

Tizuko Morchida Kishimoto
Organizadora

DEDALUS - Acervo - FE



20500002436

O Brincar e suas Teorias

Ana Beatriz Cerisara

Gilles Brougère

Heloyssa Dantas

Jean Perrot

Leny Magalhães Mrech

Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral

Tizuko Morchida Kishimoto



PIONEIRA

Biblioteca/FEUSP

38827

Koch, Dorivalino. *A presença de Deus na pedagogia de Froebel*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Univer. S. Paulo. São Paulo: 1977.

_____. *Em busca do concreto de Deus na filosofia de Froebel*. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação da Univer. S. Paulo. São Paulo: 1980.

Piaget, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *O julgamento moral na criança*. Trad. de Elzon Lenardon, São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Rabelais, François, *Gargântua*. Trad. de Paulo M. Oliveira, Rio de Janeiro: Athena, s.d. (Biblioteca Clássica, v. 8)

Rigolot, F. “Les jeux de Montaigne”, in: *Les jeux à la Renaissance*. Orgs. Arès, P. e Margolin, J. Cl. Paris: Vrin, 1982.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1988.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

DEWEY: JOGO E FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

MARIA NAZARÉ DE CAMARGO PACHECO AMARAL

Dewey, certamente um dos mais fecundos pensadores educacionais do nosso século, soube talvez melhor do que ninguém expressar os sentimentos e os pensamentos de seu povo; aprender o espírito de sua pátria, captar as possibilidades de sua época. Evidenciou, com isso, ter cumprido à risca a missão que sempre considerou legítima para os filósofos, ou seja, a de exprimir os profundos conflitos e as infundadas incertezas da civilização de que participam¹. Defendeu a concepção instrumental da Filosofia. Propugnou a aplicação da crítica filosófica à realidade circundante e com fervor salientou que a Filosofia só pode ser relevante se manter relação com o mundo. Whitehead soube caracterizá-lo muito bem e de modo conciso: “John Dewey” – declara ele – “é o típico pensador americano eficaz”². Por sua vez, a imagem criada por Dworkin aprendeu com precisão a sincronia existente entre o pensamento deweyano e os problemas vivos da sociedade de seu tempo: “... é como se ele tivesse tido um olho no relógio do destino”³. Com efeito, não há como fugir ao fato de que o pensamen-

¹ Cf. J. John Dewey, *Philosophy and civilization*, Massachusetts: Peter Smith Gloucester, 1968, p.7.

² Alfred North Whitehead, “John Dewey, and his influence”, in: Paul A. Schlpp, *The Philosophy of John Dewey*, 2. ed., Illinois: Open Court, 1971, p. 478.

³ Martin S. Dworkin, *Dewey on Education*, 3. ed. Nova York: Columbia University, 1961, p. 17.

to de John Dewey era consonante com algo de peculiar e espontâneo do pensamento americano.

Um dos eméritos discípulos de Dewey, ao prefaciá-la uma obra em sua homenagem, declarou de modo incisivo: "Ele é o único grande filósofo a viver além dos noventa anos. A longevidade, contudo, não é uma conquista filosófica. É um dom natural. Não é a longa extensão de sua vida, mas a natureza de suas idéias que torna John Dewey importante para o tempo e explica o porquê de, em quatro ocasiões, ter sido honrado pelos seus colegas com um volume de estudos comemorativos". Santayana chega mesmo a estender a Dewey a observação que o pragmatista francês Georges Sorel havia feito a William James: "Sua filosofia está elaborada de forma a justificar todos os postulados da sociedade americana".⁵ Todavia, não só nos Estados Unidos da América seus trabalhos encontraram grande receptividade ainda em seu tempo, mas em países da Europa e da Ásia.⁶

Para o eminente filósofo e educador americano, a vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, cabendo à escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades, a vida em comunidade. Procuraremos salientar dentro dos contornos do pensamento deweyano o apoio teórico construído por ele para fundamentar a perspectiva ético-religiosa da democracia como única forma de vida digna de seres humanos. Ela constitui o símbolo máximo da união simbólica entre interesses, necessidades naturais da criança e exigências sociais da comunidade. Sendo assim, o êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais.

⁵ Sidney Hook, *John Dewey, philosopher of science and freedom*, Nova York: Dial Press, 1956, p. V.

⁶ G. Santayana, "Dewey's naturalistic metaphysics", in: Paul A. Schilpp, *The philosophy of John Dewey*, *op. cit.*, p. 247.

⁷ Na Alemanha suas idéias filosóficas foram analisadas e interpretadas principalmente por Eduard Baumgarten. Além disso, Max Scheler discutiu alguns aspectos da filosofia deweyana e Hans Lipps acentuou a proximidade do pragmatismo deweyano com o ponto de partida da filosofia existencialista. Cf. Theresia Hagemann, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse, *Neue Aspekte der Reformpädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1964, p. 67.

Procuraremos, então, neste trabalho, desenvolver os argumentos teórico-filosóficos elaborados pelo autor, no sentido de fundamentar sua fé prática na democracia, tornando-a o alicerce fundamental da sua concepção de natureza humana e de educação e tão somente a partir dessa perspectiva, salientaremos o importante papel atribuído por Dewey ao jogo infantil, como expressão máxima da atividade espontânea da criança e instrumento educativo poderoso, capaz de proporcionar a ligação vital, tão almejada pela filosofia deweyana, entre necessidades infantis de desenvolvimento e exigências sociais próprias da comunidade democrática.

PERSPECTIVA ÉTICO-RELIGIOSA DA DEMOCRACIA

Dewey não se cansou de proferir através de sua vasta obra que a chave de uma vida significativa é o progresso; que os inimigos da vida são a inflexibilidade e a cega resistência às transformações. Sempre depositou fé inabalável na inteligência humana e nos indivíduos em geral, vistos como seres capazes de construir seus próprios destinos. Essa fé, que também não escapa ao quadro das tradições de seu povo, nele encontrou o instrumento de expressão viva e profunda. E, como sabemos, ela faz parte do credo democrático: "O fundamento da democracia é a fé na capacidade da natureza humana, fé na inteligência humana e no poder da experiência associativa e cooperativa". Mas a crença na igualdade é também elemento desse mesmo credo.⁷ Como conciliar, então, o sentido dessas duas afirmações do autor, se o que chamamos de inteligência pode ser distribuído desigualmente entre seres humanos? Cumpre-nos salientar que a igualdade a que Dewey se refere não diz respeito à distribuição natural desse dom tão distintivamente humano. Ele próprio declarou: "Enquanto aquilo que chama-

⁷ "John Dewey: democracy and educational administration", in: *Education today*, Foreword by Joseph Rafter, Nova York: G.P. Putnam's Sons, 1940.

⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 340.

mos inteligência estiver distribuído em quantidades desiguais, a fé democrática consiste em admitir que a inteligência é suficientemente geral para que cada indivíduo tenha algo a oferecer, e o valor de cada contribuição pode ser estimado somente quando integrar a inteligência associativa final, constituída pela contribuição de todos.⁹⁹

Afinal, a fé democrática na igualdade nada mais é do que a fé na oportunidade que cada um tem de indistintamente contribuir para a realização do bem de todos. Democracia, enquanto idéia, não é nenhum conceito que possa ser comparado a outros da vida social. Ela representa a própria idéia da vida humana em sociedade. Enquanto tal, o projeto democrático é uma opção, uma escolha moral. Trata-se de uma verdadeira opção de vida, cujo único apoio é uma fé ardente que a torna não uma dentre as muitas opções possíveis, mas a única digna de seres humanos. Eis aí uma fé que precisa ser salva. De fato, o pensamento deweyano, enquanto construção teórica, parece não ter outro propósito que o de responder a essa necessidade ferrenha de defender o ideal democrático de vida.¹⁰

Donald A. Piat, em artigo escrito para o volume comemorativo dos 80 anos de Dewey, publicado na Biblioteca dos Autores Vivos, comenta a respeito da dificuldade de fazer-se uma apreciação da filosofia de Dewey: "Tem sido difícil obter uma apreciação satisfatória da filosofia de Dewey por várias razões. Primeiro, porque os filósofos são um pouco inábeis ao pretender serem amantes da sabedoria e da verdade; sentem-se mais à vontade na defesa e ataque do que em investigação coletiva de significados e valores comuns; suas premissas maiores têm qualidade de fé religiosa, são sentidas tão profundamente e têm tal importância que elas *precisam* ser salvas"¹¹.

