



JOHN DEWEY



Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



JOHN DEWEY

Robert B. Westbrook

Anísio Teixeira

Tradução e organização
José Eustáquio Romão
e Verone Lane Rodrigues



ISBN 978-85-7019-558-6
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Syigma Comunicação
Revisão técnica
Célio da Cunha
Jeanne Marie Claire Sawaya
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Westbrook, Robert B.

John Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

136 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-558-6

1. Dewey, John, 1859-1952. 2. Educação – Pensadores – História. I. Teixeira, Anísio. II. Doliveira, Verone Lane Rodrigues. III. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

- Apresentação por Fernando Haddad, 7
- Ensaio, por Robert B. Westbrook, 11
- Advento de um pedagogo, 13
 - Pragmatismo e pedagogia, 14
 - Democracia e educação, 19
 - A escola de Dewey, 22
 - Reforma progressista, 29
 - O legado de Dewey, 31
- A pedagogia de Dewey, por Anísio Teixeira, 33
- Educação como reconstrução da experiência, 33
 - Conceito de experiência, 33
 - Processo da experiência, 36
 - Experiência educativa, 37
 - Conceito de educação, 38
 - Educação como necessidade da vida social, 39
 - Educação direta e formal da infância, 41
 - A direção do processo educativo, 42
 - A escola como meio social, 45
 - O processo educativo e o indivíduo, 47
 - O indivíduo e a sociedade, fatores e produtos, simultaneamente, 50
 - O processo educativo como processo do crescimento indefinido, 50
 - Educação é vida, 53

A escola e a reconstrução da experiência, 54
A premissa democrática que domina toda essa exposição, 54
Como aprendemos, 55
Como o que aprendemos refaz
e reorganiza a nossa vida, 61
Em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela, 65
Textos selecionados, 69
A criança e o programa escolar, 69
Objetivos da educação, 73
A concepção democrática da educação, 85
Por que o ato de pensar reflexivo
deve constituir um fim educacional, 111
Os valores do ato de pensar, 111
Tendências que requerem constante ordenação, 117
As sanções físicas e sociais do pensamento exato, 117
A superstição é tão natural como a ciência, 118
Causas gerais da má orientação do pensamento:
os “Ídolos” de Bacon, 119
Opinião de Locke sobre as formas típicas da falsa crença, 119
A importância das atitudes, 122
A aliança de atitude e método proficiente, 123
O influxo das atitudes pessoais
sobre a prontidão para pensar, 127
Cronologia, 129
Bibliografia, 131
Obras de John Dewey, 131
Obras sobre John Dewey, 133
Obras de John Dewey em português, 134
Obras sobre John Dewey em português, 135
Outras referências bibliográficas, 135

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.



Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

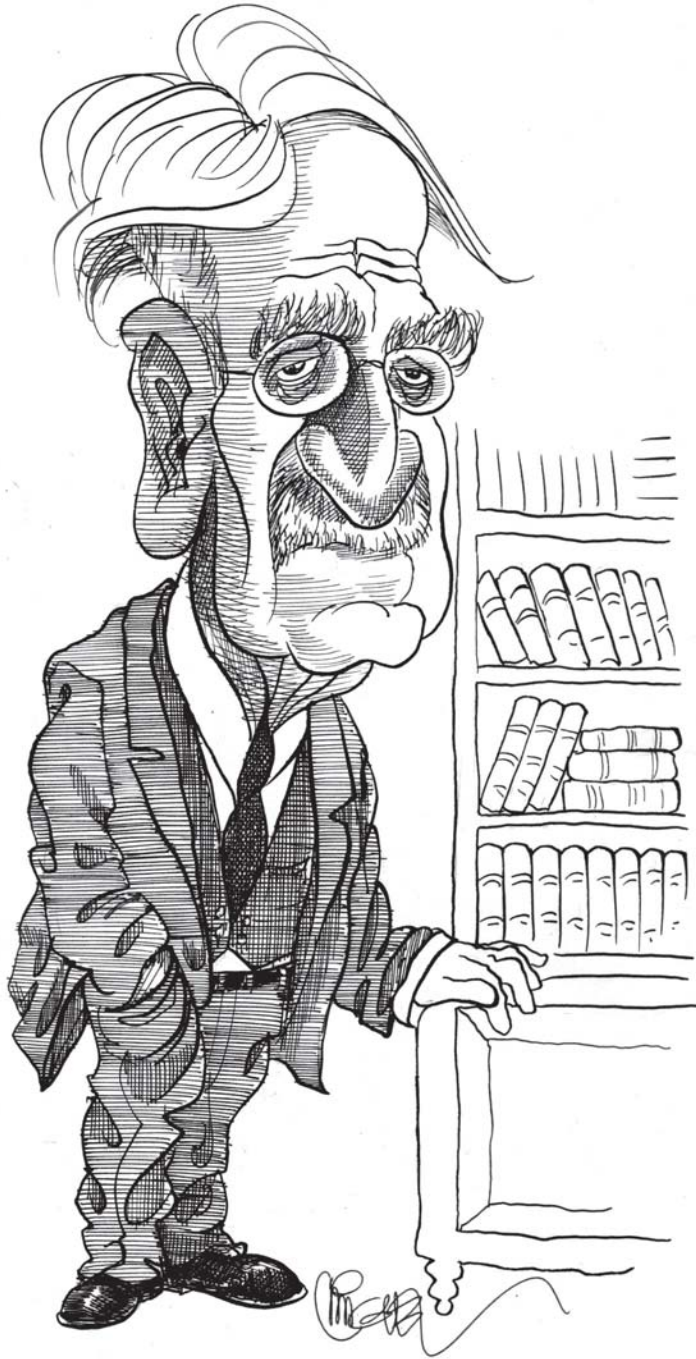
Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.



Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



JOHN DEWEY¹
(1859 - 1952)

Robert B. Westbrook²

John Dewey foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX. Sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, quando completara 92 anos de idade.

Ao longo de sua carreira, Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática (Dewey, 1892, p. 8). O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação.

Quando tomou posse na Universidade de Chicago, no outono de 1894, Dewey escreveu à esposa, Alice: “Às vezes penso que deixarei de ensinar Filosofia diretamente, para ensiná-la por meio da

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 1-2, pp. 277-293, 1993 (85/86).

² Robert B. Westbrook (Estados Unidos da América). Graduado pela Universidade de Yale e pela de Nova York, foi professor no Scripps College e em Yale antes de ensinar na Universidade de Rochester (Nova York), onde é professor associado de História. Autor de numerosos artigos e ensaios sobre a história cultural e intelectual americana. É também autor de *John Dewey and the American Democracy* [John Dewey e a democracia americana] e de *Pragmatism and politics* [Pragmatismo e política].

*pedagogia*³” (Dewey, 1894⁴), ainda que, na realidade, jamais deixou de ensinar Filosofia. As opiniões filosóficas de Dewey provavelmente chegaram a um maior número de leitores por meio das obras destinadas aos educadores, como *The school and society*⁵ (1899), *How we think*⁶ (1910), *Democracy and education*⁷ (1916) e *Experience and education*⁸ (1938), do que por intermédio daquelas destinadas a seus colegas filósofos. A penúltima foi, como ele mesmo disse, a que mais parecia um resumo de “toda sua postura filosófica” (Dewey, 1916). Não é por mera casualidade que ele observava que, como ele, muitos grandes filósofos interessaram-se pelos problemas da educação, já que existe “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar”.

Se filosofia fosse sabedoria – a visão de uma “maneira melhor de viver” –, a educação orientada conscientemente constituiria a práxis do filósofo.

Se filosofia há de ser algo mais que uma especulação ociosa e não verificável, tem de estar animada pela convicção de que sua teoria da experiência é uma hipótese que só se concretiza, quando se configura, realmente, de acordo com ela. E esta realização exige que a disposição humana seja tal que deseje e faça o possível por realizar este tipo de experiência (Dewey, 1912-1913, p. 298, 306 e 307).

A configuração da disposição humana pode ser conseguida mediante diversos agentes; mas, nas sociedades modernas, a escola é um dos mais importante e, como tal, constitui lugar indispensável para que uma filosofia se concretize como “realidade viva”.

³ Em itálico no original [nota do tradutor]. De agora em diante, as notas do tradutor virão entre colchetes, com a indicação abreviada “nt”. Também as traduções de títulos de obras, que nem sempre correspondem aos títulos publicados no Brasil, e de nomes de instituições, cujas referências constarem no próprio texto, virão entre colchetes.

⁴ A não referência da página da citação deve-se ao fato de ela não constar no original, em francês, da publicação da Unesco, que foi traduzido.

⁵ A escola e a sociedade [nt].

⁶ Como pensamos [nt].

⁷ Democracia e educação [nt].

⁸ Experiência e educação [nt].

Os esforços de Dewey para dar vida à sua própria filosofia nas escolas foram acompanhados de controvérsias e, até hoje, continuam sendo ponto de referência nos debates acerca das falhas do sistema escolar americano: o inimigo encarniçado dos conservadores fundamentalistas é considerado como o precursor inspirador dos reformadores partidários de um ensino “centrado na criança”. Nos debates, ambos os lados tendem a ler Dewey erroneamente, superestimando sua influência e subestimando os ideais democráticos que animam sua pedagogia.

Advento de um pedagogo

John Dewey nasceu em Burlington (Vermont), em 1859. Filho de comerciante, graduou-se na Universidade de Vermont, vinte anos depois e, após um breve período como professor na Pensilvânia e em Vermont, continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins – primeira instituição nos Estados Unidos a organizar os estudos universitários com base no modelo alemão. Aí, sofreu a influência de George S. Morris, um idealista neo-hegeliano. Ao obter o título de doutor, em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant, Dewey acompanhou Morris à Universidade de Michigan, onde o sucedeu na direção do Departamento de Filosofia, em 1889.

Quando vivia em Michigan, Dewey conheceu a futura esposa, Alice Chipman, uma de suas estudantes. Alice chegara à universidade depois de vários anos como professora em escolas de Michigan e influenciou, mais do que ninguém, a direção que os interesses do marido tomariam no final da década de 1880. Dewey reconheceu que ela havia dado “sentido e conteúdo” a seu trabalho e que teve importante influência na formação de suas ideias pedagógicas (Dewey, Jane, 1951, p. 21).

Quando se casou, Dewey começou a interessar-se ativamente pelo ensino público e foi membro fundador do Clube de Doutores

de Michigan, que fomentou a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior do estado. Quando o presidente da recém-fundada Universidade de Chicago, William Rainey Harper, o convidou para a nova instituição, Dewey insistiu para que sua nomeação incluísse a direção de um novo departamento de Pedagogia, conseguindo que se criasse uma “escola experimental” para pôr suas ideias à prova.

Durante os dez anos que passou em Chicago (1894-1904), Dewey elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que requeria seus princípios.

Pragmatismo e pedagogia

Durante a década de 1890, Dewey passou, gradualmente, do idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo e pelo naturalismo da Filosofia de sua maturidade. Sobre a base de uma Psicologia funcional – tributária da Biologia evolucionista de Darwin e do pensamento pragmatista de seu amigo William James – iniciou o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação, que haviam caracterizado a Filosofia ocidental desde o século XVII. Para ele, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto”, mas uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos.

A teoria do conhecimento destacava a “necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer que transformada em conhecimento”. Dewey reconheceu que esta condição se estendia à própria teoria (Mayhew; Edwards, 1966, p. 464). Seus trabalhos sobre educação tinham por finalidade, sobretudo,

estudar as consequências que teria seu instrumentalismo para a Pedagogia e comprovar sua validade mediante a experimentação.

Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea – que atacou em seus escritos da década de 1890 sobre Psicologia e Lógica –, pelo que se propôs a elaborar uma Pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo.

Por dedicar muito tempo a observar o crescimento de seus próprios filhos, Dewey estava convencido de que não havia nenhuma diferença na dinâmica da experiência de crianças e de adultos. Ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse. O pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas. Lamentavelmente, as conclusões teóricas desse funcionalismo tiveram pouco impacto na Pedagogia e, nas escolas, se ignorava essa identidade das crianças e dos adultos.

