

## O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE NAS PERSPECTIVAS DE J.-J. ROUSSEAU E DE J. DEWEY (\*)

GILDA DE LIMA

### II — DEWEY

Grande foi na verdade o impacto das idéias propostas no *Emile*. Diferentes movimentos educativos delas derivaram e ainda derivam.

Basedow, na Alemanha, entusiasmado, chamou Emilie à própria filha, e pretendeu educá-la dentro de extremados princípios naturalistas. Criou, também, o *Philantropium*, objetivando formar, como predicara Rousseau, o cidadão do mundo, capaz de usufruir de uma vida útil e feliz.

Na Suíça, J. H. Pestalozzi dedicou-se à educação popular, transferindo para o que constituía já, segundo Natorp, uma *pedagogia social*, os princípios do genebrino. Embora tivesse deixado obras teóricas de algum valor, a importância de Pestalozzi, que se acredita ser o mais universalmente conhecido de todos os educadores, residiu na atuação prática. Aceitava, com Rousseau, a existência de uma natureza humana básica na qual a educação se deveria apoiar. Pretendia possível a melhoria da vida social através da conjugação coerente de reformas sociais, políticas e educativas. Tendo sido, por circunstâncias adversas, impossibilitado, por vinte anos, de conviver com a juventude, dedicou-se durante eles a escrever. Na sua novela rural *Leonardo e Gertrudes*, escrita para o homem simples, narra os benefícios advindos da aplicação de tais reformas a uma hipotética vila suíça. Pretendendo esclarecer seu pensamento, escreveu *Minhas investigações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento do gênero humano*. Afirma ali, possuir o homem uma verdade animal, social e moral. A verdade animal permite-lhe considerar o real, sob um ponto de vista estritamente pessoal. A verdade social consiste na faculdade de examinar o mundo como uma criatura ligada, por um contrato, a todos seus semelhantes. A verdade moral o faz visualizar o meio, considerando nele apenas as coisas, seres e acontecimentos capazes de favorecer-lhe o crescimento moral. Acreditava Pestalozzi advir o aperfeiçoamento pessoal do sentimento de dever em relação à lei. Sem nenhuma dúvida, evoca Rousseau.

O ensino de ciências naturais, geografia e história seguia, nas escolas por ele dirigidas, o modelo esboçado no *Emile*. Acreditava na existência

---

(\*) A parte deste trabalho referente a Rousseau foi publicada no primeiro número desta Revista.

de capacidades básicas a serem auxiliadas pela educação, na necessidade do educador conhecer as etapas de desenvolvimento do educando, no valor e necessidade de uma educação ativa.

Transpôs, para a coletividade infantil a que servia, os princípios básicos contidos no *Emile*. Propôs-se, portanto, a educar os abandonados e os órfãos de guerra, segundo o modelo pensado para a educação de um jovem aristocrata. Crente no valor pedagógico da comunidade familiar, a primeira e maior instituição educadora, organizou as escolas sob sua direção num sistema comunitário, onde a criança, no seio do grupo infantil, desenvolveria a solidariedade e a cooperação como elementos necessários ao alcance da verdade moral.

Prático da educação, Pestalozzi concretizou os princípios propostos por Rousseau. E o fez de forma magistral, usando sua infinita capacidade de amar.

A pedagogia de Pestalozzi seguiu-se a de J. F. Fröebel. Cativado pelas idéias do mestre de Yverdon, com quem estagiara durante três anos, cria uma escola dedicada à criança pequena. O *jardim da infância*, onde a educação negativa preconizada por Rousseau é posta em execução, surge de seu cérebro. Toda sua concepção pedagógica é influenciada por suas idéias metafísicas, sua concepção unitária do universo.

Entretanto, embora a preocupação com as classes menos favorecidas existisse na alma grande de Pestalozzi, e Fröebel se preocupasse em adequar seus objetivos e instrumentos ao estágio de desenvolvimento da criança, a educação no século XIX ainda era vista em termos das necessidades de uma elite dirigente para a qual supunha-se suficiente o desenvolvimento do intelecto.

Tal convicção encontrou apoio na pedagogia de J. Herbart, para quem a idéia constituía o centro da vida do espírito. Desenvolveu-se a partir dela uma prática pedagógica profundamente intelectualista. As idéias, para Herbart, criam o sentimento, e este gera a vontade. Para tornar o homem um ser moral, seria bastante propiciar-lhe o alcance do conhecimento. Tudo mais adviria como consequência necessária.

Herbart foi, na verdade, um pensador sagaz. Não desconheceu o homem, apenas superestimou a capacidade intelectual. Incapazes de levar ao alcance do verdadeiro conhecimento, seus discípulos entenderam a aprendizagem como mero armazenamento de idéias e valorizaram a *mente depósito*. Daí ao verbalismo inconseqüente, à memorização, à passividade foi um passo simples. Muito maior foi, todavia, a ausência de discernimento dos aplicadores do método herbartiano, que os defeitos congênitos deste.

Os resultados pobres do uso de tal pedagogia fizeram com que, ao término do século XIX, a questão fosse repensada. Provenientes de países diferentes e situações diversas, vários educadores passaram a rediscutir a educação, apresentando outras soluções. Houve uma volta aos ensinamentos do genebrino: foi firmada a obrigatoriedade de atender à etapa do desenvolvimento do educando; reconhecido o valor da atividade do

indivíduo no processo de sua educação, vista esta como auto-educação; assegurada a necessidade de propiciar condições ao exercício da liberdade e definida a preocupação com a formação da individualidade e da sociabilidade, ficando assim propostos os postulados essenciais do movimento que viria a ser conhecido como a Escola Nova.

