se interligando umas às outras de modo que seja possível estabelecer uma relação entre o que é sugerido e o que é possível. A realização de algo necessita de lógica no raciocínio para que as coisas tenham significado na mente. Mais uma vez voltamos ao princípio do encadeamento das ideias, pois para Dewey o pensamento reflexivo é uma cadeia, pois além de uma derivar de outra, uma se sustenta na outra. Isso não pode ser feito de forma confusa.

Ainda no campo da reflexão, esta subentende que o indivíduo tenha crença nas provas que são apresentadas a ele. Sem essa crença não é possível fazer da reflexão um passo para a ação, ou fazer da reflexão ação; sem essa crença o indivíduo não sai do lugar em termos de busca pelo conhecimento. Esse é um dos motivos de a criança fazer de uma fantasia uma realidade para si. Ela ainda não tem todos os elementos necessários para fazer a distinção entre uma coisa e outra. Para ela, realidade e fantasia são a mesma coisa, ou seja, realidade. Quando a criança

passar a entender o significado dos elementos da fantasia, aí sim vai poder entendê-la enquanto tal.

Por fim, em Dewey o pensamento reflexivo não é qualquer tipo de pensamento. Para ser reflexivo, abrange "um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; e um ato de busca ou investigação dirigida para trazer à luz mais fatos que possam corroborar ou anular as crenças sugeridas" (DEWEY, 1910, p. 9).

3.10 - O pensamento e o interesse

Como o sentido etimológico da palavra interesse quer dizer estar entre, ou seja, aquilo que está entre o sujeito e o objeto de sua ação, faremos a relação com o pensamento. Dewey cita Locke, mostrando que este "salienta a importância do pensamento para a vida e a necessidade de exercitá-lo para que se realizem as suas melhores possibilidades" (1959a, p. 31). Para Locke, ainda, "ninguém empreende tarefa alguma sem obedecer a um objetivo que é a sua razão de agir; e sejam quais forem as faculdades que empregar, a inteligência, com a luz forte ou fraca que suas informações projetam, é constantemente seu guia" (LOCKE, *Apud* DEWEY, 1959a, p. 31).

Tanto o interesse como o esforço estão ligados também às nossas crenças. Acreditar em algo totalmente alheio às nossas convicções é muito difícil, quase impossível. Nossas esperanças e aspirações nos impulsionam mais e mais em direção às nossas crenças. Logicamente que, devido ao dualismo presente em nossa sociedade, nem todas as crenças se transformam em ação. É uma crença tão somente teórica que não tem uma correspondência na prática. Mais uma vez vemos a dissociação entre teoria e prática.

Dewey relaciona o interesse a atitude ou disposição. Assim, percebemos que o pensamento está intrinsecamente relacionado ao interesse ou vice-versa. Mais do que o pensamento, ele fala do pensamento eficiente. Para o autor, "não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido" (Idem, p. 40). Ele faz essa análise mostrando que o verdadeiro interesse está relacionado à boa orientação do pensamento ou vice-versa. Essa boa orientação do pensamento faz com que o aluno sinta-se absorvido pela matéria, sem que empreenda um esforço desnecessário. Essa absorção provoca o que Dewey chama de entusiasmo

genuíno, que acaba sendo mais positivo ou produtivo do que qualquer método sistematizado.

Como vimos, o pensamento reflexivo está relacionado a uma sucessão de ideias. No entanto, é necessário que essa sucessão seja controlada de tal forma que se torne "uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das ideias precedentes" (Ibidem, p. 55). O interesse faz com que o estudante mantenha-se firme em dada direção, mesmo que tenha de lidar com situações não tão agradáveis. Por esse motivo, "manter o espírito preso a um assunto é como manter um navio preso à sua rota: muda-se constantemente a posição, ao mesmo tempo em que se conserva a unidade de direção." (Ibidem, p. 55).

Continuando essa reflexão, Dewey procura mostrar que devido à sua crença, quando um passo é projetado, o indivíduo deve examinar as consequências do mesmo. Para esse autor, isso é ser intelectualmente responsável. A importância desse exame é para que haja harmonia na crença desse indivíduo. Essa harmonia vai impedir que haja confusão mental no indivíduo, ou seja, que ele não consiga ordenar a lógica de suas ideias, dificultando assim a compreensão e apreensão de algo. No caso de alunos, qualquer que seja a faixa etária, o assunto estudado não pode ser muito distante de sua experiência. Quando assim acontece é comum esses alunos deixarem de lado a matéria ou o conteúdo escolar atendo-se mais àquilo que faz parte de sua vida fora da escola. Assim sendo, "tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a *significação* do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações" (Ibidem, p. 41). Por esse motivo, Dewey defende que, ao invés de entulhar a cabeça dos alunos de matéria, de conteúdo, de fatos, deve-se buscar uma maneira de se trabalhar mais a responsabilidade de pensar pormenorizadamente essa matéria, conteúdo ou fato. O máximo de relações sobre as matérias, os conteúdos ou os fatos vai fazer com que o aluno possa estabelecer um número maior de relações facilitando assim o seu entendimento e compreensão dos mesmos. Do contrário, quanto menos relação o aluno puder estabelecer entre o que está estudando e a sua experiência, mais difícil será essa compreensão. Nesses casos é que acontece a atenção dividida ou o interesse dividido. É na atenção dividida que aparece o interesse dividido.