Dewey afirmava que as crianças não chegavam à escola como lousa limpa na qual os professores poderiam escrever as lições sobre a civilização. Quando a criança chega à classe, “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (Dewey, 1899, p. 25). Quando a criança inicia sua escolaridade, leva em si quatro “impulsos inatos – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa” – que constituem “os recursos naturais, o capital para investir, de cujo exercício depende o crescimento ativo da criança” (*id., ib.*, p. 30). A criança também leva consigo interesses e atividades de seu lar e do entorno em que vive, cabendo ao educador a tarefa de usar a “matéria-prima”, orientando as atividades para “resultados positivos” (Maythew; Edwards, *op. cit.* p. 41).

Dewey enfrentou esta argumentação com os partidários de uma educação tradicional, “centrada no programa”, e também contra os reformadores românticos que defendiam uma Pedagogia “centrada na criança”. Os tradicionalistas, encabeçados por William Torrey Harris, Comissário da Educação dos Estados Unidos, eram favoráveis a uma instrução disciplinada e gradual da sabedoria acumulada pela civilização.

Nessa linha, o componente curricular constituía a meta e determinava os métodos de ensino. Da criança se esperava simplesmente “que recebesse, que aceitasse. Cumprira seu papel quando se mostrava dócil e disciplinada” (Dewey, 1902, p. 276). Diferentemente, os partidários da educação centrada na criança, como G. Stanley Hall e membros destacados da National Herbart Society⁹, que afirmavam que o ensino de disciplinas deveria subordinar-se ao crescimento natural e desinibido da criança. Para eles, a expressão dos impulsos naturais da criança constituía o “ponto de partida, o centro, o fim” (ibid.). Essas duas diferentes escolas de pensamento travaram um feroz combate na década de 1890. Os tradicionalistas defendiam os conhecimentos duramente adquiridos ao longo dos séculos de luta intelectual e consideravam que a educação centrada na criança era caótica, anárquica, uma rendição da autoridade dos adultos, enquanto os românticos celebravam a individualidade das crianças diante de uma pedagogia tediosa, rotineira e despótica.

Para Dewey, esse debate era reflexo de outro pernicioso dualismo, ao qual se opôs. Segundo ele, podia-se resolver a controvérsia, se ambos os lados

se desfizessem da ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. No que se refere à criança, há de se saber que sua experiência já contém em si os elementos – fatos e verdades – do mesmo tipo dos constitutivos dos

⁹ Sociedade Nacional Herbartiana [nt].

estudos elaborados pelos adultos e o mais importante: sob que forma contém as atitudes, os incentivos e os interesses que contribuíram para desenvolver e organizar os programas logicamente ordenados. No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das forças que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica (Dewey, 1902, p. 277-278).

É muito conhecida a crítica que Dewey faz aos tradicionalistas por eles não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses da criança. Em contrapartida, amiúde passam por cima seus ataques contra os partidários da educação centrada na criança, por não relacionarem os interesses e atividades infantis com os componentes da grade curricular. Alguns críticos da teoria pedagógica de Dewey confundiram a posição dele com as dos românticos, mas ele se diferenciava claramente deles. O perigo do romantismo, dizia, é que considera “as faculdades e os interesses dos alunos como algo importante em si” (Dewey, 1902, p. 280). Seria errôneo cultivar as tendências e interesses das crianças “tais como são”. Uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas as matérias, sejam elas científicas, históricas ou artísticas. “Na realidade, os interesses não são senão atitudes a respeito de possíveis experiências; não são conquistas; seu valor reside na força que proporcionam, não no sucesso que representam” (*id., ib.*, p. 280).

As disciplinas do programa ilustram a experiência acumulada pela humanidade e, por causa disso, aponta a experiência imatura da criança nessas atividades. E o autor de *Democracia e educação* concluía com estas palavras:

Os fatos e as certezas que entram na experiência da criança e os que figuram nos programas a serem estudados constituem termos iniciais e finais de uma realidade. Opor ambas as coisas é opor a infância à maturidade de uma mesma vida; é enfrentar a tendência em movimento e o resultado final do mesmo processo; é sustentar que a natureza e o destino da criança travam uma batalha (*id., ib.*, p. 278).

A Pedagogia de Dewey requer que os educadores realizem uma tarefa extremamente difícil, que é a de “reincorporar os temas de estudo na experiência” (*id., ib.*, p. 285). Os temas curriculares, como todos os conhecimentos humanos, são produtos do esforço do homem para resolver os problemas que sua experiência lhe coloca. Mas, antes de se constituir esse conjunto formal de conhecimentos, eles foram abstraídos das problemáticas em que foram originalmente desenvolvidos.

Para os tradicionalistas, os conhecimentos devem impor-se simplesmente à criança, de maneira gradual, determinada pela lógica do conjunto abstrato de certezas. Mas, apresentado dessa forma, o material tem escasso interesse para a criança e, além disso, não a instrui sobre os métodos de investigação experimental pelos quais a humanidade adquiriu esse saber.

Como consequência, os educadores têm de apelar para as motivações das crianças, que não guardam relação com o tema estudado como, por exemplo, o temor da criança ao castigo e à humilhação com a finalidade de conseguir uma aparência de aprendizagem.

Em vez de impor, dessa maneira, a matéria de estudos à criança (ou simplesmente deixar que elas as construam por si só, como aconselhavam os românticos), Dewey pedia aos educadores que integrassem a Psicologia ao programa de estudos, construindo um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontem com situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, históricos e artísticos, para resolvê-las. Na realidade, o programa de estudos está aí para lembrar ao educador

quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existam as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, *as faculdades ativas de seus alunos*. Cada criança há de realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria (Dewey, 1902, p. 291).

Se os educadores ensinarem dessa forma, orientando o desenvolvimento do educando de maneira não diretiva, teriam de ser, como reconhecia Dewey, profissionais bem capacitados, perfeitamente conhecedores da disciplina ensinada, formados em Psicologia da criança e capacitados em técnicas destinadas a proporcionar os estímulos necessários à criança para que a disciplina forme parte de sua experiência de crescimento. Com assinalaram dois educadores que trabalhavam com Dewey, um educador dessa índole tem de poder ver o mundo com os olhos de criança e com os de adulto.

Como Alice, a professora tem de passar com as crianças pelo espelho e ver, com as lentes da imaginação, todas as coisas, sem sair dos limites de sua experiência, mas, em caso de necessidade, tem de recuperar sua visão corrigida e proporcionar, com o ponto de vista realista do adulto, a orientação do saber e os instrumentos do método (Mayhew; Edwards, op. cit., p. 312).

Dewey admite que a maioria dos educadores não possui os conhecimentos teóricos e práticos que são necessários para ensinar dessa maneira, mas considerava que podiam aprender a fazê-lo.

Democracia e educação

A formação do caráter da criança, ou o programa moral e político da escola, é, às vezes, qualificado como currículo oculto. Mas, no caso de Dewey, este aspecto de sua teoria e práticas pedagógicas não foi menos explícito, ainda que bastante menos radical que os demais objetivos estabelecidos no programa de estudos. Dewey não hesitava em afirmar que “a formação de certo caráter” constituía “a única base verdadeira de uma conduta moral”, nem em identificar a “conduta moral” com as práticas democráticas (Dewey, 1897b).

Segundo Dewey, as pessoas conseguem realizar-se, utilizando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem-estar de sua comunidade; razão pela qual a função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um

“caráter” – conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente desta forma.

Considerava que, em seu conjunto, as escolas americanas não cumpriam adequadamente a tarefa. A maioria das escolas empregava métodos muito “individualistas” que requeriam que todos os alunos da classe lessem os mesmos livros, simultaneamente, e recitassem as mesmas lições. Nessas condições, atrofiam-se os impulsos sociais da criança, e o educador não podia aproveitar o “desejo natural da criança de dar, de fazer, isto é, de servir” (Dewey, 1897a, p. 64). O espírito social se substitui por “motivações e normas fortemente individualistas”, como o medo, a emulação, a rivalidade e juízos de superioridade e inferioridade, devido aos quais os mais fracos perdem gradualmente seu sentimento de capacidade e aceitam uma posição de inferioridade contínua e duradoura”, enquanto os mais fortes alcançam a glória, não por seus méritos, senão por serem mais fortes” (*id., ib.*, p. 64; 65). Dewey afirmava que, para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa.

A educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, 1895, p. 224). A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática. Dewey assinalava que esse tipo de vida “só existe quando o indivíduo aprecia por si mesmo os fins a que se propõe e trabalha com interesse e dedicação para alcançá-los” (Dewey, 1897a, p. 77). Dewey reconhecia que pedia muito aos educadores e, por isso, ao descrever sua função e importância social, nos fins da década de 1890, vol-

tou a recorrer ao evangelismo social, que havia abandonado, chamando o educador de “o verdadeiro anunciador do reino de Deus” (Dewey, 1897b, p. 95).

Como dá a entender em seu testamento, a teoria educativa de Dewey está muito menos centrada no educando criança e mais no educador do que se pode pensar. Sua convicção de que a escola, tal como a concebe, inculcará no educando um caráter democrático se baseia menos na confiança nas “capacidades espontâneas e primitivas da criança” do que na aptidão dos educadores para criar, na aula, um ambiente adequado “para convertê-las em hábitos sociais, fruto de uma compreensão inteligente de sua responsabilidade” (*id., ib.* pp. 94-95).

A confiança de Dewey nos educadores também refletia sua convicção, na mesma década, de que “a educação é um método fundamental do progresso e da reforma social” (*id., ib.*, p. 93). Havia certa lógica nessa crença. Na medida em que a escola desempenha papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade. A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução. Se os educadores desempenharem realmente bem seu trabalho, apenas se necessitaria de reforma: da classe poderia surgir uma comunidade democrática e cooperativa.

O que aborrece é que a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas para *reproduzi-la*. Como dizia Dewey, “o sistema escolar sempre esteve em função do tipo de organização da vida social dominante” (Dewey, 1896b, p. 285). Assim, as convicções sobre as escolas e os educadores que esboçou em seu credo pedagógico não apontavam tanto o que era, mas o que poderia ser. Para que as escolas se convertessem em agentes da reforma e, não, de reprodução social, era preciso reconstruí-las por completo. Tal era o objetivo mais

ambicioso de Dewey como reformador educacional: transformar as escolas do país em instrumentos da democratização radical da sociedade estado-unidense.

A escola de Dewey

Em 1896, Dewey declarou que

a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental; e, se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida (Dewey, 1896a, p. 244).

Ele chegou a Chicago com a ideia de estabelecer uma “escola experimental” por conta própria. Em 1894, dizia à esposa:

Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica, por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos (Dewey, 1894).

Com as autoridades universitárias, Dewey defendia uma escola que, mantendo “o labor teórico em contato com as exigências da prática”, constituiria o componente fundamental de um departamento de Pedagogia – “o elemento essencial de todo o sistema”. Para tanto, conseguiu o apoio de Harper, ativista firmemente comprometido com a campanha em favor da reforma educacional de Chicago (Dewey, 1896c, p. 434). Em janeiro de 1896, abriram-se as portas da Escola Experimental da Universidade de Chicago. Começou com 16 alunos e dois professores; mas, em 1903, já contava com 140 estudantes, 23 docentes e 10 assistentes graduados. A maioria dos alunos procedia de famílias de profissionais liberais e muitos eram filhos de colegas de Dewey.

A instituição ficou logo conhecida como a “Escola de Dewey”, já que as hipóteses que se experimentavam nesse laboratório eram estritamente as da Psicologia funcional e da ética democrática de Dewey.