Enorme seria a lista, caso se pretendesse citar todos os pedagogos que se bateram e ainda batalham por tais princípios. Entretanto, habitualmente, eles mesmos elegeam John Dewey como o mais representativo dentre todos. O alemão Kerschensteiner, tanto quanto o francês Cousinet, declaram haver reformulado as próprias idéias, à luz dos ensinamentos do filósofo americano. Este, discutindo o eterno problema da formação das gerações mais jovens, reintroduz a questão da natureza humana, discute a atividade do sujeito como base de uma construção pessoal e propõe meios coerentes com os novos fins.

A admissão da experiência, reconhecida como contínua, caracteriza sua contribuição à renovação educativa. A preocupação com a qualidade construtiva dessa experiência marca sua contribuição a setores mais amplos.

John Dewey libertou a teoria e o sistema educacional de seu país das vinculações européias imprimindo-lhes feições próprias. Até então a educação americana buscara suas fontes de inspiração nas teorias pestalozzianas, froebelianas e herbartianas. Dewey muda-lhe o rumo concentrando-se nos valores próprios da cultura americana. Descendente de pioneiros, acredita no valor da ação como forma de reconstrução do meio e da personalidade social e individual. Traz de seus antepassados a convicção da possibilidade e da validade do estabelecimento de uma sociedade aberta e igualitária, onde a experiência compartilhada consiste no elemento básico da vida social. Crê na emergência de um mundo mais harmonioso e coerente através do amplo desenvolvimento industrial, criador de instrumentos mais hábeis e mais sutis para a realização das necessidades humanas.

A teoria deweyana traz a marca de um momento histórico. Mas não é apenas a reprodução elaborada desse momento. Consiste numa análise acurada que se torna através de suas proposições pedagógicas, numa crítica prospectiva, num pensar para atuar.

Denominada *pragmatista*, *experimentalista*, *naturalista*, *instrumentalista*, a teoria de Dewey poderá ser tudo isso, mas não exclusivamente. Nenhum desses termos a define completamente. Ser-lhe-ia impróprio, como ademais ao grande número de formas reflexivas de pensar, aplicar-lhe rótulos. Na verdade, o que importa é entender o sentido e o alcance de suas idéias.

Criado na austeridade de uma família profundamente religiosa e convicta de suas crenças reformistas, viveu a experiência democrática desde muito pequeno, na organização da comunidade congregacionalista a que pertenceu. O interesse pelos problemas sociais lhe adveio por influência materna. Fiel aos preceitos bíblicos, dedicava-se sua mãe à prática dos princípios sociais do cristianismo. Teve ele assim, já na infância, a vivência

de uma comunidade democrática, onde os problemas da organização societária e de apoio aos deserdados da fortuna eram postos como convites à ação.

Aos 22 anos publicou dois artigos sobre filosofia, dando início a uma vasta obra escrita, dedicada aos problemas humanos.

Professor, conferencista, consultor pedagógico, viveu Dewey até os 92 anos. A educação ocupou sempre parte preponderante em suas preocupações. Via nela o instrumento hábil para a reconstrução da sociedade. A pedagogia, admitida como filosofia em ação, poderia, no seu entender, conduzir à reconstrução do meio social. Através do uso da reflexão filosófica, como método para a análise crítica da existência humana, entendia ser possível elaborar e propor formas mais pertinentes de prover à formação do homem. Este, melhor desenvolvido, agiria e reagiria sobre o meio de maneira mais eficaz, fundado em um proceder ético inquestionável.

Embora Dewey se tenha tornado conhecido muito mais em função de sua atuação no campo educativo que por uma projeção no campo filosófico, suas concepções em torno dos problemas lógicos, éticos e metafísicos constituem uma contribuição original e significativa.

Alguns de seus livros exerceram enorme influência tão logo foram publicados. Outros, menos acessíveis pelo assunto ou pela forma, foram sendo descobertos pelos estudiosos com o passar dos anos. Seu estilo tem sido classificado desde fácil e agradável a maçante e pesado. O próprio Dewey afirmava ser-lhe difícil o uso da palavra. Um de seus discípulos nos relata que a exigência extrema de precisão fazia-o alongar a expressão formal do pensamento até o encontro da forma adequada (55); a verbalização dessa busca minuciosa exigia do interlocutor uma atenção profunda, por vezes difícil. Outro, afirma-nos ter residido o interesse de suas aulas nessa forma despreziosa de lecionar, nesse improvisar que consistia num filosofar em público (56).

Suas concepções pedagógicas fundamentais estão contidas no *Democracy and Education*, onde postula as bases de uma educação para a sociedade democrática. Publicada no início da primeira guerra mundial, reflete preocupações gerais com a organização social, política, com o princípio de autoridade e, sobretudo, com a possibilidade de uma vida democrática e seu alcance através da educação.

Em *Reconstruction of Philosophy*, pretende que a filosofia se torne o instrumento de reajuste do indivíduo às condições de um mundo em transformação. Essa obra, resultante da série de conferências pronunciadas no Japão na década de 1920, foi republicada após a 2.<sup>a</sup> guerra mundial. Diz-nos ele na "Introdução 25 anos após" que os acontecimentos político-internacionais demonstraram-lhe a necessidade de encontrar "uma filosofia pertinente ao presente, ocupada com os problemas resultantes das mudanças

---

(55) Edmam, E., *J. Dewey*, p. 19.

(56) Height, G., *A Arte de Ensinar*.

que se processam com rapidez crescente" (57), e, não numa filosofia preocupada apenas com o "aperfeiçoamento das técnicas e no revolver, repi-sando os sistemas do passado" (58).