Apesar de não existir alguém que seja capaz de pensar sobre tudo, Dewey salienta que, no campo pessoal, existe uma espécie de "*prontidão* para considerar, no plano do pensamento, os assuntos que entram no campo da experiência" (1959a, p. 42). Essa prontidão, no caso do aluno, é a energia propulsora que deve partir dele no processo de aprendizagem. Cabe ao aluno a iniciativa para aprender. O professor, segundo Dewey, não é mais que o piloto, o guia, o diretor dessa aprendizagem. Assim sendo, a responsabilidade do professor está no conhecimento das circunstâncias que envolvem as experiências dos seus alunos. Desse modo, quanto mais ele conhecer "as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão" (Ibidem, p. 44).

Dewey salienta que o adulto, devido às suas experiências e preocupações, está menos suscetível à curiosidade. Já a criança está cercada de novidade; tudo é novo. Essa abertura para o novo é fundamental para que ocorra a aprendizagem. No entanto, na escola, há que cuidar para que o novo não seja apresentado de uma forma tão distante que o estudante não consiga fazer qualquer relação com as suas experiências. A aprendizagem necessita que o significante tenha significado. Caso contrário, temos somente a memorização. O professor precisa saber explorar o que está longe da realidade do aluno, oferecendo-lhe as melhores oportunidades, sem que essa distância acabe se tornando um abismo intransponível. Quando se torna esse abismo, o aluno também perde o seu foco e, muitas vezes, sua motivação desaparece.

3.11 – O interesse e a curiosidade

Ainda nessa reflexão entre o pensamento reflexivo e o interesse, nos deparamos com a curiosidade. Qual é a sua relação com a nossa tese? O que representa a curiosidade nesse estudo? Isto é um elemento positivo ou negativo?

A curiosidade, em Dewey, apresenta três graus ou níveis. No primeiro nível, nada há de intelectual, haja vista que ela se caracteriza, na criança, apenas como exploração e verificação do mundo ao seu redor. Num segundo momento ou nível, a curiosidade está relacionada aos estímulos sociais e à possibilidade que a criança vê em aumentar seu cabedal de experiências. É a fase dos porquês. Apesar de não

ser uma curiosidade no sentido de buscar um princípio ou uma explicação científica, aí está o gérmen da curiosidade intelectual. No terceiro nível, a curiosidade intelectual está relacionada à busca das respostas aos questionamentos oriundos da relação com as coisas ou com outras pessoas. Isto posto, “a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (1959a, p. 47). Esse elo pode ser fruto, inclusive, de um acúmulo de informações. Engana-se quem pensa que Dewey é contra o aluno reter e acumular informações. O que ele não aceita é que essas informações não sejam entendidas ou apreendidas e, por fim, compreendidas. Para que elas se transformem em conhecimento, faz-se necessário que o estudante compreenda, ou seja, quando ele consegue fazer as devidas reflexões sobre o que é estudado. Sem esse ir e vir da reflexão sobre o conteúdo, este se transforma em peso, em fardo, algo desprovido de sentido.

Numa alusão ao princípio de continuidade, Dewey (Idem, p. 94-95) salienta que “no desenvolvimento natural, cada um dos períodos sucessivos de atividade prepara inconscientemente, mas com perfeição, as condições para a manifestação do período seguinte.”

O que faz com que o aluno pense em algo e, consequentemente, possa se interessar por esse algo?

Dewey (Idem, p. 104) diz que “a causa mais frequente pela qual a escola não consegue garantir que os alunos pensem verdadeiramente é que não se provê uma situação experimentada, de natureza que obrigue a pensar.” Ele cita o exemplo de um professor de matemática que, depois de perceber que vários de seus alunos sabiam os algarismos a usar, mas erravam na posição da vírgula, mandou que esses alunos comprassem determinado material, usando exatamente as mesmas operações numéricas. Qual foi o resultado? Todos os alunos acertaram, pois tiveram que fazer os cálculos com o material à frente deles; eles tiveram que pensar sobre a situação dada. O problema, apenas no livro, era tão abstrato que não exigia o pensamento por parte dos alunos. A partir do momento em que tiveram contato real com o problema, o pensamento fluiu naturalmente, pois a lógica estava ali diante deles.

Numa relação rápida sobre essa situação e o interesse dos alunos por algo,

pode-se inferir que a escola deve apresentar um maior número possível de contatos para seus alunos. Numa escola agrícola onde só se trabalha e convive com porcos, dificilmente sairá alguém especialista em bois. Numa escola onde os alunos não saem para conhecer outras realidades, dificilmente esses alunos almejarão outra vida que não aquela nas quais estão inseridos. Daí a importância de a escola propiciar o máximo de possibilidades a seus alunos, para que aquilo que está latente possa vir à tona e desenvolver-se. Ninguém será exímio trompetista se não tiver contato com o trompete ou exímio saxofonista se não tiver contato com o saxofone. Parece uma coisa óbvia. Se assim o é com um instrumento, por que seria diferente com relação a outras aptidões do indivíduo?

Na situação acima, temos mais um exemplo da correlação entre a teoria e a prática. Não se pensa a partir do nada. O pensamento está ligado a uma situação determinada. O pensamento é ação, ou melhor, a causa do pensamento é a necessidade de agir; isso é pragmatismo.

Os sistemas educativos que não propiciam a reflexão contribuem para que as coisas continuem como estão. Por outro lado, os sistemas que possibilitam a reflexão fazem com que os alunos comecem a observar mais e, talvez, melhor outras coisas. Essa observação vai lhes mostrar alternativas, possibilidades. Isso pode propiciar a criação da expectativa. Essa expectativa está intrinsecamente relacionada à perspectiva. O aluno começa a ter perspectiva em alcançar um ideal, perspectiva em mudar uma situação imposta a ele, perspectiva em sair da limitação. Esse aluno começa a considerar os obstáculos e os recursos que têm para atingir seu objetivo.