No núcleo do programa de estudos da Escola de Dewey figurava o que ele denominava “ocupação”, ou seja, “um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela” (Dewey, 1899, p. 92). Os alunos, divididos em onze grupos por idade, desenvolviam diversos projetos centrados em distintas profissões históricas ou contemporâneas. As crianças mais jovens (de 4 a 5 anos de idade) realizavam atividades que conheciam por meio da vivência em suas próprias casas ou do entorno: cozinha, costura, carpintaria. As crianças de 6 anos de idade construíam uma granja de madeira, plantavam trigo e algodão, que colhiam, transformavam e vendiam no mercado. Os de 7 anos estudavam a vida pré-histórica em cavernas por eles mesmos construídas; e os de 8 concentravam sua atenção no trabalho dos navegantes fenícios e dos aventureiros posteriores, como Marco Polo, Colombo, Fernão de Magalhães e Robinson Crusoe. À história e à geografia locais focalizavam a atenção dos de 9 anos de idade e os de 10 estudavam a história colonial, mediante a construção de uma réplica de habitação da época dos pioneiros. Os trabalhos dos estudantes de mais idade concentravam-se menos estritamente em períodos históricos particulares (ainda que a História continuasse como parte importante de seus estudos) e mais nos experimentos científicos de anatomia, eletromagnetismo, economia, política e fotografia. Os alunos de 13 anos de idade, que haviam fundado um clube de debates, necessitavam de um lugar para reuniões, o que os levou a construir um edifício de dimensões significativas. Do projeto participaram estudantes de todas as faixas etárias, em um trabalho cooperativo que, para muitos, constituiu o momento culminante da história da escola.

Considerando-se que as atividades ocupacionais se encaminhavam, por uma parte, ao estudo científico dos materiais e pro-

cessos que requeriam sua realização; e, por outra parte, até sua função na sociedade e na cultura, o interesse temático pelas ocupações proporcionou não só a ocasião para a formação manual e a investigação histórica, mas, também, para trabalho em Matemática, Geologia, Física, Biologia, Química, Artes, Música e Idiomas.

Como escreveu Dewey, na *Escola Experimental*,

a criança vai à escola para fazer coisas: cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e, neste contexto e como consequência desses atos, se articulam os estudos: leitura, escrita, cálculo etc. (Dewey, 1896a, p. 245).

A leitura, por exemplo, era ensinada quando as crianças começavam a reconhecer sua utilidade para resolver os problemas que enfrentavam suas atividades práticas. Dewey afirmava que

quando a criança entende a razão pela qual tem de adquirir um conhecimento, terá grande interesse em adquiri-lo. Por conseguinte, os livros e a leitura são considerados estritamente como ferramentas (Mayhew; Edwaeds, op. cit., p. 26).

Katherine Camp Mayhew e Anna Camp Edwards, que ensinaram na *Escola Experimental*, resenharam, posteriormente, esse notável experimento educativo, apresentando provas do êxito conseguido por Dewey e seus colegas, ao porem em prática suas teorias, algo que também confirma o testemunho de outros observadores menos favoráveis. Basta citar um só exemplo: os alunos de 6 anos, baseando-se na experiência adquirida em atividades domésticas na escola de jardim de infância, centraram seu trabalho “nas ocupações úteis do lar”. Construíram uma maquete de uma granja e semearam trigo no pátio da escola. Da mesma forma que, na maioria das atividades de construção da escola, a edificação da maquete da granja permitiu-lhes aprender certas noções matemáticas:

Quando construíram a granja, tiveram de dividi-la em vários campos para semear trigo, milho e aveia; e pensar também onde instalariam a casa e o paiol. Para isso, as crianças usaram como unidade de medida uma régua de um pé e começaram a entender o que significava ‘um quarto’ e ‘uma metade’. Ainda que as divisões não fossem exatas,

bastavam para permitir delimitar a granja. À proporção que descobriam o meio pé, o quarto de pé, a polegada, seu trabalho ficou mais preciso... Quando construíram a casa, necessitaram de quatro postes para as esquinas e seis ou sete ripas da mesma altura. As crianças podiam equivocar-se ao medir as ripas, de maneira que as medidas tinham de ser refeitas duas ou três vezes antes de serem exatas. O que havia sido feito em um lado da casa, tiveram de repeti-lo, depois, no outro. Naturalmente, o trabalho ganhava rapidez e precisão na segunda vez (Mayhew; Edwards, *id., ib.*, p. 83-84).

Exemplos como esse mostram como o interesse da criança por uma atividade concreta (construção de uma maquete de granja) serve de fundamento para se ensinar um tema de estudo (medidas e frações matemáticas), como, também, para familiarizá-la com métodos empíricos de solução de problemas, nos quais os erros constituem parte importante da aprendizagem.

A chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias, já que, em sua opinião,

a mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros (Dewey, 1903, p. 237).

Ao ler as descrições e resenhas da Escola Experimental, torna-se difícil entender que alguns críticos de Dewey o considerassem favorável a uma educação “progressista sem objetivos”. Dewey declarou explicitamente seus objetivos didáticos, que se tornaram realidade na prática diária dos professores com quem trabalhou. Igualmente ao mais radical dos tradicionalistas, Dewey valorizava o conhecimento acumulado pela humanidade e queria que, na escola fundamental, as crianças tivessem acesso aos conhecimentos das Ciências, da História e das Artes. Ele queria também que elas aprendessem a ler e escrever, a contar, a pensar cientificamente e a expressar-se de forma estética. No que se refere aos temas de

estudo, os objetivos educacionais de Dewey eram bastante convencionais; somente seus métodos se apresentavam inovadores e radicais, mas objetivos, por mais convencionais que fossem, estavam claramente enunciados.

Por mais importante que fosse a escola como campo de experimentação da Psicologia funcional e do pragmatismo de Dewey, foi mais importante ainda como expressão de sua ética e de sua teoria democrática. Em suas próprias palavras, “o primordial era a função social da educação” (Mayhew; Edwards, op. cit., p. 467). A escola de Dewey era, antes de tudo, um experimento sobre educação para a democracia.

Segundo testemunhos, Dewey teve um notável êxito no que se refere à criação de uma comunidade democrática na Escola Experimental. As crianças participavam na formulação de seus projetos, cuja execução se caracterizava por uma divisão cooperativa do trabalho, e as funções de direção eram assumidas em rodízio. Além disso, fomentava-se o espírito democrático, não somente entre os alunos, mas, também, entre os adultos que nela trabalhavam. Dewey posicionou-se criticamente em relação às escolas que não permitiam que os professores participassem das decisões que influíam na direção da educação pública. Reprovava, em especial, os reformadores que conseguiam arrebatar o controle das escolas das mãos dos políticos corruptos somente para conceder enormes poderes autocráticos aos novos diretores escolares. Esta crítica era consequência do interesse de Dewey em levar a democracia além da política, até o lugar do trabalho. Em suas próprias palavras:

Que significa a democracia se não todas as pessoas participando da determinação das condições e objetivos de seu próprio trabalho e que, definitivamente, graças à harmonização livre e recíproca das diferentes pessoas, a atividade do mundo se faça melhor, do que quando poucos planejam, organizam e dirigem, por mais competentes e bem intencionados que sejam estes poucos? (Dewey, 1903, p. 233).

Na Escola Experimental de Dewey, tentou-se levar à prática esse tipo de democracia no trabalho. O trabalho dos professores se organizava de uma maneira muito parecida à das crianças. Semanalmente os professores se reuniam para examinar e planejar o trabalho e, ainda que, sem dúvida, se vissem limitados em suas críticas pela imponente presença de Dewey, desempenhavam uma função ativa na elaboração do programa escolar.

Dewey não tinha uma clara estratégia para que as escolas do país em geral se convertessem em instituições favoráveis a uma democracia radical. Ainda que não pretendesse, nem esperasse que os métodos da Escola Experimental fossem seguidos de maneira estrita em outros lugares, alimentava a esperança de que sua escola servisse de fonte de inspiração para os que pretendiam transformar a educação pública, assim como terrenos de formação e centro de pesquisa para professores e especialistas partidários da reforma. Neste aspecto, subestimava o fato de que o êxito da Escola de Dewey se devia, em certa medida, ao isolamento em que se mantinha a escola em relação aos conflitos, divisões e desigualdades da sociedade em geral. O isolamento tornava difícil sua reprodução. Afinal, tratava-se de uma pequena escola que contava com professores abnegados e bem qualificados e em contato com intelectuais de uma das maiores universidades do país, frequentada por acomodados filhos de profissionais de classe média.

Mesmo que Dewey não tivesse um plano para converter as escolas em poderosas instituições de oposição, no coração da cultura estado-unidense, tinha, igualmente, uma clara visão do que, a seu juízo, deveriam ser as escolas em uma sociedade plenamente democrática e, não sem êxito, tentou realizar esta ideia na Escola Experimental. Estava claro que essa escola não poderia reproduzir-se socialmente. Ainda que Dewey tenha tentado relacionar a escola com a vida social exterior, incorporando “ocupações” ao currículo, suprimiu delas uma de suas características mais essenciais, na sociedade

estado-unidense, ao afastá-las das relações sociais da produção capitalista, situando-as em um contexto cooperativo no qual, praticamente, tornavam-se irreconhecíveis para os que as exerciam na sociedade mais ampla. Dizia que, “na escola, as ocupações clássicas exercidas pelos alunos estavam livres de pressões econômicas. O objetivo não é o valor econômico dos produtos, mas o desenvolvimento do poder social e da pesquisa” (Dewey, 1989, p. 12). Livres das “preocupações utilitárias”, as ocupações estão organizadas na escola de tal forma que “o método, o objetivo e a compreensão do trabalho estivessem presentes na consciência do realizador do trabalho e que sua atividade tenha significado para ele” (*id., ib.*, p. 16). O trabalho das crianças não era alienante, já que não se produzia em absoluto a separação entre a mão e a mente que existia nas fábricas e oficinas do país. Às vezes, Dewey qualificou a Escola Experimental como “sociedade embrionária”, mas não se tratava, absolutamente, de um embrião da sociedade que existia além de seus muros (Dewey, 1899, p. 19). Longe de prometer uma reprodução da América industrial, preconizava, antes, sua reconstrução radical.

A comunidade precursora de Dewey durou muito pouco e é irônico que seu fim tenha sido devido à luta por seu controle por parte dos que nela trabalhavam. Dewey e seus professores não eram donos do local; ela pertencia à Universidade de Chicago. Em 1904, o presidente Harper se pôs a favor dos professores e servidores técnico-administrativos de uma escola fundada pelo coronel Francis Parker (que havia se fundido com a Escola de Dewey no ano anterior), ressentidos por terem sido incorporados à “Escola do Sr. e da Sra. Dewey”, temendo que Alice Dewey decidisse prescindir de seus serviços. Quando Harper despediu Alice, Dewey demitiu-se e, quase simultaneamente, aceitou um posto na Universidade de Columbia, onde permaneceu até o final de sua longa carreira. A perda da Escola Experimental deixou o campo livre para que outros interpretassem, aplicassem e amiúde deformassem as ideias pedagógicas de

Dewey, que ficou sem um extraordinário instrumento para concretizar seus ideais democráticos.

Reforma progressista

Mesmo que, depois da perda da Escola Experimental, jamais tenha tido outra escola própria, Dewey continuou sendo um crítico ativo da educação estado-unidense pelo resto de sua vida profissional. Aventurou-se, também, no estrangeiro, para apoiar os esforços reformistas do Japão, Turquia, México, União Soviética e China, país em que, talvez, tenha exercido maior influência. Chegou à China em 1919, às vésperas do surgimento do Movimento de Quatro de Maio, e foi calorosamente acolhido por muitos intelectuais chineses que, como afirmou um historiador, “associam estreitamente o pensamento de Dewey à noção mesma de modernidade” (Keenan, 1977, p. 34).