Em *Logic: the theory of inquiry*, escrita em 1938, propõe uma concepção da realidade e um método para seu tratamento\*. Emite apenas princípios gerais, acreditando serem eles suficientes à elaboração posterior de um sistema lógico-simbólico completo e coerente (59). Aprofunda e reelabora nesse tratado os conceitos propostos em *Studies in Logical Theory* e em *Essays of Logic*. Este já fora objeto de uma simplificação destinada ao professorado, ou seja, o tão conhecido *How we think*.

Seus críticos, de modo geral, têm considerado as obras citadas como as principais dentre as muitas que publicou. A preferência por uma ou outra depende, obviamente, da visão particular de quem as analisa. Na verdade, sua amplíssima obra se interliga de forma estreita. Formulando uma teoria sobre o universo, sobre como o homem chega a conhecê-lo, constrói uma lógica para a pesquisa desse mundo e uma ética reguladora das relações humanas. A pedagogia é a consequência necessária de tais preocupações. O fato de se ter tornado conhecido de início por sua atuação no campo prático, isto é, na *Laboratory-school*, não indica terem sido desenvolvidas suas idéias mais amplas e genéricas a partir dessas experiências pedagógicas. Como bem assinala Deledalle, o substrato do pensamento de Dewey já se estabelecera em fase anterior à sua permanência em Chicago. A pedagogia ali proposta consiste no desenvolvimento, no plano de ação, de um sistema filosófico orgânico e coerente, onde a idéia de unidade ou de continuidade, como quer ele, constitui o fulcro central do pensamento.

Em *Democracy and Education*, afirmou Dewey que a filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação, mostrando-se assim sensível à profunda interdependência de ambas. Ao pensar sobre o homem, a filosofia depara-se com as dificuldades e as peculiaridades inerentes ao processo de sua formação. Para examinar esse processo, criticá-lo, reformulá-lo ou recriá-lo, imprescindível se torna ter estabelecido já, com clareza, uma concepção de homem. Dewey não fugiu à regra. Se não explicitou a sua concepção de homem em *Democracy and Education*, como pretende Horne em *Filosofia da Educação sob o ponto de vista democrático*, não se pode inferir que não a possuísse. Se não discutiu ali as relações amplas do homem com o ser supremo, com o Cosmos, com Deus ou com a Natureza, isso não significa que não tivesse já formulado as bases de uma metafísica. Indica apenas não ter posto tal discussão entre os objetivos propostos à citada obra. Na realidade organizou seu tratado sobre a educa-

---

(\*) Contava então 79 anos. Não aceitava a possibilidade dele mesmo vir a elaborar uma lógica simbólica completa.

(57) Dewey, J., *Reconstruction in philosophy*, Mentor Book, N. York, 1950, p. 9.

(58) Id. *ibid.* p. 8.

(59) Dewey, J., *Logic: The theory of inquiry*, Henry Holt and Company, N. York, 1950, p. III.

ção de uma forma pessoal, discorrendo sobre os aspectos que lhe pareceram válidos. Sua concepção do mundo já se encontrava nessa época perfeitamente delineada e discutida em obras anteriores, tais como *The influence of Darwin on Philosophy and others Essays in Contemporary Thought*, publicada em 1910, nos *Studies of Logical Theory*, de 1903, nos *Moral Principles of Education*, de 1909, e foi mais exaustivamente analisada em obras posteriores, tais como *Quest for certainty*, de 1929, *Art as experiences*, de 1934, *Experience and nature*, de 1925 e *Logic: theory of inquiry*, de 1938.

O exame isolado de um de seus trabalhos, encontrado entre autores menores, deveria conter a ressalva de unilateralidade pois levará, necessariamente, a uma visão falha, senão distorcida, de suas concepções. Pode, evidentemente, ser feito desde que se o considere um ponto de partida, e não, um termo final. Para quem, por cerca de 60 anos, se dedicou a esclarecer seu pensamento, justo será criticá-lo à luz de seus múltiplos escritos, ou abster-se de fazê-lo.

Várias das principais obras de Dewey trazem no título a palavra experiência (60). Inferir-se que ela possui papel preponderante em sua teoria é resultado, pois, da mera observação. Não se deve, entretanto, supor ter sido Dewey um experimentador. Não tendo feito ciência, não o poderia ter sido. Dewey foi um filósofo da experiência, sendo que essa palavra pode ser tomada, em sua obra, no sentido de vivência. Preocupa-se com o ato da experiência e não com o experimento e diz "*buscamos a natureza do processo da experiência, a forma pela qual ela nasce e se conduz. Desejamos conhecer suas diversas formas típicas, a maneira pela qual uma surge, como se prende às outras, o papel que desempenha na manutenção de uma seqüência de experiências que se alarga de forma contínua e coordenadora*" (61).

Duplo é o sentido do termo experiência. No sentido ativo indica uma tentativa, a intenção de provar alguma coisa. No sentido passivo indica "*sofrimento, passar por alguma coisa*". Em ambos os casos gera um conhecimento, e uma modificação no sujeito, quer tenha este sido agente ou o paciente da experiência. Ao atuar metodicamente sobre o mundo circundante, o experimentador o faz a partir de uma hipótese. A aceitação ou rejeição dela advém do estabelecimento de uma nova relação entre o resultado obtido e o esperado e constitui, portanto, um acréscimo do conhecimento e da vivência do pesquisador. Ao passar por uma experiência o sujeito, por sofrer-lhe o impacto, adquire uma nova perspectiva do meio envolvente. E, portanto, um novo conhecimento. "*Esta conexão íntima entre agir e sofrer constitui o que chamamos experiência*" (62).

---

(60) *Experience and nature*, 1925, *Art as experience*, 1934, *Experience and education*, 1938.

(61) Dewey, J., *Influence of Darwin on philosophy and others essays in contemporary thought*, Henry Holt, Comp., N. York, 1951, p. 248.