Dewey reforça a ideia de que as coisas só têm sentido se usadas como meios para se obter um fim ou consequência. No caso da escola, isso é imprescindível. Para tanto, é necessário “promover as condições a ser ativamente usadas como meio de realizar consequências, de prover projetos que estimulem a inventiva de o engenho dos alunos, para que estes proponham objetivos a conseguir, descubram meios de levar a efeito as consequências pensadas” (1959a, p. 149). Numa escola ou num sistema educativo onde se busca trabalhar a compreensão dos alunos pela matéria ensinada, não é necessário se falar em interesse.

3.12 – A natureza humana muda?

O pressuposto de toda discussão que é feita a respeito da escola tradicional e da pedagogia ativa, acerca do interesse e do esforço, acerca do dualismo em relação à experiência existente na realidade como um todo e na educação em especial é uma tentativa de responder à pergunta que o próprio Dewey também fez: a natureza humana muda? Para ele, a plasticidade ou imaturidade do educando deve ser o pressuposto de todo educador. Acreditar ou não na mudança da natureza humana é que torna possível estudar metodologias e técnicas de avaliação, de estudo, de ensino e de aprendizagem. Aqueles que acreditam na possibilidade de mudança defendem um tipo de escola. Os que não acreditam defendem outro tipo. O homem não é uma ilha. Como nos adverte Jaspers (2003, p. 50), "o homem quer ultrapassar-se." Para tanto, a escola deve ser um local privilegiado para esse intento. Porém, continua Jaspers (Idem, p. 50), "só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo, em suas realizações é que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa." Ele não é imune às influências do seu meio. No entanto, influência não quer dizer determinação. Sabemos, diz Dewey (1956, p. 17), que "toda conduta é interação entre elementos da natureza humana e o meio natural e social." Essa interação vai encontrar uma base para que o comportamento se estabeleça. Como ser biopsicossocial, vemos pessoas que vivem num mesmo ambiente tomarem caminhos diferentes em relação a determinada situação, ou seja, darem respostas diferentes para perguntas iguais. É inegável a influência biológica, como a psicológica e a social, mas como dissemos acima, influência não é determinação. Do contrário, não teríamos autonomia para as decisões.

O homem está constantemente sofrendo essas influências. Isso faz parte de sua condição de ser inacabado, de ser incompleto, que vai se tornando pouco a pouco no ser que é hoje. No entanto, esse ser hoje não significa que será o mesmo amanhã. Como a interação com o meio natural e social é constante, essa modificação também não tem um fim imediato. Viver é estar nesse caminho de possibilidades. Se nossas ações fossem tão somente determinadas pelo meio social, ninguém seria responsabilizado por nada, pois não haveria a liberdade da escolha. O fato de uma pessoa se comportar desta ou daquela maneira está relacionado às aptidões pessoais e às oportunidades que se apresentam a ela. Dependendo de onde o individuo esteja inserido, o comportamento dele pode ser

tido como social ou antissocial. Cumprimentar uma mulher com um beijo no rosto é uma ofensa em países muçulmanos. Essa postura, ali é um comportamento antissocial ou até mesmo imoral. Há outros comportamentos que são tidos como antissociais em muitos lugares, como, por exemplo, matar outra pessoa. Alguns alegam que o individuo teve determinado comportamento porque vive em determinado lugar, onde a maioria das pessoas age assim. Isso justifica o comportamento dessa pessoa? Segundo Dewey (1956, p. 26), "causas para um ato antissocial sempre existem, mas causas não são justificativas."

Como seres humanos que somos, temos inclinações para uma direção ou outra. Contudo, inclinações não são determinações, como foi dito acima. Outros fatores devem contribuir para uma tomada de direção. Esses fatores irão possibilitar a escolha. Não se trata de imposição de fora para dentro pura e simplesmente, pois a escolha é "a emersão de uma preferência unificada entre preferências em competição" (Ibidem, p. 153-154).

Diante dessa primeira exposição, cabe uma pergunta: Por que há alunos que têm maiores dificuldades em perceber que a escola pode e deve ser boa para suas aspirações?

Quando o aluno não tem perspectivas em relação às vantagens da educação formal, fica difícil valorizá-la enquanto tal. Quando ele vê que muitos dos que conhece passaram pela educação formal e nada ou quase nada mudou em termos sociais, ele duvida dessa transformação através da escolarização. No entanto, ele não percebe que não é somente a educação formal que irá fazer as transformações, mas um conjunto de fatores, inclusive e fundamentalmente a sua postura. Isso não significa jogar toda a responsabilidade da mudança social no aluno. Porém, sem sua participação não haverá modificação. Se muitos não estão usufruindo dessa educação formal, por outro lado, poucos são aqueles que não fizeram uso dela e que estão realizados econômica e socialmente.