As convicções democráticas de Dewey também o levaram a se envolver em controvérsias com grande número de educadores “progressistas”, até mesmo com alguns que se consideravam seus fiéis adeptos. Atacou os “progressistas administrativos” que advogavam programas de educação profissional nos quais ele via um ensino classista que convertera as escolas em agentes ainda mais eficazes para a reprodução de uma sociedade antidemocrática. “O tipo de educação profissional que me interessa não é o que adapta os trabalhadores ao regime industrial existente; não amo suficientemente este regime”. Em vez dele, a seu juízo, os americanos deveriam tender para “um tipo de educação profissional que, em primeiro lugar, modificasse o sistema laboral existente e, finalmente, o transformasse” (Dewey, 1915, p. 412). Assim mesmo, Dewey continuou se distanciando dos progressistas românticos, centrados na criança e, no decênio de 1920, em uma declaração pública de surpreendente rompante, qualificou esse método de “realmente estúpido”, porque se limitava a deixar as crianças seguirem suas inclinações naturais (Dewey, 1926, p. 59). Finalmente,

na década de 1930, opôs-se, até mesmo aos partidários radicais do “reconstrutivismo social”, cujo pensamento estivesse, talvez, mais próximo do seu, quando propunham recorrer a programas de “contradoutrinação” para se oporem a um ensino dirigido à legitimação de uma ordem social opressora. A seu juízo, a contrapropaganda que os radicais queriam levar a cabo demonstrava falta de confiança na força de suas próprias convicções e na eficácia dos meios pelos quais, era de se supor, haviam chegado a assumir essas convicções. Ninguém os havia doutrinado para chegarem às conclusões acerca dos defeitos da sociedade capitalista, mas que as haviam alcançado mediante “um estudo inteligente das forças e condições históricas e atuais” (Dewey, 1935, p. 415). Os democratas radicais teriam de considerar que seus alunos tinham a capacidade para chegar às mesmas conclusões pelos mesmos meios, não somente porque era uma atitude mais democrática, como, também, porque estas conclusões deveriam ser submetidas à vigilância permanente que esta educação proporcionava. “Se o método da inteligência funcionou em nosso próprio caso”, ele perguntava, “como podemos supor que não funcionará no de nossos alunos e que não produzirá neles o mesmo entusiasmo e igual energia prática?” (*id., ib.*).

As críticas de Dewey a outros reformadores eram recebidas com cortesia, mas sem muita aceitação. Poucos o seguiram no caminho para “sair da confusão educacional” que propunha. Para a maioria dos educadores, ele constituía uma ameaça demasiado grande contra os métodos e processos tradicionais. Ao mesmo tempo, suas conseqüências sociais eram demasiado radicais para os defensores da eficiência científica e não suficientemente radicais para alguns partidários da reconstrução social. Ainda que advogasse em favor de um programa de estudos revolucionário, baseado nos impulsos e interesses das crianças, respeitava sobremaneira a tradição e os processos de modo a satisfazer os românticos. Como disse o historiador Herbert Kliebard “apesar de sua estrutura inte-

lectual, de sua fama internacional e as múltiplas honrarias que lhe renderam, Dewey não teve suficientes discípulos para fazer sentir seu impacto no mundo da prática educacional” (1986, p. 179).

Por ter continuado a crer que o professor era “o anunciador do verdadeiro reino de Deus”, Dewey deve ter sentido mais do que deveria ao ver seus argumentos pedagógicos caírem no vazio. Depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as escolas deixaram de ser o ponto central de sua atividade. Com uma visão menos ingênua da função da escola na reconstrução social, Dewey já não situava a aula no centro de sua ideia reformista. O que antes havia sido o meio fundamental da democratização da vida americana se converteu em um dos instrumentos decisivos, mas de importância secundária em comparação com outras instituições abertamente políticas. Dewey reconhecia mais claramente, agora, que a escola, ao estar inextricavelmente vinculada às estruturas de poder vigente, constituía um dos principais instrumentos de reprodução da sociedade de classes do capitalismo industrial e que, por isso, era mais difícil transformá-la em fator de propulsão da reforma democrática. Os esforços para transformá-la em agente propulsor de uma sociedade mais democrática tropeçaram nos interesses dos que pretendiam conservar a ordem existente. Os defeitos da escola refletem e mantêm os defeitos da sociedade em seu conjunto e eles não podem ser corrigidos sem a luta pela democracia de toda a sociedade. A escola participará da mudança social democrática somente “se ela se aliar a algum movimento das forças sociais existentes” (Dewey, 1934, p. 207). Ao contrário do que antes Dewey considerava, ela não pode constituir um veículo que possa evadir-se da política.

O legado de Dewey

A filosofia da educação de Dewey foi objeto de forte ataque, durante a década de 1950, por parte dos adversários da educação progressista, que o tornaram responsável, praticamente, por todos

os erros do sistema de ensino público estado-unidense. Ainda que suas consequências reais fossem bastante limitadas e os críticos conservadores se equivocassem ao incorporá-lo aos progressistas – que o próprio Dewey havia atacado –, ele se converteu no bode expiatório dos “fundamentalistas”, preocupados com a queda do nível intelectual nas escolas e pela ameaça que isso representava para uma nação que se encontrava em guerra fria contra o comunismo. Como dois historiadores dessa época escreveram depois do lançamento da satélite artificial russo Sputnik,

o crescente murmúrio contra o sistema educacional se converteu em um ensurdecido estrondo. Todos gritaram – o presidente, o vice-presidente, almirantes, generais, coveiros, vendedores, engraxates, contrabandistas, agentes imobiliários, estofadores – lamentando-se porque nós não tínhamos um pedaço de metal em órbita em volta da Terra, atribuindo a tragédia aos sinistros deweyistas que haviam conspirado para que o Joãozinho não aprendesse a ler (Miller e Novak, 1977, p. 254).

Desde a década de 1950, variações sobre esse mesmo tema voltavam a alimentar debates periódicos sobre a situação da educação pública americana e cada nova campanha favorável a um retorno aos “princípios básicos” vinha acompanhada dos conhecidos ataques a Dewey (como um recente livro em voga de A. Bloom e E. D. Hirsch), empenhados em apresentar Dewey como um rousseauiano romântico (Bloom, 1987, p. 195; Hirsch, 1987, pp. 118-127).

Para concluir, digamos que, ainda que haja, talvez, em cada distrito escolar americano, pelo menos um professor de ensino público que tenha lido Dewey e que ensina segundo tais princípios, os críticos exageraram a influência dele. Seu legado reside mais em uma visão crítica do que prática. A maioria das escolas está longe de ser “um lugar supremamente interessante” e uma “perigosa vanguarda de uma civilização humanista” que Dewey gostaria que fosse (Dewey, 1922, p. 334). Entretanto, mesmo que não seja precisamente isso, a obra de Dewey continua sendo uma fonte inspiradora.

A pedagogia de Dewey¹⁰
(Esboço da teoria de educação de John Dewey)
Anísio Teixeira

I. A Educação como reconstrução da experiência

Conceito de experiência

O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e a variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável e o obrigam à perpétua transformação.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.

Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros.

No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não *fazem questão* de conservar o seu caráter. O ferro não *se esforça* por continuar ferro: se entra em contato com a água, logo se transforma em bióxido de ferro.

No plano da vida, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu “organismo”. As experiências nesse nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação.

¹⁰ TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

No plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se *experimente*, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

O que há de fundamental, nesse modo de ver a experiência, é a sua identificação com a natureza. Os pontos de vista do racionalismo ou do intelectualismo operavam sobre o velho dualismo de natureza e experiência, em que esta era um simples instrumento de análise daquela. Daí, experiência ser considerada “transitória”, “passageira”, “pessoal”, contra a realidade permanente do mundo exterior.

Entendendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.

Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para o outro. Houve, por meio daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo.

A concepção ampla de experiência, que estamos esboçando, deixa-nos logo ver que a experiência não é, em si mesma, cognitiva, mas que pode ganhar esse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possuía.

Hart classifica nossas experiências em três tipos fundamentais¹¹:

I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas *temos*. Não só não chegamos a *conhecer* seu objeto, como, às vezes, nem sequer *sabemos* que as *temos*. O fato de que elas existem é demonstração de que a experiência é fenômeno do mundo orgânico e não qualquer coisa que somente o homem possuía, como instrumento para sua tentativa de *conhecer* o universo.

A criança que, ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, *está tendo* experiências, muito antes de vir a *saber* o que elas *são*. Nesse nível, a experiência é nitidamente um fenômeno da natureza, como a chuva, ou o trovão. “An ache in his (child’s) head is a ache in the world” (*sic*)¹².

II. O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo *refletidas*, chegam ao *conhecimento*, à *apresentação consciente*. Por elas, a natureza ascende a um novo nível, que leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma. Para o “empiricista naturalista”, a elevação de nível não abre nenhum abismo intransponível entre a realidade e o conhecimento, o homem e a natureza, o espírito e matéria.

III. O terceiro tipo de experiência é o dos vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao seu espírito parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência.

¹¹ HART, *Inside experience*.

¹² HART, ob. cit., pág. 43.

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

Todas as experiências do segundo e do terceiro grupos, graças à linguagem e à comunicação entre os homens, formam hoje, não as experiências de A, B ou C, mas a *experiência humana* – acumulação muitas vezes secular de tudo que o homem sofreu, conheceu e amou.

A “experiência humana” fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais. Se dela privássemos o homem, ele voltaria a níveis que nenhuma vida selvagem nos pode fazer imaginar. Suprimir-lhe-íamos imediatamente tudo a que chamamos de espírito e inteligência, que outra coisa não são que hábitos mentais, laboriosa e longamente adquiridos (pp. 13-15).

Processo da experiência

Estudemos, agora, mais de perto, a natureza do processo da experiência.

De início, a experiência envolve dois fatores – *agente e situação* – influenciando-se mutuamente um sobre o outro.

Há atividade mútua e mútua capacidade de reação. Não sendo primariamente cognitiva, essa mútua readaptação pode ser puramente orgânica, não envolvendo *percepção* das modificações que se processam entre o agente e a situação, e o novo agente e a nova situação posteriores à experiência.

A experiência é, nesse passo, pouco significativa para a vida humana. Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.

Outra coisa não quer dizer o “aprender por experiência” da linguagem popular. O processo da experiência atinge, então, esse nível de percepção das relações entre as coisas, de que decorre sempre a aprendizagem de alguns novos aspectos.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Experiência educativa

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais próspero, mais benfazejo para o homem.

Conceito de educação

Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como *o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*

Por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e re-

construção da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual.

Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras.

Um dos aspectos a notar na definição de Dewey é que, por ela, o fim (*o resultado*) da educação se identifica com seus meios (*o processo*), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver.

Enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo, eu não estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo por intermédio de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm todas igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

É por esse aspecto que o conceito de educação, que estamos tentando analisar, não se confunde com os conceitos tradicionais, de que a educação é um *desdobramento* de forças latentes internas, sejam elas físicas, naturais ou culturais e históricas. Em todos esses conceitos, a educação compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos. A divisão entre a finalidade e o processo autoriza a dissociação entre a educação e a vida, ou, pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra a educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino.

Apresentada nos termos em que a define Dewey, a educação não

se confunde com qualquer processo de *preparação*, que se localiza neste ou naquele período da vida.

Seja na infância, na idade adulta ou na velhice – todos participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências. Quando muito, haverá questão de grau de educabilidade, no sentido em que, na infância, nada foi acumulado, as experiências são totalmente aproveitadas, enquanto na velhice, por exemplo, a nossa menor plasticidade, como o nosso maior saber, tornam mais difícil esse aproveitamento.

Restitui-se, assim, a educação ao seu lugar natural na vida humana. Ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, resultado inevitável das experiências.

Voltemo-nos agora para a educação como fenômeno social, pelo qual a geração adulta transmite à geração nova as conquistas de sua civilização.

Educação como necessidade da vida social

A vida se caracteriza, mesmo em seus mais modestos aspectos, por essa força de duração ou resistência, que lhe permite renovar-se, ainda quando julgamos que se destrói. Onde quer que apareça, envolve sempre luta e conflito entre um organismo e o meio ambiente. E, nesse sentido, viver é “subjugar e controlar, em seu próprio proveito, energias que, de outro modo, o destruiriam”¹³.

Quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social. A vida social se perpetua por intermédio da educação. “O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social”¹⁴.

¹³ *Democracy and Educacion*, p. 3.

¹⁴ *Idem*, p. 11.

Isso é intuitivo quando consideramos que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridos e solicitamente transmitidos das mãos dos mais velhos para as dos mais novos. Sem essa permanente *transmissão* de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo.

Mas não é só isso. A sociedade, como diz Dewey, não somente assegura a sua continuidade *por* transmissão, *mediante* comunicação, como a sua própria existência se traduz *em* transmissão e *em* comunicação.

Não basta, para que se constitua a sociedade, proximidade física; não basta identidade de fim. Tem-no as peças de máquina e nem por isto são sociedade. Sociedade pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação.

Ora, *comunicação é educação*. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há, assim, uma troca, um mútuo dar e receber. Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham.