(62) Dewey, J., *Reconstruction in philosophy*, op. cit., p. 83.

A experiência, portanto, torna-se fator relevante no desenvolvimento total do indivíduo. Há um crescimento a partir e através da experiência, objetivando conduzir a mais experiência. O processo fica percebido como contínuo, mas é transaccional também\*. O ato de experimentar transforma o experimentador. Após a realização da tarefa a que se propôs, ele se torna um indivíduo mais *experiente*, visto ter passado por um momento único, ou seja, ter obtido uma outra vivência. Mas o meio se transforma também. É um duplo processo de ação e reação, no qual, atuando sobre o meio, o autor da experiência recebe sobre si o impacto da modificação que suscitou. Uma modificação continuada e subsequente do indivíduo e do meio, ou seja, uma reconstrução contínua da experiência, é o resultado. A experiência consiste, portanto, “num ponto de partida e de chegada, algo que propõe problemas e verifica as soluções propostas” (63) e possibilita o estabelecimento de relações entre as coisas (64). De início, há uma experiência que é vivida pelo sujeito. Ele passa por toda ela. Ele a sofre. No momento seguinte é portador de um novo conhecimento, ou seja, o da experiência tida. Há, portanto, duas etapas. A primeira, a do aparecimento do fenômeno e a segunda, do seu reconhecimento. Logo, a experiência consiste num princípio metodológico. É necessária à obtenção do conhecimento. É seu modo de alcance.

O *cogito* cartesiano constitui a pedra fundamental da filosofia moderna, que tem discutido, segundo diferentes pontos de vista, como é possível ao sujeito relacionar-se com o objeto. Tal questão tem dominado o pensamento, criando longas controvérsias. A solução proposta por Dewey consiste não em discutir o ato de conhecer em termos gerais de oposição entre sujeito e objeto, pensamento e realidade, idéia e fato, mas em examiná-lo em sua origem, desenvolvimento e validade. Para ele, o conhecimento, como vimos, advém da experiência, do ato de experienciar e leva ao estabelecimento de um juízo. Num momento dado, o sujeito sente sua estabilidade perturbada. Surgiu no seu mundo uma dúvida, dificuldade ou problema para o qual deverá encontrar solução. A partir do desconforto sentido na instabilidade da situação problemática, a emotividade faz surgir uma sugestão. Este “clarão” nada possui de intelectual, ele brota, “estala” na cabeça (65). A análise acurada da situação reduz a dados os objetos diretamente experienciados. A proposição racional de hipóteses para solução da questão redonda na intelectualização do processo. Começa então a pesquisa, prática ou intelectual, e “o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado”. As operações a serem realizadas são selecionadas

---

(\*) A idéia de transação, na teoria de Dewey, é mais abrangente que a de interação. Ela envolve o passado, o presente e o futuro do sujeito em termos qualitativos além de quantitativos.

(63) Id. *Experience and nature*, Open Court Publishing Company, Chicago, 1926, p. 3.

(64) Id. *Democracy and education*, The Macmillan Company, N. York, 1916.

(65) Id. *How we think*, D. C., Heath and Company, Chicago, 1926.

a partir da índole do problema que se aborda (66). “*A sugestão deixa de ser mera possibilidade para tornar-se probabilidade verificada e, se possível, medida*” (67). A verificação — que inclui o estabelecimento de relações e, conseqüentemente, o julgamento — é a etapa final do processo, podendo consistir num novo ponto de partida. No caso do malogro da hipótese, o indivíduo recomeçará a perquirição. A atividade reflexiva, desenvolvida durante todo o processo, percebe a falha na hipótese inicial e refaz o caminho. Aprende-se com o erro. Surge a nova hipótese.

Ao se provar útil e verdadeira a hipótese, o indivíduo sai do estado de perplexidade. Alcançando a compreensão da situação, supera a dificuldade e chega à estabilidade. A hipótese, resultante da atividade reflexiva, permitiu-lhe reorganizar a situação, mas apenas o sucesso de sua aplicação demonstra a validade da sugestão.

A inteligibilidade dos fatos, dos dados da situação, favorece a atuação equilibrada e harmoniosa em todos os campos da relação humana. As idéias constituem para Dewey, portanto, instrumentos de reconstrução do mundo. O pensamento nunca poderá constituir uma unidade isolada, com existência própria. Existe em função da situação perturbada e carente para a qual deverá ser encontrado um novo caminho. Define-se então, funcionalmente, em relação a necessidades externas e surge como instrumento da ação.

“*As idéias*”, diz Dewey, “*são planos de operações, a serem realizados, constituem fatores integrantes das ações que mudam a face do mundo*” (68). “*A tais planos de ação, sugestões empíricas usadas de maneira construtiva para novos fins, é que damos o nome de inteligência*” (69).

Nega ele sentido, portanto, a uma inteligência repetidora ou contemplativa. A concepção espectral do conhecimento, afirma ele, “*é doutrina puramente compensatória, arquitetada por homens de certa tendência intelectual, para a si mesmos se consolarem da impotência real e social da vocação de pensar a que se dedicaram*” (70); e acrescenta — “*as idéias não são enunciados do que tem sido mas sim de atos a serem realizados*” (71). Os resultados desejáveis dependem da regulação das condições mas seu alcance, diz Dewey, “*somente é possível através da ação, porém de uma ação inteligentemente dirigida, que se apercebe das condições, fixa-se nas relações superficiais, planeja e executa à luz desse conhecimento*” (72). A razão existe por sua função crítica e por sua função propulsora. Como crítica, necessita do conhecimento do passado que lhe permitirá analisar as relações de causa e conseqüência, à luz de resultados já conhe-

---

(66) Id. *Busca de la certeza*, trad. E. Ferraz, Fondo de Cultura Economica, México, 1952, p. 107.