3.13 – Profundidade ou superficialidade do pensamento

Outra característica do pensamento ligado ao processo de aprendizagem é o que Dewey chama de altura ou profundidade. Muitas vezes, as pessoas fazem uma análise mais profunda sobre determinado assunto, enquanto que outras vezes ou

outras pessoas fazem uma análise superficial. No caso da sala de aula, muitos alunos têm esse tipo de relação com a matéria dada. Enquanto há alunos que procuram dar respostas rápidas sobre tudo, há aqueles que tendem a elaborar o processo da resposta de uma maneira mais lenta, porém mais segura, com mais profundidade. Dewey não se furta em alertar para o fato de alguns professores fazerem julgamentos rápidos ou ainda pré-julgamentos sobre determinados alunos que não respondem ou não correspondem às suas expectativas em relação a algum conteúdo ou matéria. Esse é um dos motivos para que se tenha cuidado com o processo de avaliação. O interesse ou não de um aluno por um conteúdo ou matéria pode estar ligado à desconexão entre o modo como enxerga e se relaciona com esse conteúdo e o modo como o professor apresenta e avalia. Nesse caso, o interesse está intrinsecamente relacionado à assimilação. Um aluno que analisa o conteúdo de maneira mais profunda necessita de mais detalhes para que a assimilação aconteça. Há professores que abordam o conteúdo de maneira superficial, ou como se estivessem falando a si mesmos. Se esquecem de que a sua rede de informações não é como a do aluno. Portanto, falar ao outro como se estivesse falando a si mesmo é um grande equívoco das pessoas, principalmente no caso de professores que lidam com estudantes com idades bem inferiores às suas. Há pessoas que necessitam de mais tempo para elaborar uma resposta. Isso não quer dizer que elas não tenham capacidade para tal. Daí a necessidade de se conhecer e de se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Tanto Sócrates quanto Platão invocam a curiosidade e o espanto como características fundamentais para que ocorra a aprendizagem.

Essa capacidade de maravilhar-se está relacionada ao que Dewey chama de plasticidade. Para ele, o crescimento está intrinsecamente relacionado à imaturidade e à potencialidade. É a imaturidade da criança que possibilita seu desenvolvimento. Ele difere do senso comum que vê na imaturidade uma falta, uma carência, uma ausência, isto é, como coisa negativa. Daí a sua relação com plasticidade. É nesse contexto que a educação deve propiciar o encurtamento da distância entre a imaturidade da criança e a maturidade do adulto, não como padrão, mas como respeito ao potencial, isto é, à plasticidade do aluno.

O crescimento do indivíduo e, consequentemente da sociedade, só é possível graças à sua própria constituição e condição de imaturo. Essa imaturidade, aliada à

plasticidade do indivíduo é que torna possível a sociabilidade. Os demais animais são praticamente independentes de seus pais. Diferentemente, a criança pequena é totalmente dependente dos mais velhos. Deixada a sós ao nascer, morreria em poucas horas. Essa dependência, diz Dewey, denota um caráter positivo e não negativo, como se costuma pensar. Numa relação com a educação, diz ele que "a tendência a aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar" (1959b, p. 55). É o que ele também chama de unidade na variedade, ou seja, a possibilidade de fazer da ordem, da organização um meio de promover ações eficientes intelectualmente. A ordem não pode ser vista apenas como uma imposição de fora para dentro, mas como fazendo parte de um processo de continuidade que vai possibilitar o desenvolvimento de bons hábitos de reflexão. A isto Dewey chama de unidade na variedade. Ele conclui essa análise dizendo que

> [...] se evocarmos os contatos com os professores que nos deixaram impressão intelectual permanente, descobrimos que, embora possam ter violado, no seu ensino, muitas regras assentadas em pedagogia, [...] eram pessoas que introduziam a novidade e a variedade a fim de manter a atenção desperta e pronta, mas que também utilizavam esses fatores para a composição do problema fundamental, para o enriquecimento do tema principal (DEWEY, 1959a, p. 60-61).

Dewey faz uma crítica à concepção de que o trabalho do professor – e sua consequente avaliação do bom ou do mau aluno – esteja associado tão somente ao aspecto intelectual. É inegável que o professor se enquadra nessa categoria de intelectuais da sociedade. No entanto, ele não pode considerar como apenas bons alunos aqueles que têm maior facilidade no trato com as questões teóricas em detrimento daqueles que são mais práticos. Dewey diz que o professor que assim age é devido a uma tendência que as pessoas têm em julgar os outros a partir de si mesmos. Por esse motivo, um professor que faz as suas abordagens em sala de aula fundamentadas tão somente na questão teórica, não atinge aqueles alunos que têm uma tendência natural para as questões de ordem prática. Esse também é um dos motivos de a sociedade como um todo valorizar mais o trabalho intelectual do que o manual. Essa sobrevalorização está explicitada na diferença entre os salários que recebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o pensamento de John Dewey é uníssono, ou dito de outra forma, contém uma unidade orgânica. Ele procura fazer conexões entre um elemento e outro. Como Dewey era uma pessoa extremamente preocupada com a educação, haja vista a quantidade de obras escritas a respeito de tema, não poderíamos deixar de perceber um dos fundamentos da educação progressiva aí contido no pensamento desse autor. Sua posição de rechaço ao dualismo tem na educação um de seus principais exemplos. Quando ele defende que a educação é um processo de reconstrução contínua da experiência, também quer nos mostrar que a verdadeira democracia na educação é fazer com que todo educando jamais interrompa seu processo educativo. Aqui está o fim da educação, ou seja, seu objetivo primordial. Interessante salientar que Dewey é defensor da educação formal, do valor que esta representa para a sociedade democrática. Para ele, só esta educação formal é capaz de transmitir tudo o que a nossa sociedade complexa acumulou de recursos e conquistas. Além do mais, é através do meio escolar que o indivíduo pode se ver livre das imposições do seu meio social. Isto posto, a escola pode propiciar as melhores condições para que o indivíduo participe nos recursos herdados pelos homens ao longo dos anos e séculos.