Não há mais necessidade de conhecermos outras razões da dificuldade sentida por Donald A. Piat para avaliar a filosofia deweyana.

⁹⁹ Id., *ibid.*

¹⁰ Cf. M. Nazzari e C. P. Amaral, *Filosofia e experiência democrática*, São Paulo: Ed. Perspectiva, EDUSP, 1990. Cf. também da autora, "John Dewey: uma lógica da democracia", in: *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol. 2, n.º 2, pp. 197-202.

¹¹ Donald A. Piat, "Dewey's logical theory", in: Paul A. Schlipp (editor), *The Philosophy of John Dewey*, op. cit., p. 105. O grifo é do autor.

Basta-nos a sua afirmação de que as premissas maiores dos filósofos constituem objeto de fé e que *precisam* ser salvas. A nosso ver, este é o caso específico do pensamento deweyano com sua fé na capacidade inteligente do homem para responder com senso comum ao livre-jogo dos fatos e das idéias, asseguradas as condições para a livre investigação e para a livre comunicação. Em outras palavras, sua fé na democracia como o único modo verdadeiramente humano de viver.

Neste sentido, as palavras de Durkheim adquirem um significado especial: "Deste modo, encontram-se em nossa sociedade fórmulas que imaginamos não serem religiosas, mas que têm caráter de dogmas que não se discutem. Tais são as noções de *democracia*, de *progresso*, de *luta de classes*, etc."¹² A democracia é, para Dewey, uma verdade indiscutível. Expressa-se sob forma aparentemente laica, mas traz consigo um fundo verdadeiramente religioso. De acordo com o autor, a experiência religiosa nada tem a ver com o interesse por uma determinada religião em particular.¹³ Mas, por outro lado, ele defende a opinião de que toda experiência religiosa profunda deve adaptar-se a quaisquer crenças intelectuais que formos levados a adotar.¹⁴ A nosso ver, essa identificação entre experiência religiosa e crença intelectual só é possível porque, no fundo, toda crença intelectual nada mais é do que o fruto de uma experiência religiosa autêntica. Por outro lado, essa experiência religiosa nada tem a ver com a idéia do sobrenatural. Admitir o contrário seria ferir o princípio de continuidade que sustenta todo o pensamento deweyano. Seria consentir nos dualismos próprios dos pensamentos doentios.

Dewey estabelece diferença entre religião (qualquer coisa que pode ser indicada por um substantivo) e religioso (qualidade da experiência, que é designada por um adjetivo).¹⁵ Os atributos da experiência religiosa estão contidos na sua própria definição de Deus: "Aquele relação ativa entre o ideal e o real a que eu daria o nome de Deus"¹⁶.

¹² Emile Durkheim, *Pragmatisme et Sociologie*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1955, p. 184 (grifo do autor)

¹³ Cf. John Dewey, "From Absolutism to Experimentalism", in: G.P. Adams e W.P. Montague, *Contemporary American Philosophy*, vol. II, Nova York: The Macmillan Co., 1930, p. 20.

¹⁴ Cf. John Dewey, *id.*, *ibid.*, pp. 19-20

¹⁵ Cf. John Dewey, *A common faith*, New Haven: Yale University Press, 1952, p. 30f. *id.*, pp. 19-20. *Id.*, *ibid.*, p. 51.

O sentimento religioso é aquele que experimentamos quando intuímos nossa religião com a natureza e com os outros homens. Ou melhor, é aquele sentimento que provamos, quando realizamos as possibilidades ideais que a natureza nos oferece. O sentido que Dewey dá à palavra ideal não implica, como poderíamos pensar, um divórcio entre meios e fins, uma vez que os ideais estão como que encarnados na existência real, carecendo simplesmente de atualização eficaz através da ação humana concreta¹⁹.

Essa relação zívia entre ideal e real deve ser compartilhada por todas as pessoas que estão no mesmo "barco", que atravessa o mesmo oceano turbulento²⁰. Essa ideia de associação cooperativa é tão central no pensamento deweyano que pode ser considerada o cerne da verdadeira atitude religiosa. Sua fé no poder do esforço humano cooperativo, dirigido com vistas à transformação desse turbulento oceano num verdadeiro paraíso, parece ser mais religiosa em qualidade do que qualquer fé numa revelação completa. O que importa nessa atitude religiosa é a convicção íntima e pessoal de o homem estar colaborando para o bem comum, quer no comércio com a natureza, quer no comércio com os outros homens. Percebemos, assim, quão integrada de religiosidade está a moral deweyana, uma vez que a verdadeira moral se vincula, fundamentalmente, às ligações ativas e recíprocas entre os indivíduos²¹. É como se a atitude moral não pudesse ser perfeita sem o sentido religioso, pois só este impede a atitude egotista do homem que se fecha dentro de si mesmo, uma vez que outros homens, relacionamento ativo do eu com o mundo da natureza e dos para o zóon. Moralidade esta que se apoia na fé religiosa que foi sempre, implicitamente, a fé na capacidade do homem de unir-se a seus semelhantes em continuidade com a natureza, pelos laços estreitos da

experiência compartilhada. Trata-se da fé própria da religião da democracia que sustenta fundamentalmente o direito moral que cada indivíduo tem de partilhar dos benefícios da sociedade e a responsabilidade de cada um em cooperar livremente para o mais amplo crescimento da democracia²⁰.

Dewey não foi inventor dessa fé, adquiriu-a no meio ambiente em que foi criado. Sua tarefa consistiu em dignificá-la por meio da fundamentação teórica de um mundo que permitirá a sua mais perfeita realização. Nada melhor do que as próprias palavras do autor para nos esclarecer a respeito: "Nossa é a responsabilidade de conservar, transmitir, retificar e expandir a herança dos valores que recebemos para transmiti-la à posteridade mais sólida, amplamente acessível e generosamente co-participada do que quando a recebemos. Eis aqui todos os elementos para uma atitude religiosa que não se limitará a uma seita, classe ou raça. Tal fé sempre foi implicitamente a fé comum da humanidade, falta torná-la explícita e militante"²¹. Esta é a grande tarefa moral que cabe realizar ao homem, militante da democracia. Em trabalho publicado no início da década de 90, Steven Rockefeller resume em poucas palavras a importância da solução democrática para o pensamento filosófico de Dewey: "o ideal democrático significa para Dewey mais do que simplesmente uma teoria de governo no estrito sentido político. Cedo em sua carreira como filósofo, passou a ver a ideia de democracia como um ideal ético liberal com profundo significado religioso assim como social e psicológico"²².

Apesar de Dewey ter sido consagrado em seu tempo como "o filósofo americano", depois de sua morte em 1952, foi esquecido e visto apenas como um teórico educacional controverso. Brian Patrick Hendley, no final dos anos oitenta, chega mesmo a afirmar que depois da morte do autor, a filosofia educacional foi relegada a posição relativamente menor, sendo que filósofos passaram a dedicar cada

¹⁹ Cf. John Dewey, *My quest for certainty: a study of relations of knowledge and action*, 12. ed., Nova York: G.P. Putnam's Sons, 1960, p. 272.

²⁰ Cf. John Dewey, *A common faith*, p. 272.

²¹ John Dewey, *Freedom and culture*, Nova York: The Modern Library, 1930, p. 326.

²² Steven C. Rockefeller, *John Dewey, religious faith and democratic humanism*, Nova York: Columbia University Press, 1991, p. 32. Cf. também id., *ibid.*, pp. 238-239.