(67) Id. *How we think*, op. cit., p. 110.

(68) Id. *Busca de la certeza*, op. cit., p. 120.

(69) Id. *Reconstruction in philosophy*, op. cit., p. 89.

(70) Id. *ibid.* p. 103.

(71) Op. cit. loc. cit.

(72) Dewey, J., *Busca de la certeza*, op. cit., p. 31.

cidos e, a partir daí, propor soluções novas. A inteligência não se limitará a aceitar a situação reinante, nem pretenderá gerar a repetição de situações antigas. O ato inteligente consistirá em encontrar uma forma adequada de agir, a partir do conhecimento da ação passada ou de sua história, da observação e do exame acurado da situação atual.

Essa forma, mutável por excelência, não consiste na negação de valores mais altos, mas na sua busca pertinente e denodada através de caminhos novos e, por isso mesmo, árduos. Repetir formas, procurar ajustar um mundo em constante mutação às fórmulas arcaicas, é negar a capacidade de pensar e de agir.

Aceitando a inexorabilidade da mudança, Dewey vê na doutrina operatória do pensamento a forma para chegar ao progresso, não como uma tentativa esparsa ou um processo de ensaio e erro, mas como uma busca dirigida pela inteligência propositora de hipóteses e supervisora de suas validades respectivas. Não vê sentido na atividade especulativa pura como não percebe a necessidade da contemplação pura. Atribui, obviamente, lugar à ciência aplicada. Esta poderá atuar num mundo em permanente mutação e favorecer o encontro de situações melhores, mais aperfeiçoadas. O progresso advirá do próprio processo de mudança, racionalmente percebido e inteligentemente investigado. Não existindo fim transcendente para o qual a humanidade tenda, o homem se obriga a um estado permanente de alerta, ao exercício ininterrupto da sua capacidade crítica e uso da faculdade de opção para alcançar por si mesmo, sem guias e sem bastões, o fim imanente da vida moral. Eis a proposta da liberdade humana em termos de uma exequibilidade derivada da interioridade mais elevada de cada um. E alcançável, para Dewey, através da contínua investigação inteligente.

O método da inteligência, a investigação como condição de progresso, constitui a contribuição pessoal de Dewey ao pragmatismo. Consiste, este, numa tentativa de escapar às filosofias européias, introduzidas após a guerra civil, quando houve a pretensão de subtrair à influência teológica o ensino universitário da filosofia. Não é, entretanto, um pensamento desligado dos valores ocidentais. É antes sua continuação num novo clima.

Dewey, freqüentemente reconhecido como fundador do pragmatismo ao lado de James, Peirce e Mead, não se considera porém, um pragmático. Para ele, o termo pragmático tem gerado uma série de incompreensões e de fúteis controvérsias; por isso acredita prudente evitar-lhe o uso. Entretanto, afirma no prefácio da *Logic: the theory of inquiry* que, se interpretamos corretamente "*pragmático como a função das conseqüências servindo de provas necessárias da validade das proposições, desde que tais conseqüências sejam produzidas operacionalmente e sejam tais que resolvam o problema específico que provoca as operações, o texto apresentado é pragmático de início a fim*" (73). Assim fica claro que o termo final, o resultado, para o pragmático, é o índice de validade da proposição.

---

(73) Id., *Logic: the theory of inquiry*, p. IV.

Validade essa que será medida em função da sua adequação às necessidades e carências da situação inicial geradora da experiência. “*Os critérios e provas da validade devem ser procurados nas conseqüências manifestas da atividade e não no que se acha fixado com anterioridade e independência*” (74).

Dessa maneira, será bom e válido o resultado que se inserir harmonicamente na experiência anterior, que gerar um acrescentamento do eu, sem induzir a distorções nem quebras. Desde que esse resultado venha a radicar-se na integralidade do sujeito, permitindo a reestruturação do indivíduo e do meio, haverá progresso. Este último, advindo da preservação da continuidade da experiência, requer o emprego de um método eficaz: o instrumental. É o instrumentalismo deweyano a capacidade de refletir, de relacionar-se com os objetos, a *capacidade inteligente*, enfim, de valor prático e operatório. Não existe conhecimento em função da revelação e do puro discernimento. A necessidade primeira, em função da qual a busca se organiza, é o controle da realidade. O pensamento, visto assim, torna-se órgão da conduta — porque só se pensa para atuar — e só pode ser entendido em suas conexões vitais. Se a história da humanidade tem exibido um sentimento de desconsideração por tudo o que indica uma atuação e uma capacidade de fazer, tem mostrado, por outro lado, uma valorização das preocupações apenas *especulativas*, desligadas da materialidade das coisas. Tal fato explica-se, segundo Dewey, por razões de organização histórico-social. Aos favorecidos da fortuna, libertos das preocupações imediatas com a sobrevivência, coube lazer suficiente para mergulharem em estudos cujos resultados não satisfazem às necessidades vitais imediatas. Isto não significa, entretanto, que essas especulações surgissem por si mesmas e do nada. A reflexão apareceu sempre a partir do reconhecimento de uma dificuldade, do interesse pela solução de um problema. A ciência, em sua origem, foi sempre ciência aplicada. A distância entre a teoria e a prática alargou-se em decorrência da divisão do trabalho e das diferentes condições materiais dos sujeitos sociais. Assim, de um lado, colocou-se o indivíduo preocupado com a especulação pura e a ela dedicado. De outro, ficou o indivíduo atuante, entregue aos problemas do concreto.