A vida social, pois, não somente exige, para se *perpetuar*, o ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações, de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas

existências, por uma perpétua re-educação. Tal influência educativa, recebida assim diretamente da participação na vida social, é, entretanto, necessariamente acidental e imprecisa. A influência do adulto sobre o adulto se exerce por meio de processos tão complexos, acidentais e amplos, que é impossível sistematizá-los, organizá-los, ou mesmo fixar-lhes os limites.

Daí não podermos confiar nessa educação, se quisermos dar cumprimento à responsabilidade de habilitar a criança para a participação plena na vida social.

Educação direta e formal da infância

Distinta, portanto, da educação indireta que naturalmente decorre do próprio processo da vida coletiva, existe uma educação direta e formal para a infância.

Em grupos sociais de desenvolvimento escasso, compreende-se que não exista, por assim dizer, essa educação formal. Exceituando-se cerimônias de iniciação, as mais das vezes apenas solenizadoras da aceitação ou do ingresso do jovem candidato no grupo dos adultos – a infância, na maior parte das tribos selvagens, educa-se pela participação gradual e imediata na vida social.

As sociedades de hoje ganharam, porém, como já haviam ganho todas as sociedades civilizadas anteriores, tal complexidade que a participação direta da criança na vida adulta se torna absolutamente impossível. Cresce, assim, à medida que avança a cultura social, a necessidade da educação direta da infância. Tornam-se necessárias escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar.

Qual o perigo imediato dessa organização?

Que se esqueça na escola a sua função substitutiva e, ao invés de educação, se esteja aí a obrigar a criança a deveres insípidos e contraproducentes. Que a escola, deslembada da sua função, se torne um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola mas não da vida.

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade.

Vem daí a noção corrente de educação pela qual esta não é considerada como uma necessidade social, mas identificada simplesmente a uma instrução parcial sobre assuntos remotos, ou antes, à simples aquisição de “letras”. “Letrado” e “iletrado” tornam-se sinônimos de educado e ineducado.

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (*vida*).

A direção do processo educativo

Se é pela educação que a sociedade se perpetua, se é pela educação que à geração mais nova se transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta – educação é o processo pelo qual a criança *creve*, desenvolve-se, amadurece, poderia dizer-se.

O processo de crescimento se opera, conforme já notamos, por uma constante reorganização e reconstrução da experiência.

Vejamos, agora, como se dirige esse processo, e quais as forças o orienta e conduz, para que fique assegurada a renovação social que o justifica.

A atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive.

A direção é fornecida pelo meio social. Os civilizados perpetuam a civilização. Os selvagens perpetuam a selvajaria. Tudo por uma questão de meio educativo. O meio social, pelos seus estímulos, provoca e dirige as nossas atividades.

O meio se constitui exatamente das *condições* que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo. E são tais *condições* que determinam a direção do processo educativo.

Tomemos, por exemplo, a aprendizagem da linguagem. Como se dirige a atividade educativa pela qual a criança *crece* no comando da língua materna? Por certo, ninguém imaginará que ela corra o perigo de se desorientar e criar uma língua própria em vez de aprender o idioma nativo.

A ilustração é das mais concludentes.

De fato, sendo a educação o resultado de uma interação, por meio da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática.

Daí a afirmação de Dewey de que, rigorosamente, todo o problema de direção em educação é simplesmente um problema de *redireção*.

A criança, que esteja aprendendo a falar, não precisa de direção para que venha conquistar a língua materna, mas de *redireção*, no intuito de se lhe corrigirem, ajustarem, economizarem e ordenarem as experiências educativas.

De dois modos, porém, o meio social pode dirigir a nossa atividade. Por um, somos *treinados*, por outro, *educados*. O treino nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente: é o primeiro resultado rude e áspero de nosso contato com outras pessoas e

com um meio social de convenções e de fórmulas. Se eu levo, sob pena de certo castigo, uma criança a se curvar sempre que tal ou qual pessoa entre na sala, ela ganhará provavelmente esse hábito. Apesar de todas as aparências externas de cortesia estarem presentes, é possível, entretanto, não haver cortesia alguma no seu sentido genuíno. A criança não participa da significação social do seu hábito. Ganhou, tão somente, por meio dos estímulos com que procuramos imprimir-lhe esse hábito, uma conformidade mecânica. Pode chegar a ser um esplêndido exemplar de “bicho ensinado”, mas não se educou.

O treino, é assim, uma forma preliminar e incompleta de educação. Torna-se aqui necessário salientar que muitas das atividades chamadas educativas, a que forçamos as crianças, não vão além desse nível rudimentar.

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando, de acordo com ela, seu estímulo interno e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade.

É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão pela compreensão comum ou de um uso comum.

O fato da linguagem cria a ilusão de que se educa diretamente pelas palavras.

Se nada é mais falso, nada, entretanto, é mais consciente ou inconscientemente adotado na prática.

A palavra permite, sem dúvida, resumir e ampliar a experiência, mas nem por isso ela se subordina menos àquele caráter de *compreensão mútua* que permite a reconstrução imaginativa da experiência comum, ou associada, que representa.

Com efeito, ainda aí é por intermédio de uma experiência em que a criança percebe o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa. A palavra *cadeira*, por exemplo, é aprendida depois que a criança experimentou e usou o objeto *cadeira*. Passa, então, a representar, condensadamente, tudo aquilo que significam as suas experiências com relação à *cadeira*. Só o estímulo auditivo – *cadeira* – lhe provoca todas as reações que o objeto lhe costuma despertar. Até aí, estamos dentro do nosso conceito de experiência e de atividade. O conhecimento não se transmitiu diretamente pela palavra. Pode ela, entretanto, ser-lhe útil em mais alguma coisa: *ampliar-lhe* a experiência é levá-la, pela compreensão do termo *cadeira*, a compreender todos os outros móveis de fins idênticos que não estejam ao alcance do seu conhecimento direto, pelo uso ou experiência.

Nesse segundo passo, a linguagem não abre, como logo vemos, nenhuma exceção ao princípio geral que adotamos. A experiência é ampliada por um processo de reconstrução imaginativa. As novas coisas aprendidas estão ligadas às primeiras experiências reais.

É graças a essa função de ampliadora da experiência que a língua se torna o instrumento por excelência de educação. E, compreendida assim, é ela uma das ilustrações mais fecundas da ação educativa, sutil e larga, do meio social. Todo um sistema particular e delicado de modos de sentir e de viver conquista-nos insensivelmente e para sempre, por meio de sua aprendizagem.

A escola como meio social

Não há, pois, nenhum meio direto de controlar ou governar a educação que a geração infantil recebe, salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente. Não se educa diretamente, mas indiretamente pelo meio social. Temos, porventura, possibilidade de agir sobre o meio, de modificá-lo, de alterá-lo, de organizá-lo intencionalmente para tal ou tal efeito educativo? – Todos os pais inteligentes dirão que sim. Muitos deles estão constantemente interessados em dar

ao meio familiar uma feição educativa e benéfica, pela qual os filhos possam vir a ser, possivelmente, melhores do que eles.

As escolas, por sua vez, são também meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros. É, pois, na preparação desse *meio especial* de educação – a escola – que podemos e devemos dispor as condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e felicidade.

Três características, acentua Dewey, distintas das que marcam as associações ordinárias, devem ter essa forma de associação.

Primeiro, deve prover um ambiente *simplificado*, para permitir o acesso da criança. Longe vão os tempos em que a própria vida ainda era tão simples que as crianças nela podiam diretamente participar. Hoje, a civilização ganhou inexprimível complexidade, constituindo-se de uma série de artes, de ciências e de instituições que somente anos de estudo nos habilitam a compreender e a praticar. A escola deve *simplificar* o ambiente complexo para que a criança gradualmente venha conhecer os segredos e nele participar.

Segundo, deve organizar um meio *purificado*, isto é, de onde foram eliminados certos aspectos reconhecidamente maléficos do ambiente social. A escola não visa a perpetuar na sociedade os seus defeitos. Em uma sociedade progressiva, ela é o órgão específico de uma constante melhoria, pela qual desejamos legar a nossos filhos a possibilidade de uma vida mais feliz que a nossa.

Terceiro, deve prover um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou de partido, ameaçam nas sociedades heterogêneas dos dias de hoje, dividir, separar, desunir os membros da família social. A escola deve ser a casa da *confraternização* de todas as influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas.

O processo educativo e o indivíduo

Até aqui estudamos o conceito de educação em sua objetividade de fato natural e social. Importa, agora, examiná-lo nas suas relações com o indivíduo: de que modo suas tendências, seus impulsos, suas inclinações entram na contextura do ato educativo.

Das explicações anteriores decorre claramente que consideramos o indivíduo como um ser social, que só existe em sociedade, que é tão impossível *isolar* como é impossível isolar a “matéria” da “forma” na concepção escolástica.

Com Albion W. Small, preferiríamos chamar-lhe “socius” a “indivíduo”, uma vez que aquela expressão é muito mais fiel à realidade, que a antiga categoria de indivíduo.

Quando, portanto, acentuamos que educação importa em direção, em governo, em controle da experiência pelo meio social não quisemos significar com isso nenhuma forma de coerção ou compulsão. Estamos longe da velha suposição de que as tendências naturais do indivíduo são todas egoísticas ou antissociais, constituindo a educação no esforço para subordiná-las a um sentido exato de vida coletiva. A vida social, que fosse assim uma construção compulsória, mantida em harmonia instável por meio de forças externas, não poderia existir.

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, *dirigidos*, porque sem direção eles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade. Não somente excita e provoca a atividade orgânica, como a encaminha para determinada “resposta”. Existe entre o estímulo e o órgão estimulado uma *correspondência*, pela qual aquele fornece a condição para que este preencha a sua função.

Isso é evidente em atividades rudimentares, em que há um estímulo específico para provocar uma atividade específica. Dado o som, o ouvido ouve. Dada a luz, os olhos veem.

Mas a educação de uma criança não está assim sujeita a estímulos específicos que despertem respostas certas e definidas. Ao contrário, são em multidão os estímulos que apelam para respostas múltiplas, devendo, pois, haver um trabalho amplo de coordenação e ajustamento.

Imaginemos um principiante que está aprendendo a patinar. As energias despendidas não têm, a princípio, exatidão nem ordem. São dispersivas e centrífugas. Progressivamente é que se vão selecionando as reações mais ajustadas, é que o esforço se vai circunscrevendo a um objetivo mais determinado, e se coordena, por fim, a atividade no resultado almejado.

A tarefa de direção importa, assim, em *selecionar, focalizar e ordenar* a resposta à situação, dando *orientação, coordenação e continuidade* às múltiplas reações do nosso organismo.

Tal direção nunca poderá ser puramente externa. O meio exterior provê apenas as condições, os estímulos. As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos.

A influência do meio social, quando se opera normalmente, importa simplesmente em um trabalho de redireção. E mesmo essa redireção tem, logicamente, que levar em conta as tendências e os impulsos do organismo, sob pena de ser incompleta ou prejudicial.

O que sucede, porém, com os homens é que eles são muito mais conscientes da sua influência, quando agem propositadamente no intuito de *dirigir* a atividade alheia. Sua atuação direta, contra uma resistência ou uma desobediência, projeta tal luz sobre a eficácia de sua influência que, naturalmente, forma-se a suposição de que é a forma, por excelência, de direção.

Ora, assim é que se não dirige. Na maioria dos casos, uma superioridade física ou moral força a prática do ato desejado pelo adulto. Ninguém pode assegurar o perfeito resultado educativo

da obediência. Perde-se a oportunidade de fazer que o educando, por sua própria disposição participe do ato e dê, assim, ao seu modo de agir uma direção intrínseca e persistente. O verdadeiro meio de distinção, ou controle social das atividades dos educandos é a sua participação com outras pessoas em atividades comuns, cujo sentido e finalidade eles adotem plenamente.

Só desse modo, além de ganhar um ajustamento físico com o ambiente – o que pode ser obtido pela direção compulsória –, o educando se adapta integralmente à situação, porque compreende e aceita o sentido comum que tem a sua resposta.

O fim da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas ideias que prevalecem entre os adultos e, assim, como membros reais do grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo *sentido* que os outros. O controle social se opera por um processo de compreensão comum dos objetos, acontecimentos e atos, de modo que se habituem os educandos para uma participação efetiva nas atividades associadas.