Dewey é um filósofo e educador que acredita no papel revolucionário que a educação pode propiciar. Acreditar nesse papel revolucionário não quer dizer ser ingênuo e acreditar que a educação fará isso sozinha, independentemente das condições sociais, políticas e econômicas. Ele não acredita numa educação que se pauta tão somente por qualificativos, mas que não oferece a possibilidade de o aluno poder crescer a partir do momento em que é introduzido no mundo da escola. Ser introduzido no mundo da escola não significa dizer que este é separado do mundo fora dela. O que isso quer dizer é que a escola propicia um olhar sobre o mundo e as coisas de um modo diferente. Por esse motivo ele defende que todas as pessoas tenham acesso à educação. Por isso ele defende uma concepção democrática de escola. Educação é vida e vida é educação.

A educação na escola é fundamental. A escola é fundamental. Ele já defendia que a educação deveria ser entendida como um direito do indivíduo. A

ninguém pode ser negado o direito de estar numa escola. É nela que o indivíduo é capaz de assimilar as conquistas sociais, culturais, políticas e econômicas da humanidade. Apesar de todo o caráter de recorte do real que a escola significa e representa através das disciplinas ou matérias, sem ela o indivíduo não tem acesso nem a esse recorte. A educação progressiva não é melhor que a tradicional somente pelo fato de ser progressiva. Se ela pode ser entendida e assimilada como melhor, deve ser pelo caráter de que possibilita experiências mais educativas, já que a educação tradicional também possibilita experiências. Como pragmatista que é, Dewey espera que as consequências da experiência educativa sejam diferentes das consequências da experiência não educativa. Do contrário, não haveria razão em tudo o que escreveu.

No entanto, apesar do valor que Dewey dá ao processo de escolarização, nos colocamos alguns questionamentos: Qual é o interesse da sociedade hoje para com a escola? O que a sociedade espera da escola? Quais são os objetivos a serem atingidos por aqueles que passam por um processo de escolarização? A sociedade ainda espera que o ensino seja do tipo propedêutico? Que sociedade é essa que quer o ensino propedêutico, tido como de melhor qualidade?

A educação brasileira ainda continua baseada em divisões, ou no que Dewey chama de dualismos. A escola ainda continua dualista. Ainda temos uma escola para os pobres e outra para os ricos. Os dados mostram isso. Apenas 15% dos alunos brasileiros estudam em escola particular. Os demais 85% estão nas redes federal, estaduais e municipais. Essa é uma das razões para não pensarmos em qualidade no ensino somente a partir da ótica desses 15%. Quais são os qualificativos de qualidade? O que determina a qualidade na educação sem levar em conta os 85%?

Indiscutivelmente que a escola deve promover a formação integral do aluno. Para tanto, como vimos acima, não podemos negar a ele o contato com a produção cultural da humanidade. Uma escola que não se preocupa com o conteúdo não pode ser escola. No entanto, o conteúdo tão somente não deve ser a razão de ser dos sistemas educativos. Nesse contexto, a nosso ver, duas perguntas devem perpassar a mente dos educadores: Por que ensinamos? Como o aluno aprende?

Antoni Zabala (1998) nos apresenta uma situação que faz pensar sobre a atenção que os sistemas educativos devem ter para com a diversidade dos alunos. Na maioria das vezes isso não é considerado. Os alunos são tratados todos da

mesma forma, como se tivessem os mesmos objetivos e ritmos de aprendizagem. Ele diz o seguinte:

> Imaginemos que somos professores e professoras de educação física e que alguém nos pergunta que altura deve saltar um menino ou uma menina de 14 anos que está no segundo ano do ensino médio. Certamente mostraremos certa (sic) surpresa frente ao absurdo aparente da pergunta, já que todos teremos pensado imediatamente que a altura a ser saltada *dependerá* de cada menino ou menina. Portanto, responderemos que está em função de suas *capacidades* (físicas e afetivas: compleição, força, interesse, etc.) e de seu treinamento, quer dizer, de *suas aprendizagens prévias*. Isto fará com que situemos a barreira para cada um segundo suas possibilidades reais, de forma que para quem salta 90 cm colocaremos a barreira a 95, e para quem salta 120, a 125. Em todos os casos, superar a barreira constituirá um desafio, mas um desafio acessível com nossa colaboração, um desafio que ajude a melhorar o aluno. Neste caso, consideramos lógico que para que os alunos progridam será inútil colocar a barreira na mesma altura para todos, já que para alguns será tão fácil que não os obrigará a realizar o esforço necessário para melhorar, enquanto que para outros a barreira estará tão alta que nem sequer tentarão ultrapassá-la e, portanto, não lhes ajudaremos a avançar (ZABALA, 1998, p. 34).

Assim, continua o autor, a atenção à diversidade quer dizer "estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriados às características pessoais de cada menino ou menina" (Ibidem, p. 35)

Apesar de alguns dos escritos de Dewey aqui apresentados terem sido feitos no início do século XX, é possível verificar a atualidade de sua concepção de educação. A nossa principal abordagem sobre a relação entre interesse e esforço continua sendo motivo de discussão em congressos sobre educação e nas reuniões pedagógicas que os professores fazem no âmbito escolar. O fato de essa discussão continuar sendo feita nas escolas mostra que o dualismo ainda persiste. Como Dewey salienta no texto interesse e esforço, as duas correntes se digladiavam, como que dizendo que se determinado aluno não aprendeu direito certo conteúdo, mas é esforçado, deve ser promovido à série ou ao ano seguinte. Por outro lado, o aluno interessado merece atenção enquanto que o desinteressado não. É como se dissesse que a escola deveria se preocupar apenas com os esforçados e interessados.