²³ Cf. John Dewey, *Freedom and culture*, Nova York: G.P. Putnam's Sons, 1930, p. 162. Cf. John Dewey, "My pedagogic creed", in: Dworkin, *Dewey on education*, op. cit. p. 24.

²⁴ John Dewey, *A common faith*, op. cit., p. 87.

²⁵ Steven C. Rockefeller, *John Dewey, religious faith and democratic humanism*, Nova York: Columbia University Press, 1991, p. 32. Cf. também id., *ibid.*, pp. 238-239.

vez menos atenção a ensaios educacionais²³. Em nossos dias, é possível perceber um movimento inverso, isto é, os filósofos atuais estão reconsiderando o pensamento de Dewey, tendo em vista que nosso presente é bastante similar ao momento histórico em que Dewey viveu. Inovação tecnológica, imigração, decadência das cidades e da política criam o sentido de crise própria dos dois períodos históricos²⁴. Não se trata de defender um retorno nostálgico ao passado mas de propor um redirecionamento com vistas ao futuro, pois muitas de suas ideias e práticas são consideradas como ainda tendo valor, capazes inclusive de estimular o pensamento reflexivo ulterior²⁵.

INSTRUMENTALISMO E DEMOCRACIA

Dewey expôs em breve autobiografia, intitulada *Do Absolutismo ao Experimentalismo*, as fontes principais de influência e orientação de seu pensamento. É possível fazer derivar da iniciação deweyana no darwinismo o primeiro apoio sólido para sua fé vital na unidade da vida democrática, não como uma dentre outras formas de bem conviver, mas como o único modo moralmente digno de vida humana. Não estamos esquecendo, todavia, que inicialmente essa fé surgiu do seu próprio ambiente familiar reflexo da organização democrática da comunidade congregacionista a que pertencia. No momento em que é aceita a teoria de Darwin, isto se deve ao fato de ela também ser fruto dessa maneira inter-relacionada de conceber os seres no mundo, onde cada um cumpre, através de organização própria, uma função definida em benefício do todo. A vida, vista deste ângulo da Teoria da Evolução, revelou-se, aos olhos do autor,

²³ Cf. Brian Patrick Hendley, *Dewey, Russell, Whithead: philosophers as educators*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1986, p. 1.

²⁴ Cf. Alan Ryan, *John Dewey and the high tide of american liberalism*. Nova York: Norton, 1995, mundo moderno.

²⁵ Cf. Brian Patrick Hendley, *Dewey, Russell, Whithead: philosophers as educators*. Nova York, 1995, p. 12.

ser a mais democrática que alguém pode conceber. Afinal, existe aí implícito um sentimento profundo de igualdade entre os seres e de ausência de distinção de classes que simbolizam em sua essência mais íntima, a maneira democrática de viver. Dewey nos descreve essa fase de sua trajetória intelectual: "É-me difícil falar, com precisão, sobre o que me ocorreu intelectualmente há tantos anos, mas conservo a impressão de que desse estudo derivou-se um senso de interdependência e unidade relacionada que deu forma a impulsos intelectuais que haviam permanecidos incompletos, e criou um certo tipo ou modo de ver as coisas em função da qual deveria conformar-se qualquer material em qualquer campo. Subconscientemente, pelo menos, fui levado a desejar um mundo e uma vida com as mesmas propriedades do organismo humano numa imagem derivada do estudo do darwinismo de acordo com o tratamento que Huxley lhe dera. De qualquer modo, obtive mais estímulo desse estudo do que qualquer outro contato tido antes e, como nenhum desejo foi despertado em mim para continuar nesse ramo particular de conhecimento, dato desse tempo o despertar de um interesse filosófico distinto"²⁶.

Sabemos que para Darwin a adaptação biológica aparece concebida simplesmente como pré-condição de sobrevivência. Poderíamos, então, perguntar: Para que continuar a existir? Qual o significado da existência em meio a esse mundo da unidade democrática? A nosso ver, é justamente aí que atua a força da fundamentação social que Dewey atribuiu a esse modelo biológico de adaptação do homem ao meio. Ele se adapta muito bem às necessidades de uma sociedade que desloca a tensão da polarização homem-outros homens para aquela existente no relacionamento do homem-natureza²⁷. Semelhante modelo teórico contribui ainda para reduzir ao mínimo as rígidas divisões em classes ou grupos dentro da sociedade. Fazendo da inteligência o verdadeiro e único instrumento para resolver as rupturas de continuidade entre experiência e natureza, ou as situações-problema do ho-

²⁶ John Dewey, "From Absolutism to Experimentation", in G.P. Adams e W.P. Montague, *Contemporary american Philosophy*, op. cit., vol. II, p. 13.

²⁷ Cf. Wright C. Mills, *Sociology and pragmatism*, 2. ed., Nova York: Oxford University Press, 1966, pp. 380-382.

men em sua interação com o meio, coloca todos os participantes em situação de igualdade. Todos são responsáveis pela condução de seus desígnios particulares com a condição de contribuírem para a realização do bem comum e exercitarem a tolerância em relação às diferenças de opiniões e de crenças. Temos aí um sólido apoio teórico para a sustentação da fé prática do autor na unidade inter-relacionada da vida democrática.

Outro estudo ajudou a tornar mais consistente a direção dos interesses intelectuais de Dewey, ainda na Universidade de Vermont. Trata-se do exame detalhado do *Curso de Filosofia Positiva* de Auguste Comte, conforme síntese de Harriet Martineau. De acordo com declaração de Dewey no texto autobiográfico em questão, ele não tem lembrança de que a lei dos três estados tenha particularmente influenciado seu pensamento. Mas, com certeza, a idéia da necessidade de atribuir uma função social à ciência, como meio de evitar a desorganização da vida social existente, atraiu-lhe consideravelmente a atenção²⁸. Se a lei dos três estados não o afetou de modo especial, também não passou de todo despercebida de seus propósitos mais sérios. Em seu livro *A busca da certeza*, Dewey inicia o primeiro capítulo declarando que o homem que vive em um mundo onde reina o acaso, vê-se obrigado a buscar segurança e o faz, inicialmente, através da súplica, do sacrifício, do rito, do culto mágico e da religião; posteriormente, na fase crítica do desenvolvimento do espírito humano, por meio da razão e, finalmente, no estado positivo, o último da série, por meio da ciência ou do método científico²⁹.

Um dos objetivos do citado livro consiste em fundamentar a substituição da busca da certeza absoluta por meios cognitivos pela busca de segurança por meios práticos³⁰. Como sustentação teórica dessa substituição, o esquema comitiano da lei dos três estados é acionado para justificar de que modo a segurança prática, aquela que diz respeito à

necessidade de o homem assegurar-se dos resultados da ação, pode, inicialmente, ser satisfeita por um poderoso instrumento próprio do estágio definitivo ou positivo do desenvolvimento do espírito humano, isto é, o método científico. Na opinião de Dewey, a busca da certeza teórica pelos antigos não constitui um fim em si mesmo, mas um instrumento para assegurar os resultados da ação. De acordo com suas próprias palavras: "... a razão da busca da certeza cognoscitiva encontra-se na necessidade de assegurar os resultados da ação. Os homens convencem-se a si mesmos de que se entregam à certeza intelectual por ela mesma, mas, em realidade, desejam-na enquanto importa como salvaguarda do que estimam e querem. A necessidade de proteção e de êxito na ação cria a necessidade de garantir a validade das crenças intelectuais"³¹. As crenças intelectuais, por sua vez, são, acima de tudo, morais e como tal dizem respeito à conduta, à atuação prática. A própria crença traduz-se em ação. Afinal, a crença que não atua, não existe, é uma falsa crença.