Pode-se, agora, compreender o cuidado que deve haver para que a escola se organize de modo a assegurar esse resultado.

O fato de que a escola tem que se aproveitar amplamente da linguagem para levar a criança à participação da experiência do passado, como para ganhar mais facilmente a experiência do presente, mostra-nos como é fácil perder de vista o verdadeiro espírito social para transformá-lo em um espírito livresco e irreal.

As crianças, diz Dewey, vão à escola para aprender. Está, porém, ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu *sentido* e seu valor.

O indivíduo e a sociedade, fatores e produtos, simultaneamente

No processo educativo, o indivíduo e o meio social são, portanto, dois fatores harmônicos e ajustados. O meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. Não podemos, assim, considerá-los antagônicos.

Todas as ideias de oposição entre a sociedade e o indivíduo se originam de concepções isoladas e estáticas da sociedade ou do indivíduo. Se notarmos, porém, que não existe indivíduo sem sociedade, nem sociedade sem indivíduos, que uma e outra são produtos e fatores de uma situação única – vida social – e que essa situação por isso mesmo que é o resultado de uma constante interação de elementos diversos, é essencialmente móvel e dinâmica, para logo percebemos (sic) que não existe o problema do *indivíduo versus sociedade*.

Pode haver, aqui e ali, circunstanciadamente, antagonismo entre tal indivíduo e tal sociedade, o que significa desadaptação e desajustamento transitórios. Não há, porém, nenhum conflito essencial entre as duas realidades – indivíduo e sociedade – porque elas não são mais que termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento.

Logo, a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica.

Esta concepção importa na atribuição da qualidade *progressiva* ao indivíduo e à sociedade.

O processo educativo como processo do crescimento indefinido

De fato, a capacidade humana de aprender, isto é, o poder de reter de uma experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura – é de sua natureza indefinida. O homem não aprende por necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela

capacidade. Aprender é, muito pelo contrário, uma função permanente do seu organismo, é a atividade pela qual o homem *crece*, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico de há muito se completou. A capacidade de aprender permite uma educação indefinida, um indefinido crescimento. Tal crescimento é naturalmente muito mais visível na infância, quando tem o seu máximo de intensidade, mas nem por isso deixa de perdurar por toda a vida.

Analisemos com Dewey as condições em que se opera o crescimento. A primeira condição para crescimento é *imaturidade*. Não entendamos, porém, imaturidade como simples *ausência* ou *falta*, mas como uma força de desenvolvimento.

É o hábito de considerar a criança comparativamente, em relação ao adulto, que leva à concepção de que a imaturidade é somente falta, privação; e crescimento, qualquer coisa que enche o intervalo entre o ser imaturo e o adulto. Tal ideia é contrária à realidade, porque, conforme já notamos, o poder de crescer moral e mentalmente se conserva até a velhice. Embora diminuindo progressivamente de intensidade, não faz ele do adulto nenhum alvo fixo a atingir. Também essa concepção é a responsável mais imediata pela teoria de que a educação é simples preparação para a vida – teoria que justifica todo o isolamento e artificialismo com que se organiza a escola.

Considerada em si, e não em relação ao adulto, a imaturidade da criança indica poder, força de crescimento e desenvolvimento, capacidade de construir, utilizando o presente, um futuro cada vez melhor.

Os traços principais da imaturidade são *dependência* e *plasticidade*. Dependência não é simplesmente impotência. É, antes, poder, mas poder com outros. É ela que abre para a criança um campo indefinido de adaptações sociais. A sua maior dependência física marca a sua maior riqueza de dotes sociais.

Tomando toda a escala de animais, poderíamos dizer que os dotes de independência física diminuem à medida que crescem os

dons sociais de mútua dependência, mútuo auxílio e mútua colaboração. Dependência é, portanto, capacidade social, capacidade de vibrar simpaticamente com os semelhantes, capacidade de entrar em relações, de associar-se, de viver em comum. Em rigor, afirma Dewey, à medida que o homem cresce em independência pessoal reduz, de algum modo, a sua capacidade social como indivíduo.

A essa dependência, ou melhor, à interdependência social, junta-se o característico de plasticidade do organismo humano, isto é, a capacidade de aprender a modificar os próprios atos, em vista dos resultados de experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir.

Aprender, aliás, além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo. É intuitivo que isto venha a significar prolongamento de *plasticidade*, permanência da constante capacidade de renovação do homem.

Importa logo notar que nessa teoria não se alimenta, sobre o hábito, a suposição corrente de que o mesmo importe em uma adaptação rígida ao meio externo.

Hábito, como produto imediato do processo educativo, é uma forma de habilidade de execução, uma forma de eficiência. Tal fase motora ou de execução não esgota, entretanto, o significado de hábito. Além da facilidade, da economia e da eficiência de ação que o hábito assegura, ele envolve, ainda, uma *inclinação* intelectual, uma preferência pelas condições que permitem o seu exercício. E é o elemento intelectual que dá flexibilidade, força aperfeiçoadora ao hábito. Por aí é que os hábitos, além de serem produtos da educação, chegam a ser instrumentos para a re-educação permanente em que devemos viver.

Existem, por certo, hábitos rígidos que nos escravizam a ação, em vez de libertá-la. Aí estão os hábitos rotineiros que se desligaram da inteligência que os poderia renovar. Como tais deixam de ser educativos, para se tornarem entraves ao nosso progresso. Destro-

em a *plasticidade* a que nos referimos, que é a permanente capacidade de adquirir novos hábitos, ou de aperfeiçoar os que já possuímos.

Não há dúvida que uma tendência, de certo modo orgânica, nos leva a uma crescente diminuição de plasticidade. Asseguremos, porém, um ambiente que nos conserve o uso constante da inteligência no processo de formação dos hábitos, e contrabalancemos, de muito, aquela tendência.

Está nisso uma das maiores responsabilidades da escola. Nunca se deve buscar a eficiência mecânica de um hábito sem fazê-la acompanhar de uma idêntica eficiência de pensamento. Deste modo, todos os hábitos serão refletidos e inteligentes e, como tais, aptos a toda sorte de reajustamento que a vida exige.

Seja a ideia de imaturidade como atributo puramente negativo da criança, seja a ideia de hábito como qualquer coisa mecânica e rígida, ambas levam ao conceito de educação como adaptação estática a um meio ou ambiente fixo.

Responde tal ideia de educação por três práticas funestas das escolas: a) não levar em conta as tendências e impulsos nativos ou já existentes na criança; b) não desenvolver a iniciativa para o trato com situações novas; c) dar relevo exagerado a exercícios que asseguram eficiência mecânica com prejuízo de uma assimilação mais pessoal e mais rica das coisas.

Em todos esses casos, o adulto é considerado o padrão fixo a que desejamos conformar os alunos, reduzindo a educação a uma modelagem da criança “à imagem e semelhança dos pais”.

Educação é vida

Na teoria que expomos, educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento.

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.

Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana.

II. A escola e a reconstrução da experiência

A premissa democrática que domina toda essa exposição

A teoria geral de educação, que vimos expondo, deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõe-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa reorganização.

É natural, portanto, que somente sociedades democráticas, que procurem dar a maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses, podem, conscientemente, aceitar e estimular o dinamismo reconstrutor da teoria exposta. Passando, neste capítulo, a analisar as modificações que deve sofrer a educação escolar, propriamente dita, para se ajustar ao conceito geral de educação de John Dewey, toda a nossa exposição se acha subordinada à premissa democrática que fundamenta a própria filosofia social desse pensador.

No capítulo precedente, esforçamo-nos por demonstrar que vida e aprendizagem são, na realidade, os dois fatos supremos do processo educativo. Vive-se aprendendo, e o que aprende leva-nos a viver melhor. Todo o interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela.

Logo, para dirigir o processo educativo, devemos saber: 1º) como aprendemos; 2º) como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; 3º) em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela.¹⁵

Como aprendemos

Dizer como aprendemos importa em dizer o que é método. O dualismo entre “método” e “matéria”, originário do dualismo mais profundo entre “espírito” e “mundo exterior”, leva a supor que “método” e “matéria” são coisas distintas e independentes.

As “matérias” transformam-se, então, em uma classificação sistemática de fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem. E “método”, em uma classificação e exposição dos processos e modos pelos quais aquelas “matérias” podem ser melhor apresentadas e impressas na mente dos discípulos. Em teoria, pelo menos, torna-se, então, possível uma ciência completa de métodos, extraída de uma ciência dos processos mentais, independente das matérias sobre os métodos que vão ser aplicados.

E exatamente porque tais métodos, além do mais, são completamente ignorados pelos especialistas nas matérias, é que se

¹⁵ Na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi professor de Filosofia John Dewey, e professor de Filosofia da Educação, W. H. Kilpatrick. Costuma-se dizer, em uma dessas generalizações felizes de estudantes, que Dewey diz o que se deve fazer, e Kilpatrick, como se pode fazer, em educação. Na realidade, os dois espíritos são em muitos aspectos suplementares e ninguém pode julgar-se conhecedor da teoria de educação que ambos propõem, com a leitura das obras de um só desses autores. Desde já declaro que, se o primeiro capítulo dessa ligeira introdução foi todo inspirado em Dewey, para este segundo capítulo fomos colher a maior parte de nossa argumentação em Kilpatrick. V. o vol. desta coleção *Educação para uma civilização em mudança*, que condensa a filosofia da educação de KILPATRICK.

justifica a acusação à Pedagogia – como ciência de métodos de aprender – de dispensável e fútil.

Não há, porém, nenhuma separação entre método e matéria. Método é o modo pelo qual a experiência se processa, e, assim, não se distingue da experiência, como também o seu objeto – a matéria – dela não se distingue. Essa perfeita unidade do processo da experiência deve estar sempre presente à inteligência do educador, para que se evite o erro de pensar que a distinção puramente intelectual entre método e matéria tem qualquer apoio na realidade objetiva de cada experiência.

Sendo assim, compreende-se que método, para nós, não é nenhum conjunto de fórmulas e regras pedagógicas, mas o modo como devemos dirigir a vida das crianças para o seu máximo crescimento e máximo aprender.

Vejamos, pois, o que é aprender e como se aprende. Se o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir novo modo de agir, novo “*comportamento*” (*behavior*) de nosso organismo. Na linguagem usual do povo, aprender e saber sempre tiveram esse sentido. “Saber é poder” é máxima popular. A noção de que o conhecimento é um instrumento, para reorganizar a ação, não oferece nenhuma surpresa para a nossa linguagem ordinária.

Aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas *agirá* do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça.

Imaginemos, como lembra Kilpatrick, em um exemplo, aliás, extremo, que eu indague do meu leitor, quantos são 5 x 3. A resposta 15 será dada automaticamente, não estando em suas forças evitar que ela surja na sua mente. O que aprendemos tem, assim, uma força propulsiva, pela qual, além de *podermos fazer* a coisa pelo novo modo aprendido, *temos de fazê-la* por esse novo modo. A aprendizagem se fixa intrinsecamente no organismo, dele passando a fazer parte como nova forma de *comportamento*. Só deste modo

teremos realmente aprendido para a vida.

Outros tipos de aprendizagem, aceitáveis para efeitos secundários, mas que não modificam a contextura da ação e conduta, não interessam à educação.

Quais as condições por que se processa a aprendizagem que se integra, assim, diretamente na vida?

Citam-se, geralmente, cinco condições para essa aprendizagem. Indiquemo-las, deixando entrever como a escola tradicional não as fornece, nem as pode fornecer com a sua velha organização:

1. *Só se aprende o que se pratica.* – Seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só aprendemos o que praticarmos.

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, de fato, honestidade, bondade, tolerância, no regime de “deveres” marcados para o dia seguinte? Só uma situação real da vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola.

2. *Não basta praticar.* – A *intenção* de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se pela reconstrução *consciente* da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e reconstróem para que todas venham influir no futuro. Logo, a intenção que se alimentar de aprender isto ou aquilo decide muita coisa. Não posso adquirir um novo modo de agir, se não tenho a intenção de adquiri-lo. A psicologia ensina exatamente que não aprendemos todas as “respostas” que nosso organismo dá aos “estímulos” de qualquer situação. O organismo *escolhe* as “respostas” que *satisfazem* o seu esforço. Em cada caso particular, aprendendo aquilo que constitui o fim de minha atividade no caso.