Para Dewey, os dois elementos fundamentais de todo processo de educação são a criança e o adulto. A criança o é enquanto imaturo e o adulto enquanto

maduro. Essa maturidade a que Dewey se refere está relacionada à experiência. Contudo, a criança, enquanto ser imaturo, não significa que não tenha qualquer experiência, pois ao adentrar à cultura escolar, ela já traz a sua experiência de casa e da rua. Essa imaturidade representa um ser em construção, o que não significa dizer que o ser maduro já está completo, pronto, acabado. Essa maturidade significa que tem algo a mais a oferecer ao ser que está sob seus cuidados. Continuando, Dewey diz que o verdadeiro processo educativo é aquele que se dá e se faz a partir da adequada interação entre esses dois elementos. Para ele, a essência desse processo educativo está na mais perfeita interação entre ambos, ou seja, a imaturidade da criança e a maturidade do adulto.

No entanto, a principal dificuldade desse processo é quando se busca analisar esses dois elementos de forma dissociada, favorecendo um em detrimento do outro; ou ainda quando se considera como sendo antagônicos. Para Dewey, o principal problema de todo processo educativo é quando se analisa a natureza individual da criança e a experiência da sociedade isoladamente. Isto significa dizer que o processo de ensino e aprendizagem pode e deve ser representado dessa forma, mesmo admitindo-se que em dado momento a criança ensine, da mesma forma que o adulto aprende, haja vista que esse processo é interativo, é uma via de mão dupla que se entrecruzam a todo instante. Obviamente que a experiência da criança é restrita e limitada. Todavia, isso não é motivo para que se pense que ela deva receber tudo de maneira imposta.

Quando falamos em criança, devemos distinguir e levar em consideração o estágio no qual se encontra. É diferente um processo educativo para crianças que ainda não tiveram qualquer contato com a educação formal daquelas que fazem uso dessa educação há alguns anos. Quanto menor a criança for, mais pessoal é seu contato com o mundo e com as pessoas. Por esse motivo, pensar em interesse nessa fase é pensar que “dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos” (DEWEY, 1967, p. 43). Isto quer dizer que seu mundo é fundamentalmente permeado por pessoas e por interesses pessoais. O valor de algo está relacionado ao significado que isso representa em sua cabeça, em sua experiência, e não ao valor estabelecido pelo adulto. A caixa de presente pode ser mais atraente que o presente propriamente dito. A criança ainda não faz juízo de valor ou pelo menos de

valor sob a ótica do adulto.

Em oposição a esse mundo particular da criança, temos o currículo escolar que é organizado sem levar em conta sua idiossincrasia. A ela é imposta uma organização e estrutura que ainda não encontra solo fértil em sua pequena, restrita e limitada experiência. Quando o programa escolar – currículo – é organizado desse modo, temos a visão objetivada do adulto sobre a criança. A objetivação do discurso e da prática faz com que o ser da criança seja reduzido ao que se conhece dela, ou ainda da forma como se dá esse conhecimento ou a apreensão do conhecimento dessa criança. Desse modo, a criança acaba sendo reduzida ao que se conhece dela. Quando não há essa preocupação por conhecer a criança sob outro prisma, ela é vista como adulto em miniatura. Esse foi o grande legado da educação tradicional e que ainda prevalece nos mais variados campos da atividade educativa. Sob esse aspecto, o programa escolar fica intrinsecamente relacionado e preso ao passado e a um espaço, desconsiderando o tempo e o lugar da criança aprendente.

Somando-se ao que foi dito acima, temos o fato de que a vida da criança não é fragmentada e esfacelada como a do adulto. Este faz distinção entre o homem de negócios e o pai de família. Tem uma máscara para cada papel social que ocupa. Por ser multifacetado, transporta esse mesmo modelo para a vida da criança. No caso do presente citado acima, o adulto compra pensando ou tendo como referência o seu mundo. Já no caso da criança, “a unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida, mantém coesas todas as coisas que a ocupam. Para ela, aquilo que prende seu espírito constitui, no momento, todo o universo, que é assim, fluido e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez” (1967, p. 43-44).

Quando essa criança chega à escola, se depara com um mundo fracionado, subdividido em disciplinas. Cada disciplina apresenta uma forma de enxergar o mundo, isto é, uma visão de mundo. E a criança tem de lidar com essa fragmentação com se já tivesse uma estrutura mental organizada para tal. Novamente é o olhar objetivado do adulto sobre a criança. Aqui, segundo Dewey, se contrapõem os dois mundos, a saber, o mundo impessoal da escola e o mundo pessoal da criança. Não podemos negar que existe algo que é peculiaridade da escola; ela tem uma razão de ser. A forma de apresentação desse mundo da escola é que não pode estar por demais distanciado do mundo da criança.

Para finalizar este nosso trabalho sobre o princípio de continuidade no

pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey, nos valemos de suas próprias palavras. Em *Arte como experiência* (2010, p. 61), ele diz:

> É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a compreender o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento.