De acordo com a perspectiva pragmatista de Dewey, o pensamento não passa de um instrumento de ajuste ou de adaptação a uma situação ambiental particular. Sua função não é especulativa, é antes prática: refere-se a algo que está por ser feito. Sua origem prende-se a uma perturbação sofrida pelo organismo que necessita restabelecer seu equilíbrio com o meio circundante³². Neste sentido, não podemos esquecer a influência do modelo biológico de adaptação do homem ao meio, quando o autor admite que, "... à interação do organismo e do meio, levando a certa adaptação que assegura a utilização deste último, é o fato primeiro, a categoria fundamental. O conhecimento está relegado a uma posição derivada, secundária por origem, implicada no processo em virtude do qual se mantém e se desenvolve a vida"³³. Portanto, na origem de tudo está a ação do organismo que controla o meio circundante. "Ação" - expõe Dewey - "é um meio com o qual se

²⁸ Cf. John Dewey, "From Absolutism to Experimentalism", in: G.P. Adams e W.P. Montague, *Contemporary American Philosophy*, op. cit., vol. II, p. 20.

²⁹ John Dewey, *The quest for certainty*, op. cit., p. 3.

³⁰ Cf. id., *ibid.*, pp. 24-25.

³¹ Id., *ibid.*, p. 39.

³² Cf. John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Nova York: The New American Library, 1954, pp. 198 e 212.

³³ Id., *ibid.*, n. 87

resolve uma situação problemática. (...) A interação é uma característica universal da existência natural. A 'ação' é o nome que damos a uma classe dessas interações; nome que procede do ponto de vista de um organismo. Quando a interação traz como consequência a coordenação das condições futuras, nas quais se verifica um processo vital, denaça um 'ato'³⁴. Ato ou ação são ambos exercidos por aquele órgão vital, o pensamento. A relação pensamento-ação é esclarecida por Dewey na seguinte frase: "Pensamento' não significa uma propriedade de de algo chamado intelecto ou razão, separado da natureza. É um modo de ação externa, dirigida"³⁵.

As idéias, de acordo com esse modelo biológico de adaptação do homem ao meio, também nada mais são do que planos de ação, especificação de certas operações que vão ser executadas³⁶. A idéia verdadeira não é mais a idéia conforme as coisas, a idéia imagem ou cópia dos objetos, representação mental das coisas. O que deve ser levado em conta é o emprego que fazemos da realidade. Segundo Dewey, "(...)de um modo geral, os homens são feitos mais para agir do que para teorizar"³⁷.

Enfatizamos tais influências do pensamento de Dewey, no propósito de mostrar algumas dentre as inúmeras raízes do princípio de continuidade, que constituem a nosso ver, o sólido apoio teórico da fé prática que o autor nutre pela democracia. Dewey atribui ao referido princípio importante missão, qual seja, a de responder diretamente pela extinção dos dualismos que povoaram os sistemas filosóficos clássicos³⁸. Salienta ele que na base de todos os dualismos que envolvem os principais problemas da Filosofia, tais como os da relação espírito-matéria, mente-corpo, eu-mundo, indivíduo-sociedade, etc., encontramos uma suposição fundamental que se expressa na afirmação de

³⁴ John Dewey, *The quest for certainty*, *op. cit.*, pp. 244-245.

³⁵ Id., *ibid.*, p. 166.

³⁶ Cf. *id.*, *ibid.*, pp. 166, 169.

³⁷ Id., *ibid.*, p. 261.

³⁸ O autor deixa bem clara sua intenção ao afirmar: "O principal obstáculo para o criticismo mais efetivo dos valores correntes repousa na separação tradicional entre natureza e experiência. E propósito deste volume substituí-lo pela idéia de continuidade (*Experience and nature*, Chicago: Open Court Publishing Co., 1926, p. IX).

um isolamento da mente em relação à atividades que envolvem condições físicas, órgãos do corpo, aplicações materiais e objetos naturais, ou melhor dizendo, na separação entre teoria e prática, conhecimento e ação³⁹. Sob o ponto de vista prático, tal isolamento foi causado pela divisão da sociedade em classes e grupos rigidamente separadas, pela obstrução de interações sociais flexíveis. "Essas rupturas sociais de continuidade" – accentua Dewey –, "tiveram formulação intelectual em vários dualismos ou atividades, tais como a do trabalho e lazer, atividade prática e intelectual, homem e natureza, individualidade e associação, cultura e vocação"⁴⁰.

Como sabemos, os dualismos, fórmulas teóricas das rupturas de continuidade nas interações sociais entre os indivíduos, apresentam uma característica em comum, isto é, criam um verdadeiro abismo entre a mente que conhece e o mundo a ser conhecido. Para evitar essa dificuldade de comunicação entre ambos, Dewey reconhece a origem, o lugar e a função da mente na natureza. Afirma ele: "Ver o organismo na natureza, o sistema nervoso no organismo, a mente no sistema nervoso, o córtex na mente é a resposta para os problemas que perseguem a Filosofia"⁴¹. Temos a impressão de que um princípio verdadeiramente democrático parece reger todos os acontecimentos naturais em suas interações entre diferentes níveis de complexidade que, por sua vez, não acarretam diferença total de classe. Em meio a essa perspectiva deweyana bastante democrática do evolucionismo, via texto de Huxley, a mente nada mais é do que um tipo de conduta do organismo humano que não apresenta diferença total de classe em relação às condutas biológicas e físicas⁴². Dewey faz, então, de sua

³⁹ Cf. John Dewey, *The quest for certainty*, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁰ John Dewey, *Democracy and Education. An introduction to Philosophy of Education*. Nova York: The Macmillan Company, 1955, p. 377. Veja também, Dewey *The quest for certainty*, *op. cit.*, pp. 76-77: "A filosofia tradicional está respaldada na persistência de condições sociais das quais surgiu originalmente a fórmula do dualismo entre teoria e prática, a saber, essa hierarquia familiar que vem das atividades que vão das servis e mecânicas às liberais livres e socialmente estimadas".

⁴¹ John Dewey, *Experience and nature*, *op. cit.*, p. 295.

⁴² Dewey salienta: "A distinção entre físico, psicológico e mental é, então, a de níveis de complexidade crescente e intimidade de interação entre acontecimentos naturais". (*Id.*, p. 261).

trajetória filosófica um instrumento poderoso de fundamentação teórica de um mundo ou de uma sociedade onde a interação entre os homens vem a ser a mais "ativamente contínua" possível. Isto porque é somente com base no esforço cooperativo que o homem pode atuar, tendo em vista a realização máxima do bem comum.

Além da influência exercida por Comte, Dewey também não escapou à de Hegel. Foi na Universidade John Hopkins que lhe foi possível extrair da filosofia hegeliana, interpretada por George Sylvester Morris, seu mestre de filosofia, outro apoio intelectual capaz de auxiliar na consolidação de sua fé na unidade do mundo. Em seu ensaio autobiográfico, o autor evidencia a influência que a filosofia hegeliana exerceu sobre ele e explica as razões da referida inclinação: "Há, contudo, razões subjetivas para a atração que senti pelo pensamento de Hegel. Ele satisfiz a necessidade de unidade que, sem dúvida, era um desejo emotivo intenso ou mesmo um apetite que somente podia ser satisfeito pelo alimento intelectual. É mais do que difícil, é mesmo impossível reviver aquela antiga disposição. Mas o sentido das divisões e separações que, suponho, me foram impostas como consequência da herança cultural da Nova Inglaterra, divisões expressas pelo isolamento do eu em relação ao mundo, da alma em relação ao corpo, da natureza em relação a Deus, ocasionou um doloroso sentimento de opressão ou melhor, uma dilaceração interna. Meus primeiros estudos filosóficos tinham sido uma ginástica intelectual. A síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano não era, contudo, mera forma intelectual, ela proporcionou-me alívio imediato, uma liberação"⁴³. De fato, a síntese hegeliana em questão, adquiriu tanto maior força quanto mais conseguiu preencher as suas

aspirações fervorosas de unidade. Foi nesse sentido que o estudo da filosofia hegeliana deixou um sedimento permanente em seu pensamento⁴⁴.