— | |

— | |

Aprendo as respostas juntas, corretas, bem sucedidas e deixo de aprender as respostas mal ajustadas, falhas, erradas.

Está-se pois a ver o que se entende por sucesso e por insucesso determina inteiramente a direção de minha aprendizagem. É a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido. A criança que, em uma atividade educativa, tenha o propósito pessoal de aprender leva vantagens sobre qualquer outra que não o tenha. Ocorre o *impulso* para pôr em exercício seu esforço, *critério* para julgar o sucesso ou fracasso da sua ação, e, ainda, a *atitude pessoal* pela qual identifica o fracasso com seu próprio fracasso, e o sucesso com seu próprio sucesso.

Segue-se de tudo isso que a escola não pode ser simplesmente a casa onde se vão *estudar* alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos. Perde-se, desse modo, a oportunidade de aprender o que é verdadeiramente importante para a vida do aluno. Se o que se aprende não se pode, então, determinar exclusivamente pelos programas e pelas lições, a escola tem de tomar um rumo todo novo. A escola tem de se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocamentos artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida.

3. *Aprende-se por associação.* – Não se aprende somente o que se tem em vista, mas as coisas que vêm associadas com o objetivo mais claro da atividade. Não levar em conta os resultados da atividade educativa, importa em desprezar, por vezes, coisas mais importantes do que o próprio objeto de ensino. Enquanto ensinamos aritmética, podemos estar ensinando, também, uma atitude de desgosto pela matéria, que venha a perdurar toda a vida.

4. *Não se aprende nunca uma coisa só.* – Como acabamos de ver, à medida que aprendemos uma coisa, várias outras são simultaneamente aprendidas.

Geralmente, em qualquer experiência, enquanto a atenção se dirige para esse ou aquele fator, tomando ele consciência mais ou menos viva, segundo Kilpatrick, duas ou três diferentes aprendizagens estão sendo adquiridas, com respeito a cada fator: primeiro, uma atitude de gosto ou desgosto; segundo, uma ideia do que é o fator e de como ele age; terceiro, um ideal de qual deveria ser o seu caráter e a sua ação. Essa atitude, essa ideia e esse ideal se constroem juntamente com o objetivo direto da atividade. Deverá o educador desprezar elementos dessa importância para a vida? Poderá a escola se organizar sem levar em conta tais aprendizagens?

Enquanto um aluno está aprendendo a lição de Geografia, está simultaneamente ganhando atitudes em relação à matéria, ao mestre, à escola, às coisas da inteligência, de certo modo para a vida toda.

A lição de Geografia pode vir a ensinar-lhe a ter prazer em cooperar com os outros, a ter simpatia humana, ou, pelo contrário, pode levar-lhe a um sentimento de desgosto e de irritação contra o mestre, contra a ordem escolar e contra a ordem em geral.

Tais atitudes, tais ideias e tais hábitos, que assim se vão formando à margem da atividade, são de importância que é difícil não exagerar.

Esta razão junta-se às outras para promover a transformação da ordem tradicional da escola que apenas visa a ensinar fatos, informações e algumas artes. Para atender a todas as aprendizagens que acompanham qualquer atividade educativa, é necessário que as condições da escola sejam idênticas às da própria vida.

5. *Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida*, isto é, *adquirida em uma experiência real de vida*, em que o que for aprendido tenha o mesmo *lugar e função* que tem a vida.

A ideia de que a escola era uma “preparação” ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida. Se se ensinava a ler, haviam-se de aprender primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras, depois as sentenças. Se a escrever, primeiro se haviam de aprender *traços*,

depois composições desses traços, depois letras, e assim por diante. Cada exercício era um exercício “isolado”, sem conexão com nenhuma realidade presente, e que depois o aluno devia “combinar”, recompor, para construir o todo real.

Se assim era nas artes escolares, muito mais nas “matérias”. Tudo era ensinado na sua ordem lógica, independente da aplicação e das relações reais. Mais tarde, o aluno sacaria contra esse capital acumulado, para utilizá-lo na vida real.

Tal ensino divorcia-se de todas as condições de uma verdadeira aprendizagem. O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter *motivo* para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida.

O que sucede é fácil de perceber. Alguma coisa sempre se aprende, seja lá qual for o método. Mesmo na escola tradicional. Conhecimentos *decorados*, ou um meio-saber livresco e intelectualista. O aluno ganha, porém, por meio dessa aprendizagem uma singular indisposição para a ação. Todo o seu saber é um saber segregado, sem relações com a realidade, inaplicável. Nos melhores casos, chega a desenvolver grande habilidade mental para ideias, para jogos de pensamento, conservando-se incapaz de projeto concreto e realizável. Para cúmulo da ironia, por vezes, seu meio-saber livresco torna-o tão convencido de que essa é a verdadeira fórmula da inteligência, que, com toda a candura do mundo, ele reputa pobres de espírito todos os homens de ação, todos aqueles que ignoram o divórcio estúpido que a escola lhe impôs entre o pensamento e a ação.

Está claro que é indispensável insistir na afirmação de que tal ensino é antes prejudicial do que útil.

O que se aprende, “isoladamente”, de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado, tendo em vista o seu uso e sua função na vida.

Nem diga que isso venha a impedir os “exercícios” escolares e tornar, assim, impossível a aprendizagem de muita coisa. Muito pelo contrário. Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os “exercícios” necessários. Toda criança se “exercita” naturalmente. Nos jogos, a cada momento, isso se vê. O interesse da criança no jogo a fará praticar isoladamente as partes que compõem o jogo. Mas, não a “prática” senão em vista do todo a que aquela parte vai servir. Nesse caso, a aprendizagem é ainda *integrada*.

Mais uma vez, pois, repetimos que a escola tem de repudiar o antigo sistema, para adotar como unidade do seu programa a “experiência” real em vez da “lição”, se é que deseja satisfazer sua finalidade.

Como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida

A teoria de educação de Dewey insiste, como ponto principal, na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida.

Educação é vida, não preparação para a vida. – Muito antes que houvesse escolas, houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a frequenta e a que recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares.

Temos, portanto, que nos voltar para a vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a nossa própria vida.

Há dois modos de aprendizagem na vida: aquele pelo qual aprendemos a fazer alguma coisa que antes não sabíamos (aprendizagem motora); e aquele pelo qual resolvemos uma dificuldade ou um problema (aprendizagem intelectual). Geralmente, o que aprendemos encerra uma combinação desses dois tipos. Nem se esqueça que a um e outro acompanham várias aprendizagens associadas.

Demos exemplo de uma dessas aprendizagens comuns na vida de qualquer criança. Tomemos a ilustração de Kilpatrick e os cinco pontos para os quais este chama nossa atenção.

Suponhamos uma criancinha que foi hoje alimentada por mãos alheias. Ela quer agora alimentar-se por si mesma. Dá-se, mais ou menos, o seguinte:

1. A criança tenta alimentar-se por si mesma com uma colher.
2. Encontra dificuldade. Falta-lhe a habilidade necessária. Seu organismo não tem o “comportamento” necessário àquele ato. Tem várias outras habilidades e hábitos. Sabe segurar a colher, sabe apanhar o alimento. Falta-lhe, porém, alguma coisa para poder alimentar-se por si.
3. Experimenta novamente, sob a direção da ama ou da mãe. Experimenta, depois, sozinha, de um modo, depois de outro.
4. Afinal, acerta, acha e aplica a habilidade que lhe faltava.
5. A atividade começada em 1, detida por uma dificuldade em 2, prossegue agora seu caminho. A criança alimenta-se por si mesma.

Nessa ilustração, vê-se: a) como *aprender* é indispensável à vida (vida em progresso); b) como *estudo* é esforço para achar a solução de uma dificuldade ou um modo de agir apropriado à situação, esforço que pode ser ajustado por quem saiba facilitar ou estimular o processo (professor); c) como *aprender*, nesses casos, importa em uma *atividade criadora*, mesmo que seja auxiliada por outrem; d) e, finalmente, como a aprendizagem tem na própria situação a prova que se efetivou, uma vez que a atividade pôde prosseguir o caminho interrompido pela dificuldade que se lhe interpôs.

Tal aprendizagem é, na frase de Kilpatrick, *intrínseca* à vida, funcionando no seu lugar real no processo de viver.

A aprendizagem escolar é geralmente *extrínseca* à vida. Não tem relações com ela, nem visa a resolver uma dificuldade *percebida*

que detenha a atividade em que o aluno esteja voluntariamente empenhado.

Daí o critério de Kilpatrick, para julgar o ensino: “no grau em que a aprendizagem escolar for *intrínseca*, sendo as outras condições as mesmas, nesse grau a aprendizagem é boa e sã”.

Resta salientar como o que a criança aprende reorganiza e reconstrói sua vida. Continuemos com a ilustração. Ganhando a criança, por meio daquele processo de aprendizagem, um novo “comportamento”; ao que sabia antes juntou mais um conhecimento; sabe alimentar-se por si mesma. Que quer isso dizer? Que várias coisas que não lhe eram possíveis, tornaram-se possíveis; ficou menos dependente dos outros; a sua responsabilidade é maior; é, sob certo aspecto, mais *gente* do que antes; o modo de se *alimentar* e aquilo com que se vai alimentar estão agora mais em suas mãos.

A sua pequenina vida se alargou; graças a isto vai aprender várias outras coisas; a sua vida ganhou um plano mais alto.

É isso a “reconstrução da experiência” que, segundo Dewey, define a educação.

Não avancemos sem considerar um ponto importante, que poderia parecer aberto à crítica; a escola é a instituição pela qual a sociedade transmite a “experiência adulta” à criança.

Como por esse processo, que defendemos, se poderão criar as oportunidades para a aquisição da experiência da espécie humana? Onde ficam as “matérias” de ensino?

Conhecimento ou saber, nessa nova escola, tornar-se-á esporádico, incerto e desarticulado?

Antes do mais, vejamos, na ilustração citada, como entrou ali a “experiência adulta” e qual a sua função.

A colher e o seu uso são aquisições da experiência humana. O uso pessoal da colher pela criança é que é o elemento novo. A experiência de espécie lhe serviu para a *estimular* a alimentar-se sozinha, por aquele modo, e lhe forneceu, no exemplo do adulto, o *modelo de imitação*, pelo qual guiou os seus esforços.

O saber acumulado da espécie *estimula*, pois, a aprendizagem e *fornece os meios e modelos* pelos quais pode vir a ser adquirida.

A teoria da escola que vamos expando, longe de banir, portanto, a experiência da espécie, faz dela seu ponto de apoio fundamental. Mais. Não julga que ela deva ser adquirida, exclusivamente, pela atividade espontânea da criança. O professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto.

Apesar de tudo isso, fica de pé, entretanto, a crítica de que a escola organizada pela teoria aqui exposta, não será *econômica*, não levará ao máximo de aprendizagem, porque a aquisição do saber, devendo ocorrer em um processo natural de vida, será inevitavelmente acidental. A condenação da escola antiga já está tão cedida, exatamente neste aspecto de quase nada ensinar, que se poderia pedir-lhe contas, neste passo, da autoridade com que levanta a acusação contra a escola nova.

O saber que se ganha ali é tão duvidoso, tão livresco, tão isolado da vida, que não seríamos exagerados em repetir que é antes prejudicial do que vantajoso.

Não seria, pois, essa a razão por que não havíamos de tentar a reorganização escolar.

Mas, há mais do que isto. As experiências com escolas novas já vão bem adiantadas no mundo. Escolas em que “o currículo não é organizado por “matérias”, mas como um processo de vida, uma sucessão de experiências, em que cada uma se desenvolve da anterior, permitindo uma contínua e frutuosa reconstrução da experiência”, já existem em todo o mundo. Apesar do seu caráter experimental e tateante, as conclusões são, até agora, todas favoráveis. Mesmo sob o aspecto da simples aquisição de conhecimentos e de saber, elas sobrelevam em muito a velha escola tradicional.