Poderíamos nos contentar com aquilo que ouvimos falar deste autor durante o curso de magistério, ou em algumas palestras sobre educação, quando muito superficialmente nos eram apresentados alguns pedagogos e suas obras. Se quiséssemos apenas conhecer o que os outros dizem, talvez aquilo fosse suficiente. No entanto, como quisemos "compreender o florescimento das plantas", ou seja, descobrir algo mais acerca da riqueza desse filósofo, pedagogo, educador, foi preciso nos debruçarmos sobre algumas de suas obras, buscarmos as interações dele com seu mundo, com sua realidade, com seu tempo e com seu espaço. Este trabalho representa um pouco do que quisemos e pudemos fazer. Logicamente que a riqueza do pensamento de John Dewey não pode ser expressa em sua totalidade numa tese e nem era isso que pretendíamos realizar. Procuramos mostrar, da melhor maneira possível e com todos os percalços encontrados no caminho, a relação entre interesse e esforço inserida no princípio de continuidade que, a nosso ver, está na base do pensamento filosófico e pedagógico desse autor.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. John Dewey e a 'escola progressiva' americana. In: _____. *História da Pedagogia*. Vol IV. Lisboa: Livros Horizontes, 1981.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. ed. rev e amp. Trad. Alfredo Bosi (1ª ed) e Ivone Castilho Benedetti (novos textos). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: Filosofia e Experiência democrática.* São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1990.

_____. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *O Brincar e suas Teorias.* São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. John Dewey: uma Lógica da Democracia. In: Revista da Faculdade de Educação da USP, nº 2, vol. 2, 1976.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e Currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

AQUINO, Júlio Groppa (Org). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Escola pública: o desafio da democratização do ensino. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). *Educação em debate*. São Paulo: Moderna, 1998.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. *Os Direitos Humanos na Sala de Aula.* São Paulo: Moderna, 2001.

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch B. Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre:* imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mário P. *Educação:* alguns escritos. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

_____. Política e planos de educação no Brasil. Alguns pontos para reflexão. In:

Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora; as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 18ª ed. (1ª ed. 1981). São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* 7ª reimp. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDAU, Vera Maria (Org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas.* Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: L&PM, 1998.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

CHILDS, John L. Las funciones civilizadoras de la filosofia y de la educación. In*:* LAWSON, Douglas E.; LEAN, Arthur E. (compiladores). *John Dewey:* visión e influencia de un pedagogo. Buenos Aires: Editorial Nova, 1966.

_____. *Pragmatismo y educación*: su interpretación y crítica. Trad. Josefina Ossorio y Aída Aisenson. Buenos Aires: Editorial Nova, 1956.

CLAPARÈDE, Edouard. *A educação funcional.* 5ª ed. Trad. J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Prospectiva; 5).

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?*: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Trad. Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92. 1. ed. 2000).

CUNHA, Luiz Antonio (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.* 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CUNHA, Marcus Vinícius; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 278-289, mai/ago. 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez.

1999.
DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. Vol 1. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Edusp, 1981.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia.* 2ª ed. (5ª reimpressão). Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.
DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
_____. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
DEWEY, Jane Mary. A biografia de John Dewey. In: SCHILPP, Paul Arthur. *A Filosofia de John Dewey*. Chicago: Northwestern University, 1939. (A Biblioteca dos Filósofos Vivos, vol 1).
DEWEY, John. *A Natureza humana e a Conduta*: introdução à psicologia social. Trad. E. M. Rocha. Bauru: Livraria Brasil, 1956.
_____. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Todas as Artes).
_____. *Como Pensamos*. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
_____. *Democracia e Educação*: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.
_____. *El hombre y sus problemas*. 2ª ed. Trad. Eduardo Prieto. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961.
_____. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
_____. *How we think.* Boston: D. C. Heath & Co., 1910.
_____. *Human Nature and Conduct*: an Introduction to Social Psychology. New York: Henry Holt and Company, 1922.
_____. *Impressions of Soviet Rússia and the revolutionary world*. 2ª ed. New York: New Republic, 1932. (1ª ed. 1929).
_____. *Interest and Effort in Education.* Cambridge - Massachusetts: The Riverside Press Cambridge, 1913.
_____. *La Busca de la Certeza:* un estudio de la relación entre el conocimiento y la

acción. Trad. Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

_____. *La ciencia de la educación.* 4ª ed. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1951.

_____. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Edusp, 1970.

_____. *Liberdade e Cultura*. Trad. Eustáquio Duarte. s/l: Revista Branca, 1953.

_____. *Lógica:* teoría de la investigación. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.

_____. My Pedagogic Creed. In: DEWEY, John. *Education Today.* Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York, G. P. Putnam's Sons. 1940 (1 ed. New York, E. L. Kellogg & Co., 1897).

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.> Acesso em 28 Nov. 2010.

_____. *Pedagogía y filosofía*. Trad. J. Méndez Herrera. Madrid: Francisco Beltrán, 1930.

_____. *Philosophy of education*: (Problems of men.). Ames, Iowa: Littlefield, Adams & Co., 1958.

_____. *Reconstrução em filosofia.* 2ª ed. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

_____. *Reconstruction in philosophy.* New York: Henry Holt and Company, 1920.

_____. *The Early Works of John Dewey* (1882 – 1898). Edited by Anne S. Sharpe. Carbondale and Edwarsville: Southern Illinois University Press, 1991.

_____. *The Later Works of John Dewey* (1925 – 1953). Edited by Anne S. Sharpe. Carbondale and Edwarsville: Southern Illinois University Press, 1991.

_____. *The Middle Works of John Dewey* (1899 – 1924). Edited by Anne S. Sharpe. Carbondale and Edwarsville: Southern Illinois University Press, 1991.

_____. The Need For a Philosophy of Education. In: DEWEY, John. *Education Today.* Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York, G. P. Putnam's Sons. 1940 (From *The New Era*, November, 1934).