Richard Rorty, em seu livro *Filosofia e espelho da natureza*, coloca Dewey ao lado de Wittgenstein e Heidegger como os três filósofos mais importantes de nosso século e salienta que, quando ainda jovens, tentaram encontrar uma nova maneira de filosofar e um novo modo de formular um contexto fundamental para o pensamento⁴⁵. Em se tratando do pensamento de Dewey, houve, a meu ver, uma tentativa de construir uma versão americana da visão hegeliana de história⁴⁶. (Nesse sentido, Rorty soube apreender muito bem a profunda influência do pensamento de Hegel sobre a filosofia deweyana.

Semelhante influência une-se à de Huxley e Darwin no sentido de configurar o princípio de continuidade como o fundamento do pensamento deweyano. Deleclalle sugere que isso só é possível graças aos *Princípios de Psicologia* de William James⁴⁷. Jane Dewey em seu ensaio biográfico sobre o pai, também observa que os *Princípios de Psicologia*, de William James, constituíram basicamente a maior influência singular para mudar a direção do pensamento filosófico de Dewey⁴⁸. Com relação à concepção biológica da mente, proposta por James, Dewey escreveu: "Duvindo que tenhamos até o momento começado a realizar tudo o que devemos a William James pela introdução e uso dessa idéia. (...) De qualquer modo, ela penetrou mais e mais em todas as minhas idéias e atuou como um fermento na transformação

⁴³ Cf. John Dewey, "From Absolutism to Experimentalism", in: G.P. Adams e W.P. Montague, *Contemporary American Philosophy*, op. cit., vol. II, p. 19.

⁴⁴ Cf. Richard Rorty, *Philosophy and the mirror of nature*, New Jersey: Princeton University Press, 1980, p. 5.

⁴⁵ Cf. id., *ibid.*

⁴⁶ Transcrevemos literalmente o texto: "São sobretudo os *Princípios de Psicologia* de William James que em 1890 apoiaram a convicção deweyana de que uma só psicologia, uma só pedagogia e, em definitivo, uma só filosofia era possível, aquela que respeitasse o princípio biológico (Huxley e Darwin) e metafísico (Hegel) de continuidade" (Gerard Deleclalle, *Étude d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris: Press Universitaires de France, 1967, p. 90).

⁴⁷ Jane M. Dewey, "Biography of John Dewey" in: Paul Arthur Schilpp (editor) *The Philosophy of John Dewey*, op. cit., p. 23.

⁴⁸ Jane M. Dewey, "Biography of John Dewey" in: Paul Arthur Schilpp (editor) *The Philosophy of John Dewey*, op. cit., p. 23.

de velhas crenças⁴⁹. Os processos conscientes deveriam, a seu ver, ser estudados não só como fator existencial, mas também como participantes da vida do ser humano em sua adaptação ao meio⁵⁰.

Outra influência importante na vida do autor deriva-se do fato de residir em Chicago. Foi seu interesse pela Hull House, uma instituição social, um lugar no qual pessoas de todos os tipos e crenças se reuniam para discutir os mais diferentes assuntos em condições de igualdade. Os Dewey eram assíduos frequentadores e formaram um relacionamento bastante estreito com muitas pessoas que frequentavam a casa, em especial com Jane Addams. Ninguém se interessava com cada um vivia fora dali, mas uma vez ali exercitavam o modo de vida democrático como o único verdadeiramente moral e humano e não como invenção político-institucional⁵¹. É a própria Jane Dewey quem observa: "A fé deweyana na democracia, como uma força orientadora na educação, adquiriu um significado mais agudo e mais profundo devido à Hull House e a Jane Addams"⁵².

EDUCAÇÃO, NATUREZA HUMANA E EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Democracia representa, dentro do pensamento deweyano, a própria idéia de vida social da humanidade. No seu credo educacional de 1897, ao mesmo tempo extremamente claro e sucinto, Dewey declarou logo no primeiro artigo, intitulado "O que é educação?", o seguinte: "Acredito que toda educação proceda da participação do indivíduo na consciência social da raça. Esse processo começa quase inconscientemente ao nascer e vai formando continuamente os poderes do indivíduo, desenvolvendo sua consciência, formando seus hábitos, treinan-

do suas idéias e despertando seus sentimentos e emoções. Por meio dessa educação inconsciente, o indivíduo vem participar das riquezas intelectuais e morais que a humanidade logrou reunir. Torna-se herdeiro dos recursos da civilização. A educação mais formal e técnica do mundo não pode, de modo seguro, desviar-se desse processo geral. Ela só pode organizá-lo ou orientá-lo em alguma direção particular"⁵³.

Com efeito, organizar ou conduzir o processo de participação dos indivíduos na consciência social da raça é tarefa básica da educação democrática, conforme proposição clara e sólida da obra deweyana. Se o fundamento da democracia é a fé nas capacidades da natureza humana, fé na inteligência e no poder da experiência associativa e cooperativa, Dewey faz questão de salientar que a necessidade humana de cooperar encontra-se profundamente enraizada na constituição natural do ser humano, não estando, portanto, sujeita a qualquer alteração ao longo da história. De acordo com as palavras do autor: "Não penso ser passível de demonstração que as necessidades inatas do homem se modificaram desde que o homem se tornou homem ou que exista qualquer evidência de que elas mudarão enquanto o homem estiver na terra"⁵⁴. E o próprio Dewey esclarece em seguida: "Por necessidades inatas, quero referir-me às exigências inerentes à constituição do homem. Necessidades de alimento, de água, de movimento, são, por exemplo, de tal forma parte de nosso ser que não podemos imaginar qualquer situação sob a qual elas deixariam de existir. Há outros fatos, não tão diretamente de ordem física, que me parecem enraizados na natureza humana. Mencionaria, como exemplos, a necessidade de algum tipo de companhia, a de exercer influência sobre aqueles que nos cercam, a necessidade de cooperação com outros homens, assim como ao mesmo tempo, a de emulação, a de algum gênero de expressão e de satisfação estética, a necessidade de governar e obedecer, etc."⁵⁵. Conforme podemos notar, entre os fatos não tão diretamente ligados à ordem física, também enraizados na

⁴⁹ John Dewey, "From Absolutism to Experimentalism", in: G. P. Adams e W.P. Montague, *Contemporary American Philosophy*, op. cit., vol. II, p. 24.

⁵⁰ Cf. Robert S. Woodworth, *Contemporary schools of Psychology*, 8. ed., Londres: Methuen & Comp. Ltd., 1960, pp. 30-31.

⁵¹ Cf. Jane M. Dewey, "Biography of John Dewey", in: Paul Arthur Schilpp (editor), *The Philosophy of John Dewey*, op. cit., p. 29.

⁵² Id., *ibid.*, p. 30.

⁵³ John Dewey, "My pedagogic creed", in: Martin S. Dworkin (org.), *Dewey on Education*, Nova York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1961, pp. 19-20.

⁵⁴ John Dewey, "Does human nature change?" in: *Problems of man*, Nova York: Philosophical Library, 1946, p. 184.

⁵⁵ Id., *ibid.*

naturaleza humana de forma inalterável pela ação do tempo e do espaço, encontram-se a necessidade de exercer influência sobre os outros e a de cooperar com os semelhantes com vistas à realização do bem comum. Tudo isso parece estar implícito na definição de sociedade: "Sociedade é o processo de se associar de modo tal que experiências, idéias, emoções e valores sejam transmitidos e tornados comuns"⁵⁶.

Parece que estamos desvendando a misteriosa força da opinião comum, no sentido de fazer calar as divergências entre indivíduos, a intolerância, o abuso, bem como as diferenças de raça, cor, grau de cultura e situação financeira, elementos de alta tração à forma democrática de viver. De fato, a transmissão e transformação de idéias, emoções e valores em elementos comuns dentro do processo de associação e cooperação social depende de um poderoso instrumento dentro do universo deweyano, isto é, da inteligência humana. A ação inteligente constitui o único recurso definitivo da humanidade e a condição efetiva para a integração de toda divergência em relação a fins e conflitos inerentes às creanças⁵⁷. Ora, a inteligência só pode funcionar efetivamente como instrumento socializador por excelência, porque ela própria está, em sua origem, presa à necessidade humana natural de cooperar "... inteligência" — declara Dewey — "é um bem, um ativo social que se reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social"⁵⁸. A referida disposição humana inteligente para cooperar transforma-se em fator extra-individual responsável pela magnífica homogeneidade comunal que simboliza o sig-nificado profundo da democracia como única forma de vida digna de seres humanos.