A estes homens práticos coube a responsabilidade apenas pela aplicação dos resultados da pesquisa, permanecendo como simples artesãos, alheios às bases teóricas, enquanto que a bela e permanente verdade da ciência pura, privilégio dos cientistas e dos filósofos, passou a ser tarefa de uma classe despreocupada com a aplicação prática do resultado de seus estudos. Mas, a distância entre a teoria e a prática ter-se-ia alargado também por razões emocionais. A ciência pura, o encontro de leis imutáveis elevaria o homem ao mundo da certeza, engrandecendo-o, senão divinizando-o. A permanência no campo da ação prática, factual e móvel, obrigaria a uma situação de incerteza, de mudança, consistindo num desafio.

---

(74) Id. *Busca de la certeza*, p. 63.

A necessidade de segurança, de certeza, que é emocional, junto com o estado de satisfação plena das necessidades imediatas derivadas do estado social teriam levado, no entender de Dewey, a uma supervalorização da teoria em detrimento da prática. Uma dicotomia, enfim, baseada em uma presunção, num preconceito sem fundamento na realidade íntima dos fatos.

Criticando as diferentes teorias do conhecimento, diz-nos Dewey que tanto as correntes realistas quanto as idealistas partem de um pressuposto comum. *“Todas sustentam que a operação investigadora da mente exclui qualquer elemento de atividade prática, que entraria na construção do objeto conhecido”* \* (75). Para elas *“a mente constrói o objeto, não de forma observável ou por meio de atos práticos revestidos de uma qualidade temporal, mas em virtude de uma operação qualquer interna e oculta”* (76). *“O fato de a filosofia ter excluído da consideração a atividade prática\*\**, enquanto procura saber como o homem chega ao conhecimento, impediu-a de promover uma real interação entre o conhecimento obtido do mundo e a direção pertinente de nossa ação” (77). Concebendo como possível examinar o conhecimento apenas através da razão, acreditaram existir duas paralelas no espírito humano: o conhecimento e a conduta. E as paralelas, nós o sabemos, quando se encontram, o fazem no infinito... *“Em termos práticos, a dissociação entre a atividade cognitiva e a ação não permitiu que o homem discutisse inteligentemente sua conduta”* (78).

A ciência experimental, entretanto, veio provar que se pode chegar ao conhecimento através da ação. Na verdade, não se pretende, através dela, conhecer a realidade última e superior. A experiência nos permite, ou nos favorece, não o conhecimento do imutável e do perfeito, mas o conhecimento da experiência enquanto tal, da interação dos elementos nela contidos e, através do controle das variáveis, do papel de cada elemento na transação processada. A pretensão é conhecer a situação experimentada já que *things are what they are experienced to be* (79). Para tal, há necessidade de um pensamento e de um plano investigador. *“A investigação ou pensamento experimental significa atividade dirigida, um fazer algo que varia as condições nas quais se observam os objetos e se os tomam diretamente, se os dispõem ou se os arranjam de forma diferente”* (80).

A investigação se realiza no campo da natureza. Sendo a experiência a transação que se processa entre os elementos da natureza, recriando-a, a atividade investigadora coloca a ação humana por sobre a natureza, preponderantemente. Natureza e pensamento reflexivo, atuando em continui-

---

(\*) A teoria genética da inteligência concebe exatamente o ato do conhecimento como realizado a partir de uma atividade prática do ser cognoscente.

(\*\*) Atividade prática vista como capaz de introduzir modificações coerentes e reais na existência.

(75) Id. *ibid.*, p. 20.

(76) Op. cit. loc. cit.

(77) Id. *ibid.*, p. 62.

(78) Id. *ibid.*, p. 52.

(79) Id. *Influence of Darwin on philosophy*, p. 228.

(80) Id. *Busca de la certeza*, op. cit., p. 107.

dade, dispõem-se como dois momentos da mesma estrutura experiencial. A natureza é o objeto da experiência, fornece-lhe os elementos. A reconstrução contínua dá-se dentro da natureza, sendo um de seus atos.

A natureza é o elemento básico existente. A transação cria novos corpos e novos significados. O homem, ser pensante, dela deriva. A mente surge da matriz biológica, mas não está pré-determinada. A transação, propondo a todo instante novas relações, dar-lhe-á sentido e direção.

Influenciado por Darwin, o pragmatismo está impregnado pelo evolucionismo. A mente é considerada como um resultado, uma construção, e não como algo dado e posto. Não aceita superioridade da mente sobre a matéria nem a propõe como sobrenatural ou extranatural. O "*espírito é uma nova propriedade assumida por um ser vivo quando chega à interação organizada com outros seres vivos, interação esta que é a linguagem, a comunicação*" (81). Há, portanto, no seu entender, continuidade absoluta na organização vital. Para o pragmatista o espírito surge da matéria, da vida que o preexiste, graças a um processo evolutivo e transacional constante. E, nessa linha, afirma Dewey que "*o primeiro postulado de uma teoria naturalista da lógica é a continuidade das atividades e das formas inferiores, menos complexas, até as superiores e mais complexas*" (82). Aceita a idéia de unidade entre espírito e natureza numa organização seqüencial, porém não linear, na qual os fatores físico-bio-psíquico-sócio-culturais se propõem como interdependentes e interatuantes. O dado inicial, a matéria, no processo de transação surgido da situação carente ou problemática se transforma, gerando formas mais complexas de vida para uma adaptação mais sutil e mais eficiente.

Integrado na natureza, o homem se constrói a partir dela e surge como ser pensante e responsável. Assim, o experimentalismo de Dewey se tinge de naturalismo e surge o *humanismo naturalista* como quer ele.