_____. *Vida e Educação*. 6ª ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOLL Jr, William E. *Currículo*: uma perspectiva pós-moderna. 2ª reimp. Trad. Maria

Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DYKHUIZEN, George. *The Life and Mind of John Dewey.* Southern Illinois University Press, 1973.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese.* Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). *Pedagogia Freinet:* teoria e prática. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANKENA, Willian K. *Tres filosofias de la educación en la história*: Aristóteles, Kant, Dewey. Trad. Antonio Garza y Garza. México D.F: Uteha, 1965.

FREINET, Célestin. *O método natural*: a aprendizagem da língua. Trad. Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. *Para uma escola do povo.* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem*. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Editora da UPF, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural.* 2 ed. São Paulo, Cortez, 1988.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica:* a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOSSI, Inez dos Santos. *Experiência artístico-estética como experiência educativa*: a necessidade de superar antagonismos. 2009. 98f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

HEGEL, G. W. F. *A ciência da lógica*. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Edições Loyola, s/d.

_____. *Ciencia de la Lógica*. Trad. A. R. Mondolfo. 2.ed. Buenos Aires: Solar/Hachette,1968.

_____. *Escritos pedagógicos*. Trad. Arsenio Ginzo. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia Geral*. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação*: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento.* Trad. Antonio Correia. Coimbra: Armento Amado, 1980.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos Filósofos*. Vários tradutores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JAMES, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Trad. Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2006.

JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 12ª ed. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2003.

KANT, Immanuel. *Education*. Trans. Annete Churton. Michigan: Ann Arbor Paperbacks: The University of Michigan Press, 1960.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes.* Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. *Sobre a pedagogia*. 3ª ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba/SP: Editora Unimep, 2002.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. 8ª ed. Trad. Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação.* 3ª ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Vol I e II. Trad. Fátima Sá Correia, Maria Emília V. de Aguiar, José Eduardo dos S. Torres, Maria Gorete de

Sousa. Porto, Portugal: Rés Editora, s/d.
LAWSON, Douglas E.; LEAN, Arthur E. (compiladores). *John Dewey:* visión e influencia de un pedagogo. Buenos Aires: Editorial Nova, 1966.
LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Novos Ensaios Sobre o Entendimento Humano.* Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).
LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano.* Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação.* São Paulo: Cortez, 1994.
LUZURIAGA, Lorenzo. *Antologia de Herbart*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946
_____. *História da Educação e da Pedagogia*. 4ª ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
_____. *História da Educação Pública*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias. 12ª ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. *Qualidade do ensino em tempo de mudança.* Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
MARTINS, Sebastião. *Educação*: o segredo do futuro. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1999.
MONTAIGNE, Michel de. *Ensaios*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores).
MONTESSORI, Maria. *A criança*. 2ª ed. Trad. Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.
_____. *Para educar o potencial humano*. 2ª ed. Trad. Miriam Santini. Campinas, SP: Papirus, 2004.
MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofia*. (7ª reimpressão). Madrid: Alianza Editorial, 1990.
MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
MURARO, Darcísio Natal. *A importância do conceito no pensamento deweyano*: relações entre pragmatismo e educação. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Trad. Vários. São Paulo: Abril, 1973. (Os Pensadores).

PAIVA, Yolanda Moreira S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In*:* ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). *Pedagogia Freinet*: teoria e prática*.* 3ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Educação pública*: tendências e desafios*.* São Paulo: Cered, 1990.

PALMER, Joy A. *50 grandes educadores de Confúcio a Dewey.* São Paulo: Contexto, 2005.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.* São Paulo: Ática, 2007.

____. *Por dentro da escola pública.* São Paulo: Xamã, 2000.

____. *Reprovação escolar*: renúncia à educação. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSOS, Laurizet Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos coligidos.* Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

PINTO, Paulo Roberto Margutti. et al (Orgs.). *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação.* Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional: Editora da USP, 1974.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar*: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. *Progressão Continuada*: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRÍGUEZ, Mariano L. Conocimiento y verdad en el pragmatismo de William James. Enrahonar 16, 1990, p. 89-104.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza.* 2ª ed. Trad. Antonio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. The invisible Philosopher. Published in March, 09, 2003. Disponível em: http://www.nytimes.com/2003/03/09/books/the-invisible-philosopher.html. Acesso em 24 jun. 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 3ª ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUSS, Jaqueline. *Dicionário de filosofia.* Trad. Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Scipione, 1994.

SAMPAIO, Márcia Heloísa Barboza. *O instrumentalismo pragmático deweyano como fundamento para a formação de professores*. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *A construção da proposta pedagógica da escola*: a escola de cara nova. Planejamento 2000. São Paulo, 2000.

_____. *Escola nas férias*: aprendendo sempre. São Paulo, 2001.

_____. Resolução SE-17, de 22-3-2011. *Dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.*

SCHILPP, Paul Arthur. *A Filosofia de John Dewey*. Chicago: Northwestern University, 1939. (A Biblioteca dos Filósofos Vivos, vol 1).

SCHMITZ, Egidio Francisco. *O pragmatismo de Dewey na educação*: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

_____. *Filosofia da Educação*: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

_____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA Jr., João dos Reis (Org.). *O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SOSA, Jesualdo. *17 educadores de América*: los constructores, los reformadores. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1945.

SPIRITO, Ugo. *El pragmatismo en la filosofia contemporánea.* Trad. León Ostrov. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Editora

Nacional, 1977.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A desmotivação dos professores*. Lisboa: Edições Pedago, 2006.

WHITEHEAD, Alfred North. *Os Fins da Educação e outros ensaios.* Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Editora Nacional: Editora da USP, 1969.

_____. *The aims of education and other essays.* London: Ernest Benn Limited, 1950.

ZABALA , Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.