Grças à origem extra-individual da opinião comum ou das creanças, de um modo geral, cada indivíduo em particular pode satisfazer-se vitalmente junto à comunidade a que pertence. A inteligência socialmente dignificada parece ser o denominador comum que liga o indivi-

duo no todo social, na medida em que conquista para a conduta "individual" foros de universalidade. É como se existisse implícito na ética democrática um elemento universalizante capaz de atuar eficientemente como tal. "... todo ato" — salienta Dewey — "pode trazer consigo uma consoladora e proletera consciência do todo ao qual pertence e que, em certo sentido, também lhe pertence."

Dentro dos vacilantes e inconseqüentes atos de cada indivíduo situa-se um senso do todo, dessa integração que a tudo envolve, senso que é um facho a espargir luz e dignidade a todos os nossos atos. Na sua presença, nós afastamos a mortalidade e vivemos no universal. A vida da sociedade, no seio da qual vivemos e nos concebemos como pessoas, é o símbolo desse entrelaçamento⁵⁹. Com efeito, o social constitui, para Dewey, a ponte que liga o comportamento individual ao universalmente humano. Sendo assim, podemos entender melhor uma passagem de seu credo pedagógico: "Eu acredito que a única verdadeira educação provém do estímulo dos poderes da criança pelas exigências das situações sociais em que ela se encontra. Por meio dessas exigências, ela é estimulada a agir como membro de uma unidade, a emergir de sua limitação original de ação e sentimento e a conceber-se do ponto de vista do bem-estar do grupo ao qual pertence"⁶⁰.

A partir desse ponto de vista, a educação deve empenhar-se em satisfazer a necessidade vital de restabelecer continuamente a comunicação inteligente entre a criança e seu meio, tanto para salvaguardar o bem-estar da criança quanto o da comunidade. Cumpre ao educador interpretar adequadamente os poderes da criança. "A criança tem seus próprios instintos e tendências, mas não sabemos o que eles significam até que possamos traduzi-los em seus equivalentes sociais"⁶¹. Ou, em outras palavras: "Para saber o que é realmente um poder, é preciso conhecer seu fim, uso e função; e isso nós não podemos saber a menos que conheçamos o indivíduo como elemento ativo nas relações sociais"⁶². Nosso po-

⁵⁶ John Dewey, *Humanization in Philosophy*, op. cit., p. 161.

⁵⁷ Cf. John Dewey, *The quest for certainty*, op. cit., p. 252.

⁵⁸ John Dewey, "Liberalismo e ação social", in: *Liberalismo, liberdade e cultura*, trad. Anísio Teixeira, São Paulo: Ed. Nacional, 1970, p. 69.

⁵⁹ John Dewey, *Human nature and conduct*, op. cit., pp. 231-232.

⁶⁰ John Dewey, "My pedagogic creed", in: Martin S. Dworkin (org.), *Dewey on Education*, op. cit., p. 20.

⁶¹ Id., *ibid.*, p. 21.

⁶² Id., *ibid.*

tencial é naturalmente bom, uma vez que reflete os anseios democráticos da vida humana em sociedade. À educação cabe, então, propiciar um ambiente favorável, no sentido de permitir a atualização máxima dessa natureza potencialmente social. Como sabemos, o ambiente é aquele próprio de um mundo produzido e valorizado por aspirações sociais democratizantes. Então, o que resta à educação como tarefa, senão a importante missão de reorganizar, reconstruir e revitalizar continuamente a experiência democrática de vida dentro e fora dos limites da escola?

JOGO E EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Em seu livro *Escolas de amanhã*, Dewey discute as mudanças mais fundamentais na educação, estabelecidas por escolas preocupadas com a preparação de crianças para a vida no mundo do amanhã⁶³. Toda via, preparar a criança para a vida futura não significa, para o autor, defender um currículo rígido e fixo capaz de modelar, com requinte de detalhes de obra de arte, o perfil do futuro adulto, como se fosse possível a alguém vislumbrar concreta e precisamente as características de um amanhã distante. Preparar a criança para a vida futura significa dar-lhe domínio de si mesma; treiná-la para que possa ter uso pleno e pronto de suas capacidades, para que sua inteligência seja capaz de compreender as condições sob a quais desenvolve seu trabalho e para que suas forças possam agir econômica e eficientemente no presente⁶⁴. Na verdade, essas escolas pesquisadas pelo autor são escolhas que buscam através de um trabalho, que procura fugir do currículo tradicional mais formal e abstrato, representar verdadeira e concretamente as necessidades e as condições da vida democrática. Essas “escolas de amanhã” esforçam-se de diferentes modos para dar ênfase

⁶³ Cf. John Dewey e Evelyn Dewey, *Schools of to-morrow*, Nova York: E. P. Dutton & Company, 15. ed., 1924, p. 288.

⁶⁴ Cf. id., *ibid.*, pp. 23-24.

ao crescimento lógico como instrumentos de desenvolvimento de habilidades intelectuais. Dentro dessa perspectiva, todas elas apontam, com unanimidade, o jogo como fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança. Na opinião de Dewey, todos os povos em todos os tempos contaram com os jogos como parte importante da educação de crianças, especialmente de crianças pequenas. O jogo é tão espontâneo e inevitável que, a seu ver, poucos pensadores educacionais atribuíram a ele em teoria o lugar de destaque que sempre ocupou na prática, ou mesmo, poucos tentaram descobrir, se as atividades naturais de jogo das crianças oferecem sugestões que possam ser adotadas na escola⁶⁵.

Por certo, grande parte da vida das crianças é gasta brincando, quer com jogos que elas aprendem com as crianças mais velhas, quer com aqueles inventados por elas mesmas. Toda criança pequena gosta de brincar de casinha, de médico, de soldado e Dewey atribui o prazer nessas brincadeiras à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos pais e adultos. O valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem. “Brincando” – declara Dewey – “elas observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivesses indiferentemente todo o colorido da vida ao redor. Conseqüentemente, enquanto jogos imitativos são de grande valor educacional no modo de ensinar a criança a observar seu meio e alguns dos processos necessários ao seu desenvolvimento, se o meio não for bom, a criança aprende maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar. Tais modos são muito difíceis de corrigir, porque foram fixados ao serem vivenciados em situação de brincadeira”⁶⁶.

Para evitar que a criança fixe hábitos indesejáveis, as escolas, principalmente os jardins de infância, devem usar dentro do horário escolar os mesmos tipos de jogos que são exercitados fora da escola, não

⁶⁵ Cf. John Dewey, *Schools of to-morrow*, *op. cit.*, p. 103. Dewey admite duas únicas exceções à regra: Platão, entre os antigos e Froebel, entre os modernos (Cf. id., *ibid.*).