Emergindo da natureza, o homem se desenvolve a partir dela. Há, para Dewey, uma continuidade vital entre a natureza física, a organização biológica, social e mental do homem. Aceita a tese evolucionista com todas suas conseqüências. Não desliga, de nenhuma forma, o corpo do espírito. O homem é possuidor de um elemento espiritual — a mente — mas que se desenvolve a partir dos elementos primários ou orgânicos. Tudo que possui, tudo que alcança advém da transação com o meio circundante. Transação essa que não resulta apenas da troca de elementos quantitativos fixos, mas consiste numa troca qualitativa na qual todo o meio circundante é envolvido em termos amplos, que englobam o passado, o presente e o futuro numa experiência unitária e contínua.

Sem aceitar a tese materialista, Dewey denomina seu sistema de "*empirismo naturalista*" ou, tomando "*experiência*" em sua significação corrente, "*humanismo naturalista*" (83). Nela, os objetos são vistos como elementos para compartilhar da existência humana e nunca apenas para

---

(81) Id. *Experience and nature*, op. cit., p. 258.

(82) Id. *Logic: the theory of inquiry*, p. 23.

(83) Id. *Experience and nature*, op. cit., p. 01.

conhecimento. “São coisas tidas antes de serem conhecidas” (84). Nesse sofrer a experiência, objeto e homem transacionam e se constroem e, então, se conhecem.

A construção do indivíduo a partir do ser físico e biológico passa, porém, pela experiência social. Se de início há uma experiência orgânica, que chega a se tornar humana, ela necessita do outro para se tornar individual.

A vida biológica, pretende Dewey, graças ao social, entra num sistema transacional, cada vez maior, que confere ao organismo novas propriedades. Ao defrontar-se com o grupo social, ao sofrer sua ação, o organismo libera potencialidades ocultas que lhe permitem interatuar num sistema mais amplo, complexo e delicado. Nessa circunstância torna-se mais heterogêneo e versátil e sutil.

Assim, para Dewey, o homem possui uma capacidade social que lhe possibilita o convívio. E desta convivência nasce a mente. A criança, diz ele, usa os componentes físico-biológicos num contexto social e faz do companheiro o modelo. O jogo imitativo em nada mais consiste senão na reprodução da organização societária que precede a criança e na qual ela penetra. Ao perceber que o grupo familiar se antepõe a seus desejos ou que a pura imitação se lhe torna impossível, a criança é forçada a reconstruir por si mesma a experiência. Somente então é que se propõe como ser isolado do contexto social tomando consciência de sua individualidade. A experiência da restrição não a enfraquece. Antes, impede-a de diluir-se no contexto social. Torna-a pessoa. A experiência comum a faz adquirir a consciência de si e do mundo.

Prosseguindo a transação, agora num processo reverso, ao reconhecer a dificuldade da situação, o indivíduo se modifica e, dessa forma, propõe ao grupo social o impacto de sua personalidade nascente. Opondo-se às barreiras do meio envolvente, ou contornando-as, a individualidade se afirma. Sob a forma de oposição ou de anuência, a transação se dá. A sociedade humana, tanto quanto os elementos físicos e biológicos, compõe-se e recompõe-se. As transações físicas, biológicas ou sociais criam novas propriedades pela liberação de energias latentes. A experiência compartilhada, no desenvolvimento da *arte social*, como foi visto, cria a mente. Afirma Dewey “a transcendência das essências lógicas e racionais é a consequência das interações sociais, do companheirismo, do auxílio-mútuo, da direção e da ação compartilhada nas lutas, festas e trabalhos” (85). O mental só é discernível empiricamente onde a associação se manifesta. Isolado, o indivíduo não se propõe como ser pensante. A vida social é causa e condição do aparecimento do pensamento, porque no seu diferenciar circunstancial propõe a perplexidade que força a investigação, cria e desenvolve a inteligência. Entendida esta, não no sentido “de espírito

---

(84) Id. *ibid.*, p. 21.

(85) Id. *ibid.*, p. 171.

*que se apropria e goza o todo de que participa, mas de espírito individualizado, capaz de iniciativa, aventureiro, experimentador e dissolvente*" (86). Entretanto, esse pensamento, desenvolvido a partir da interação social, reflete e atua sobre o meio, elemento de sua gênese, e o altera. *"Todo pensador põe em perigo certa parte de um mundo aparentemente estável e ninguém pode predizer totalmente o que aparecerá em seu lugar"* (87).

Logo, reconhece Dewey o papel preponderante da ação do indivíduo na organização do mundo. Se, num estágio inicial, a existência da sociedade é condição do aparecimento da personalidade individual, num momento posterior, a atuação do indivíduo é definitiva para a manutenção ou reforma desse meio, quer se lhe oponha ou a ele se acomode. Existe uma *"constância e infiltração da presença operante do eu, como um fator determinante em todas as situações"* (88). Tal participação, no seu entender, nem sempre é facilmente aceita, donde os apelos às explicações míticas para os acontecimentos diferenciados da existência humana. Essa capacidade operante do eu, causadora da modificação do meio e do próprio sujeito, mostra a existência de uma atividade livre do homem. Indica a existência da liberdade humana que, para Dewey, consiste numa vontade firme agindo sobre um mundo aberto à mudança. Ora, esse mundo de que nos fala inclui o mundo físico, objeto de nossa experimentação científica e o mundo sócio-cultural, onde adquirimos experiência e nos modificamos. Não aceita Dewey a existência de um mundo de estruturas rígidas, inalteráveis. Não acredita também que a pura reforma individual e o cultivo pessoal dos bons sentimentos possam gerar modificação no meio. Válido será o desenvolvimento de indivíduos lúcidos, dispostos a lutar pela reforma das instituições sempre que o progresso geral as tornar obsoletas. A construção de um mundo melhor é possível sempre que haja transação entre o indivíduo, resultante do meio sócio-cultural, e o próprio meio. Essa transação, na qual o indivíduo surge como agente e como paciente, é índice de sua liberdade, sendo mensurável através da diferença percebida entre os estágios de desenvolvimento. Atuando na transação, o indivíduo mostra-se capaz de escolher e de agir, senhor de fins e conseqüências, propositor de meios. A individualidade impede que o homem seja apenas um imitador, um ser parasitário, leva-o a optar, a buscar novos caminhos e constitui, com a liberdade, um todo único. Assim poderemos dizer que o indivíduo é a sua liberdade: a sociedade preexiste a ele, não o domina. O indivíduo é fator decisivo da natureza e movimento da vida associada. *"Ele é quem sofre, submete-se à resistência e à frustração; é também quem tenta a sujeição das condições hostis, toma a iniciativa direta de reforçar a situação dada"* (89). Situação que o antecede, mas que ele supera e recria, legando aos pósteros, envolto nela, algo de si, de sua individualidade, de sua atividade livre.