⁶⁶ Id., *ibid.*, p. 109.

somente como método de tornar o trabalho interessante para a criança, mas pelo valor educacional das atividades envolvidas, permitindo oferecer às crianças idéias e ideais corretos e adequados sobre a vida quotidiana. Ora, as idéias e os ideais mais sadios são, como sabemos, aqueles pertinentes ao modo de viver democrático. Por isso, cumprir trazer para a escola os jogos desenvolvidos fora do horário escolar, como garantia de que no ambiente escolar seja possível reviver com segurança a atmosfera própria de vida social democrática. Esta sim, é a única garantia de as crianças estarem a salvo do perigo de adquirirem e fixarem maus hábitos de pensar. "O professor" – acentua Dewey – "não está na escola para impor certas idéias ou formar estes hábitos na criança, mas está lá como membro da comunidade para selecionar as influências que deverão afetar a criança e assisti-la em responder adequadamente a essas influências"⁶⁷. A vida social da criança é a base exprimir em suas atividades a vida em comunidade. "Acredito que muito do fracasso da educação do presente se deva à negligência desse princípio fundamental da escola como uma forma de comunidade"⁶⁸. O sucesso na educação depende da relação estabelecida entre as atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais. Em seu credo pedagógico, Dewey esclarece a questão da necessidade de estabelecer-se correlação entre as disciplinas da necessidade em torno de atividades sociais. "Acredito, portanto, nas assim chamadas atividades expressivas ou construtivas como centro de correlação. Acredito que isso estabeleça o padrão para a introdução da atividade escolar, cozinhar, costurar, bem como do treino manual, etc., na escola. Acredito que não se trate de estudos especiais que devam ser introduzidos o intervalo, ou como tarefa adicional. Antes acredito que elas representem, enquanto tipos, formas fundamentais de atividade social; e que seja possível e desejável que a introdução da criança em assuntos

⁶⁷ John Dewey, "My pedagogic creed" in: Martin S. Dworkin, *Dewey on Education*, *op. cit.*, p. 24.
⁶⁸ Id., *ibid.*, p. 23. Cf. também Theresa Hagemmaier, Werner Correl, Brigitte van Veen-Bosse, *Neue Aspekte der Reformpädagogik*, p. 97, onde se lê que a escola precisa tornar-se cada vez mais uma oficina organizada do agir, um "laboratório da vida". (grifo do autor).

mais formais do currículo se faça por meio dessas atividades"⁶⁹. Dewey inclui entre essas atividades o uso de dramatização como oportunidade de de as crianças se expressarem por meio de experiência compartilhada. "Estudar sozinho em livro" – ressalta o autor – "é uma atuação isolada e anti-social; o aluno pode estar aprendendo as palavras, mas não está aprendendo a agir com outras pessoas, a controlar e organizar suas ações e pensamento para que outras pessoas tenham igual oportunidade de expressar-se por meio de uma experiência compartilhada. Quando as classes representam por meio de ação o que elas aprenderam em livros, todos os membros tomam parte e aprendem então a apreciar socialmente, assim como a desenvolver poderes de expressão e de representação dramática e emocional. Quando atuam perante toda a escola, elas aprendem o valor do trabalho por si mesmas individualmente, concorrendo para a formação de um espírito de unidade e cooperação na escola inteira"⁷⁰. Tanto as crianças menores como as maiores interessam-se pelo que está acontecendo com outras turmas e aprendem a apreciar e respeitar o esforço inerente ao trabalho de cada um, além de desenvolver auto-controle.

Enfim, as possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são infindáveis, pois, para o autor, é sempre possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, História, Literatura, Geografia do que através da rotina dos livros didáticos. Este é simplesmente um outro modo de dizer que "learning by doing" é um modo melhor de aprender, do que apenas ouvindo, uma vez que a criança reconstrói mental e fisicamente experiências que se revelaram importantes para a humanidade e desenvolve, além disso, padrões mais eficientes de julgamento, comparação e crença⁷¹. Ao contrário, a acumulação de fatos apresentados em livros é um recurso apenas à memória da criança que constitui, assim, o principal instrumento de adquirir conhecimento. As virtudes a serem desenvolvidas, nesse caso,

⁶⁹ Id., *ibid.*, p. 24. Tais atividades representam as atividades fundamentais da raça humana.

⁷⁰ John Dewey e Evelyn Dewey, *Schools of to-morrow*, *op. cit.*, pp. 125-126.
⁷¹ Cf. id., *ibid.*, pp. 120, 293 e 294.

são as virtudes negativas da obediência resignada, da docilidade e da submissão, pois a criança é colocada em atitude da mais completa passividade a reproduzir apenas o que ouviu do professor ou leu nos livros. Por sua vez, a liberdade, permitida à criança dentro da forma ativa de educação, constitui um fator positivo para o desenvolvimento intelectual e moral da mesma. Ou, em outras palavras: "As vantagens morais da forma ativa de educação reforçam seus benefícios intelectuais"⁷². A criança aprende a trabalhar por amor ao trabalho e não para receber recompensas ou porque tem medo de castigos ou punições. Ela percebe o valor de seu trabalho e observa seu próprio progresso.

A atividade, para Dewey, gera virtudes positivas, tais como energia e iniciativa, originalidade, perseverança, força de caráter, qualidades que são mais valiosas para o mundo do que mesmo a mais perfeita fidelidade em respeitar ordens⁷³. O mundo a que o autor se refere é aquele verdadeiramente representativo das necessidades e condições da sociedade democrática. Dentro de seus limites, Dewey acredita que "... interesses sejam sinais e sintomas de poder em crescimento"⁷⁴. Não se trata de tornar as tarefas infantis interessantes para a criança, como único critério de sua eficiência. Quando o autor admite que "interesse deve ser a base para a seleção" dos trabalhos educacionais, ele o faz apoiado em sua crença de raízes fortemente democráticas de que "as crianças se interessam por coisas que elas necessitam aprender". Ou, em outras palavras: "As coisas que têm interesse para elas são as coisas que elas têm necessidade em trabalhar"⁷⁵. Elas têm necessidade de aprender "as coisas" que se relacionam com interesses e experiências sociais.

A maneira pela qual Dewey enfrenta o problema do interesse e do esforço em educação constitui um exemplo típico da continuidade harmoniosa entre natureza humana e experiência democrática, continuidade esta tão defendida por ele em seus trabalhos. Para o autor,

⁷² Id., *ibid.*, p. 296.

⁷³ Id., *ibid.*, pp. 298 e 299.

⁷⁴ M.S. Dworkin (ing.) *Dewey on Education*, op. cit., p. 29.

⁷⁵ John Dewey e Evelyn Dewey, *Schools of to-morrow*, op. cit., pp. 301-302.

interesse é condição essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade e está ligado a certas forças, impulsos da criança que carecem de desenvolvimento. Para que o desenvolvimento se dê, basta oferecer-lhes condições adequadas.

Para o autor, interesse (inter-esse = estar entre) implica diminuir a distância entre o aluno e o objeto a ser estudado, tendo em vista estimular a união orgânica entre eles. Em outras palavras, aprender é uma necessidade orgânica e social para a criança, porque tanto seus poderes devem ser traduzidos em seus equivalentes sociais, como o objeto a ser aprendido deve permitir, através de sua conotação fortemente socializadora, a manifestação orgânica dessa natureza potencial da criança. O esforço não é contrário à satisfação desses impulsos, mas vem ao seu encontro como um reforço inteligente e refletido com vistas a restabelecer a continuidade da experiência. Sendo assim: "Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos — físicos, sociais e intelectuais — para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente, pelo fato de a mente encontrar-se com aquilo de que carece para ser mente. O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas possam desenvolver-se. Onde essas atividades existam, existirá sempre a necessidade vital que à educação importa"⁷⁶. À educação importa a necessidade vital de reconstruir, reorganizar ou reviver a experiência democrática, a única compatível com a dignidade própria da experiência humana de vida. Ou, de acordo com as palavras do autor: "Nossa famosa e breve definição de democracia como 'governo do povo, para o povo e pelo povo', representa talvez o melhor indício daquilo que uma sociedade democrática envolve. A responsabilidade pela conduta da sociedade e do governo é assumida por todo membro da sociedade"⁷⁷.

⁷⁶ John Dewey, *Interest and effort in Education*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1913, pp. 95-96, (grifo do autor).

⁷⁷ John Dewey e Evelyn Dewey, *Schools of to-morrow*, op. cit., pp. 303-304. "A difusão da compreensão dessa conexão entre democracia e educação é talvez a tese mais interessante e significativa das tendências educacionais do presente".

Todos precisam receber o treino que lhes possibilitará assumir essa responsabilidade, dando-lhes idéias justas da condição e das necessidades das pessoas coletivamente e desenvolvendo aquelas qualidades que lhes assegurarão partilhar equitativamente do trabalho do governo. Se treinarmos nossas crianças para aceitar ordens, para fazer coisas, simplesmente, porque são obrigadas, falhando em dar-lhes confiança para agir e pensar por si mesmas, estamos criando um obstáculo intransponível no sentido de superar as deficiências presentes em nosso sistema e estabelecer a verdade dos ideais democráticos⁷². Com efeito, a esse defendida por Dewey em toda sua vasta obra é a de que o desenvolvimento da democracia exige mudança na educação e não podemos esquecer do pressuposto básico dessa nova educação, isto é, viver que as atividades instrutivas das crianças estão originalmente ligadas a interesses e experiências sociais. O profundo interesse das crianças por aprender a consistir sinal característico do importante significado adquirido por elas as relações e ocupações humanas e a necessidade de trabalhar com problemas próprios. Os jogos constituem elo soberano de ligação entre profetas e necessidades infantis, de um lado e exigências de investigação dos valores inerentes às experiências sociais, de outro.

Democracia, como forma pessoal de vida, é controlada não apenas pela fé na natureza humana em geral, mas também pela fé na natureza, quando condições apropriadas lhes são fornecidas. O critério básico para o êxito de uma educação democrática é o crescimento. Para Dewey, a unidade moral problema do crescimento e aperfeiçoamento contínuos, os quais, por sua vez, têm como único fim mais clara o autor: "O maior bem é aquele que, sem se levar em consideração não tenha sido, está começando a deteriorar-se, a tornar-se pior. O bem homem é aquele que, sem se levar em conta quanto moralmente indigno tenha sido, está em vias de tornar-se melhor"⁷³. Crescimento é o processo de constante reconstrução da experiência

concomitantemente com uma contínua transformação das formas de comportamento e um desenvolvimento e crescimento próprios do eu. Crescimento é o sinal infalível do desenvolvimento do caráter moral e base essencial da concepção moral de educação. A educação não se subordina a nenhum outro fim senão a mais educação, ou mais crescimento⁸¹. Ela deve oferecer as condições adequadas para o crescimento contínuo da vida, sob condição de cumprir as exigências e renovar os valores do credo democrático: "É dever do homem trabalhar persistentemente para o esclarecimento e desenvolvimento do credo positivo de vida implícito na democracia, na ciência, e trabalhar pela transformação de todo instrumento prático da educação até que esteja em harmonia com aqueles ideais"⁸².

Democracia é pois, para o autor, uma verdadeira aspiração de progresso e como tal o único modelo vivo e dinâmico adequado à necessidade vital humana de crescimento. "A democracia" – salienta Dewey – "que proclama igualdade de oportunidades como seu ideal, requer uma educação, na qual aprendizado e aplicação social, idéias e prática, trabalho e reconhecimento daquilo que é feito estejam unidos desde o começo e para sempre"⁸³.

Finalmente, educar é tarefa permanente da vida democrática e processo contínuo de crescimento e aperfeiçoamento morais. O método de educar, por sua vez, coincide com o método democrático ou método científico ou método da inteligência cooperativa⁸⁴. Semelhante

⁷² Para Dewey o próprio homem é concebido como processo. Logo, não é nada além daquilo em que se torna por meio da experiência que, por sua vez, modifica continuamente suas formas de comportamento (Cf. Theresa Hagemanier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse, *Neur Aspekte der Reformpädagogik*, p. 76). Crescimento é o processo de constante reorganização das formas de comportamento, sendo que essa transformação desencana desenvolvimento e ampliação do eu. (Cf. id., *ibid.*, p. 80). Educação é, portanto, exatamente aquilo que o crescimento e a vida tornam possível (Cf. id., *ibid.*, p. 91).

⁷³ John Dewey, "Religion and our schools", in: *Characters and eras. Popular essays in social and Political Philosophy*, editado por Joseph Kahner, vol. II, Nova York: Henry Holt and Company, 1929, p. 507.

⁷⁴ John Dewey, *Schools of to-morrow*, *op. cit.*, p. 315.

⁸¹ Cf. M. Navaré de C.P. Amarel, "A nota idealista no pensamento de John Dewey", in: *Suplemento Cultural de O Estado de S. Paulo*, ano I, no. 11, de 26/12/1976, pp. 10-11. A criança deve ser um membro ativo da comunidade social e democrática em que vive fora e dentro da escola e o modelo de pensar é o científico, ou método de solução – problema próprio da ciência cooperativa. Cf. também Brian Patrick Hendley, *Dewey, Russell, Whitehead*.

⁷⁵ Cf. id., *ibid.*

⁷⁶ Cf. John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, *op. cit.*, p. 141.

método tem o mérito de nos ensinar a pensar democraticamente para agir como tal. Dewey rejeitava, como sabemos, a educação antiquada do seu tempo, uma vez que ela imobilizava a criança dentro da rotina de um processo passivo de aprendizagem ao invés de ensiná-la a pensar. O autor sempre insistiu em que o mais importante era o processo de aprendizagem e não os produtos aprendidos. Democracia identifica-se, para ele, muito mais com liberdade de pensamento do que liberdade de ação. Dai a ligação estreita que defendia para democracia e educação. Steven Rockefeller, referindo-se ao significado mais profundo da educação deweyana, salienta de modo incisivo que socialização não significa para o autor, programar a criança para aceitar os valores sociais existentes mas, ao contrário, permitir-lhes aprender a pensar por si mesmas, sendo capazes de fazer julgamentos de valor, quando confrontadas com novas possibilidades e com modificação de circunstâncias⁸⁵.

A escola experimental, criada por Dewey em 1896 para testar suas ideias e teorias educacionais, estando ligada ao Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago, dirigido por Dewey de 1896 a 1904, era oficialmente denominada "Escola elementar da Universidade", mas tornou-se conhecida como "Escola de Dewey" ou "Escola Laboratório". Não se trata de descrever as práticas educacionais da referida escola, mas de destacar a preocupação de Dewey em oferecer às crianças maior oportunidade de fazer coisas ou de "aprender fazendo". Em seu livro *Escola e sociedade* de 1899/1900, o autor procura divulgar o valor e o caráter prático da nova ideia de educação como atividade centrada na criança e como método fundamental de progresso e reforma sociais. Dewey descreve, inclusive, a dificuldade que teve para comprar tipos de carteiras e cadeiras adequados a sua con-

philosophers as educators, *op. cit.*, pp. 37-41, onde o autor apresenta críticas à teoria educacional consensual, inclusive em relação à concepção imprópria de ciência como um tipo de atividade estabelecida. Essa visão de ciência falha por não levar em consideração o fato de que processos de investigação científico e um código simbólico especial. Além disso, os ⁸⁵ Cf. Steven C. Rockefeller, *John Dewey religious faith and democratic humanism*, *op. cit.*, p. 249.

cepção de escola e de educação e relata a observação feita por um negociante mais inteligente do que os outros: "Lamentamos não ter o que o senhor procura. O senhor deseja algo em que a criança possa trabalhar: estas aqui são todas para ouvir"⁸⁶. Aprender a pensar é o mesmo que aprender a aprender, ou seja, o método por excelência de viver democraticamente, ou em outras palavras, o método de desenvolver hábitos de pensamento e ação requeridos pela participação efetiva na vida comunitária. O resultado de semelhante educação é o ser humano tal como cresce e se desenvolve por meio de um processo contínuo de educação, próprio da sociedade democrática, e tal como se auto-educa permanentemente por estar aprendendo a pensar ou aprendendo a aprender, ou ainda a adquirir hábitos cooperativos de solução-problema em um mundo livre, ético e democrático.

⁸⁶ John Dewey, "The school and society" in: *Dewey on Education. Introduction and notes by Martin S. Dworkin*, Nova York: Columbia University, 1961 p. 50.