---

(86) Id. *ibid.*, p. 245.

(87) Id. *ibid.*, p. 222.

(88) Id. *ibid.*, p. 246.

(89) Id. *ibid.*, p. 239.

A tese de Dewey é, portanto, a de uma interação indivíduo-sociedade sem possibilidade de existência isolada. O indivíduo é uma realidade tanto quanto a sociedade. Ambos são elementos complementares, interdependentes e interagentes, sendo "*totalmente sem fundamento a idéia da oposição entre os indivíduos e a sociedade [pois] as reais leis da natureza humana são leis dos indivíduos em associação*" (90).

Tal idéia, embora expressa de forma diferente, achava-se contida na teoria de Rousseau. Para ele o defrontar-se com os interesses do outro, no processo contratualista, obriga o indivíduo a reconhecer-se como ser pensante, atuante e moral. Para Dewey a personalidade desponta no momento em que, na comunidade paterna, a criança se reconhece pessoa ainda que envolta no grupo. Há pois, na relação indivíduo-sociedade, concebida pela teoria de Rousseau e de J. Dewey, confluência e, até mesmo, similitude. E não só aí é possível encontrar semelhança. Em Rousseau, da experiência vivida germinou a teoria. Nesta, definitivamente marcado ficou o papel de uma vida que, apoiada na natureza humana, deverá transcendê-la. A personalidade moral, pois, advém dessa natureza, mas se estabelece na relação autônoma com o outro. O homem, na sociedade do contrato, é livre e igual.

Concebe o genebrino a educação como um processo lento, sobre o qual pouco se deve intervir. Recomenda como o fazem as correntes mais modernas da pedagogia, o profundo respeito pelos interesses da criança. Sabendo que desta sairá o homem, pretende levá-la a desenvolver apenas o que lhe é necessário ao exercício de sua humanidade.

O fulcro do pensamento de Rousseau foi sempre a questão política e a questão pedagógica consideradas como irremediavelmente inter-relacionadas. Preocupação idêntica manifestou Dewey cuja principal obra cuida da educação do democrata que é livre, igual e solidário.

A filosofia da experiência de Dewey diz respeito à vivência do homem. Sua psicologia, que deu origem a uma escola, é, tanto quanto a de Rousseau, funcionalista. Para Dewey, também, a autonomia humana é a base da vida moral. Ambos preconizaram uma educação ativa na busca de uma vivência construída individualmente.

O respeito pelo interesse do aluno, como mola da educação, deu margem ao célebre artigo *Interest as related to the training of the will* com o qual Dewey definiu sua posição pedagógica. Todavia, afirma ele, quando discute a educação como um processo de vida, ter sido Rousseau que, fundamentalmente, levantou o problema da origem, crescimento e declínio das preferências e interesses. Embora ao discutir as idéias rousseauianas, no *Democracy and education*, Dewey não as aceite totalmente, ele deixa claro o valor de seu antecessor que, no seu entender, merece detido exame.

Rousseau, como é sabido, dedicou-se a teorizar a partir da própria vivência e demonstrou sempre certa resistência aos teóricos. Dewey, o

---

(90) *Liberalismo, liberdade e cultura*, Trad. Anísio Teixeira, Ed. Nacional, São Paulo, 1970.

universitário, filósofo da experiência, da mesma forma, pretendia que a teoria estivesse sempre em relação à prática. E ensinou que o raciocínio puro, como meio de chegar à verdade, assemelha-se ao labor da aranha que de si extrai os fios de sua teia [...]. O método verdadeiro que para ele é o preconizado por Bacon, é comparável ao trabalho da abelha que reúne material do mundo externo [...] ataca e modifica o material colhido para que possa ele desvendar seu oculto tesouro (91). Assim, após o exame das teses de Rousseau e de Dewey, que, através de teorias especulativamente construídas, definiram caminhos à educação, necessário se torna procurar meios úteis para concretizá-las. Nisso se estará apenas, mais uma vez, acompanhando o educador americano que adverte contra a auto-ilusão da pior espécie, resultante de um definir-se fins sem buscar meios para efetivá-los.

\* \* \*

O trabalho aqui apresentado constitui o primeiro capítulo da tese de doutoramento “Fundamentos para uma pedagogia do trabalho em grupo” entregue à FEUSP em 1972.

Ele é uma incursão no campo da história das idéias pedagógicas feita por um professor de metodologia — didática que acredita ser a definição axiológica uma condição necessária, embora não suficiente, à propositura de técnicas de manejo de classe. E não suficiente porque é universalmente reconhecido, desde Herbart, o papel da psicologia no encaminhamento do processo ensino — aprendizagem.

---

(91) *Reconstruction in philosophy*, op. cit.