Todo o problema está na seleção das atividades infantis que vão constituir o programa. Se as atividades forem escolhidas com

inteligência, a criança nunca virá a correr o risco de aprender menos na escola nova do que na escola tradicional. Esse problema do currículo, se não no seu conteúdo, no seu método, é magistralmente estudado por Dewey, na primeira parte deste livro.

Em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela

Spencer considerava a finalidade da educação a “vida completa” e enforçou-se por definir, objetivamente, o que era essa vida completa.

Para Dewey, o fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão.

Como cresce, então, a vida?... Cresce à medida que aumentamos o conteúdo de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com ideias novas, novas distinções e novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso *controle* dessa experiência.



A vida é, pois, tanto melhor quando mais alargamos nossa atividade, pondo em exercício todas as nossas capacidades. Esse ideal é não somente individual, como social: o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos.

Tal desenvolvimento progressivo e permanente constitui a essência da vida perfeita.

A filosofia que serve de fundamento a essa teoria é a que expusemos na primeira parte deste estudo.

O mundo em que vivemos é essencialmente precário e indeterminado, mas o esforço humano conta, como fator predominante, no destino que esse mesmo mundo pode tomar. O homem refaz o mundo pelo seu esforço. Presentemente, esse esforço ganhou tal expansão e tal intensidade que tudo está a se refazer com velocidade que nos custa, às vezes, apreender.

Nesta civilização em perpétua mudança, só uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer solução adequada aos problemas novos que surgem e que surgirão.



É tal teoria, adaptada às duas grandes forças que estão moldando o mundo moderno – democracia e ciência – que a filosofia de John Dewey buscou traçar.

Na exposição resumida que dela procuramos fazer, uma vez que não podíamos ser completos, buscamos ao menos ser fiéis ao pensamento do grande pedagogo.

As duas monografias de John Dewey, que compõem este livro, darão ao leitor um exemplo do vigor e originalidade do seu pensamento em matéria de educação, e lhe despertarão, talvez, o desejo de conhecer outros trabalhos de um dos maiores filósofos de nosso tempo.





TEXTOS SELECIONADOS

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

A criança e o programa escolar

Elementos fundamentais do processo educativo

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos.

A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa.

Nisso, porém, é que está a dificuldade. É mais fácil ver os fatores isoladamente, salientar um em prejuízo de outro, considerá-los antagônicos, do que descobrir a realidade profunda a que ambos pertencam.

Toma-se, então, um elemento qualquer da natureza da criança, ou um elemento da consciência desenvolvida do adulto e insiste-se em que *aí* é que está a chave de todo o problema educativo. Quando isso acontece, transforma-se um problema, realmente prático e sério – o das relações entre a criança e a experiência do adulto, em um caso teórico irreal e, portanto, insolúvel. O problema educativo, que devia ser encarado como um todo, passa a ser armado, sobre termos contraditórios. Medra assim a oposição entre

a criança e os programas de estudos, entre a natureza individual e a experiência da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrina pedagógica, encontra-se a oposição entre dois elementos essenciais, mas destacados do processo total (p. 42-43).

O mundo infantil

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesse pessoais, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo.

Opondo-se a isso, o programa de estudo que a escola apresenta, estende-se no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar – um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto – e atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do sistema solar. A pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição se veem assoberbadas pelos longos séculos da história de todos os povos.

Além disso, a vida da criança é integral e unitária: é todo única. Se ela passa, a cada momento de um objeto para o outro, como de um lugar para outro, o fará sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirige a sua vida mantém coesas todas as coisas que a ocupam. Para ela, aquilo que prende seu espírito constitui, no momento, todo o universo, que é assim, fluido e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez.

Esse, afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da própria vida da criança (pp. 43-44).

O mundo escolar

Vai ela para escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A Geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A Aritmética é outra divisão; outro departamento a Gramática e assim por diante.

Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem de ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais.

A mentalidade adulta está familiarizada, todavia, com a noção de ordem lógica dos fatos, que não reconhece – não pode reconhecer – o espantoso trabalho de separação, de abstração e manipulação, que tem de sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma “matéria” ou um ramo de saber. Primeiro, um princípio, de ordem intelectual, tem de ser definido e adotado; depois, os fatos têm de ser interpretados em relação a esse princípio – não tais quais eles são – para, afinal, reunidos, em volta desse centro novo, inteiramente ideal e abstrato, construir um departamento do conhecimento humano.

Tudo isso supõe um interesse intelectual desenvolvido e especializado. Envolve capacidade de analisar os fatos imparcial e objetivamente, isto é, sem referência ao seu lugar e sentido, em nossa própria experiência. Exige capacidade de síntese. Significa, enfim, hábitos intelectuais amadurecidos, e a posse de uma especializada investigação científica.

Tais estudos, assim classificados, são o produto, em uma palavra, da ciência dos tempos e não da experiência infantil.

Podíamos alargar indefinidamente as diferenças entre a “criança” e o “currículo”. Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais; primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança

contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil (p. 44-45).

Disciplina contra interesse

A oposição fundamental entre a criança e o programa, que as duas doutrinas referidas apresentam, pode também ser expressa por estes termos: “disciplina” contra “interesse”, “direção e controle” contra “liberdade e iniciativa”. “Disciplina” é a divisa dos que engrandecem o curso de estudo; “interesse”, a daqueles que têm por bandeira “a criança”. O ponto de vista dos primeiros é o ponto de vista lógico; dos segundos, o psicólogo. Para aqueles, toda a importância está no preparo adequado e na competência dos mestres; para estes, a maior necessidade é simpatia em relação às crianças e aos conhecimentos dos seus instintos e tendências naturais.

“Direção e controle” são palavras mágicas de uma escola; “liberdade e iniciativa”, as da outra. Proclamam-se a lei e a ordem com fundamento de uma; a espontaneidade é o que se busca na outra. Voltam-se os carinhos aqui para o que é antigo, para a conservação do que o passado conquistou com esforço e labor; novidade, mudança e progresso vencem acolá todas as afeições. Inércia e rotina por um lado, caos e anarquia do outro, são as mútuas acusações condenatórias. A escola que faz da criança o centro de tudo é acusada de desprezar a autoridade sagrada do dever; por sua vez, ela ataca na sua opositora a supressão da individualidade pelo despotismo tirânico.

Tais oposições raramente são levadas até as suas últimas conclusões lógicas. Ao bom senso repugna o caráter extremo desses pontos de vista. Ficam eles para os teóricos, enquanto, praticamente, se adota um ecletismo confuso e pouco consistente (p. 46-47).

DEWEY, J. *Democracia e educação*: capítulos essenciais. São Paulo: Ática 2007.

Objetivos da educação

A natureza de um objetivo

A descrição de educação dada nos capítulos anteriores praticamente antecipou os resultados da discussão acerca do propósito da educação em uma comunidade democrática. Com ela, assume-se que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objetivo ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, essa ideia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática. Assim, em nossa busca dos objetivos da educação, não estamos preocupados em encontrar um fim externo ao processo educativo, ao qual a educação esteja subordinada. Toda a nossa concepção nos impede isso. O que nos interessa, antes, é a diferença entre os objetos intrínsecos ao processo em que operam e aqueles estabelecidos externamente. E esse último estado de coisas se constitui quando as relações sociais não são equilibradas. Nesse caso, os objetivos de alguns grupos da sociedade serão determinados por uma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus.

Nosso primeiro problema consiste em definir a natureza de um objetivo surgido de dentro de uma atividade, e não de fora. Nós nos aproximamos da definição pelo contraste entre meros *resultados* e *fins*. Qualquer manifestação de energia tem resultados. O vento sopra sobre a areia do deserto; a posição dos grãos é alterada. Nesse caso, há um resultado, um efeito, mas não um fim, porque nada no resultado completa ou realiza o que veio antes. Ocorre apenas uma redistribuição espacial. Um estado de coisas é simplesmente tão bom quanto qualquer outro. Em consequência, não há bases que

nos permitam selecionar um estado de coisas prévio, como o início, nem um estado de coisas futuro, como o fim, e considerar o que intervém em um processo de transformação e realização.

Pensemos, por exemplo, nas atividades das abelhas, em contraste com as mudanças na areia quando o vento a sopra para longe. Os resultados das ações das abelhas podem ser chamados de fins, não porque sejam planejamentos ou conscientemente desejados, mas por serem verdadeiros desfechos ou desenlaces daquilo que os antecedeu. Quando as abelhas coletam pólen, fazem cera e constroem alvéolos, cada etapa prepara o caminho para a seguinte. Construídos os alvéolos, a rainha deposita ovos neles; depois que os ovos são depositados, os alvéolos são selados, e as abelhas mantêm os ovos na temperatura necessária para que vinguem. Quando as larvas saem dos ovos, são alimentadas pelas abelhas até se tornar independentes. Agora que esses fatos nos são familiares, podemos deixar de considerá-los no âmbito em que a vida e o instinto são uma espécie de milagre e perceber qual é a característica essencial do evento, a saber: a importância da ordem e do espaço temporal de cada elemento; o modo como cada evento prévio leva a seu sucessor, enquanto o sucessor retoma o que foi propiciado e o utiliza em outro estágio, até chegar ao fim, que, por assim dizer, resume e finaliza o processo.

Uma vez que os objetivos sempre se referem aos resultados, a primeira coisa a observar em uma discussão sobre objetivos é se determinada tarefa tem continuidade intrínseca. Ou seria ela apenas uma série de atos agregados, fazendo-se primeiro uma coisa e depois outra? É um contrassenso falar de objetivo educacional quando, na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas. É igualmente fatal a um objetivo permitir a ação caprichosa ou descontínua em nome da autoexpressão espontânea. Um

objetivo implica uma atividade ordenada e regular, na qual a ordem consiste na progressiva conclusão de um processo. Dada uma atividade que ocorra em certo período e que tenha desenvolvimento cumulativo no decorrer do tempo, um objetivo significa prever um fim ou término possível antevisto. Se as abelhas antecipassem as consequências de suas atividades e percebessem sua finalidade, prevenendo-a, elas teriam o elemento primário de um objetivo. Por causa disso, é absurdo discutir sobre o objetivo da educação – ou qualquer outro empreendimento – se as condições não permitem prever os resultados e não estimulam uma pessoa a olhar para frente e vislumbrar o efeito de determinada situação.

O objetivo, como um fim antevisto, dá direção à atividade; não se trata da visão frívola de um simples espectador, mas algo que influencia os passos tomados rumo ao fim. A antevisão funciona de três maneiras. Em primeiro lugar, implica a observação cuidadosa das condições dadas, com o intuito de verificar quais são os meios disponíveis para alcançar o fim e descobrir os obstáculos no caminho. Em segundo, insinua a sequência ou ordem adequada no uso dos meios, o que facilita uma seleção ou arranjo cuidadoso. Em terceiro, possibilita a escolha entre alternativas. Se conseguirmos prever o resultado de agir dessa ou daquela maneira, poderemos comparar o valor de duas linhas de ação; poderemos julgar, de forma relativa, por que desejamos tomar um ou outro caminho. Se soubermos que em água parada proliferam pernilongos e que eles costumam transmitir doenças, poderemos tomar providências para evitar isso, ainda que não gostemos do resultado previsto. Uma vez que não antecipamos um resultado como meros observadores intelectuais, mas como pessoas preocupadas com ele, somos participantes do processo que produz o resultado. Intervimos para provocar esse ou aquele resultado.

Claro que esses três pontos estão intimamente interligados. Definitivamente, podemos prever resultados apenas quando in-

vestigamos com cuidado as condições presentes e a importância do resultado justifica tal observação. Quanto mais adequada for nossa observação, mais variado será o cenário das condições e obstáculos que se apresentam e mais numerosas as alternativas para a escolha que deve ser feita. Por sua vez, quanto mais numerosas forem as possibilidades ou alternativas de ação identificadas na situação, mais significado terá a atividade escolhida e mais flexivelmente ela será controlada. A mente não tem mais nada com que se ocupar quando um único resultado foi pensado; o significado vinculado à ação é limitado. Pode-se apenas avançar na direção do alvo. Algumas vezes, um processo tão estreito como esse pode ser eficaz. Entretanto, se dificuldades inesperadas aparecem, não haverá tantos recursos à disposição, como quando se escolhe a mesma linha de ação após uma busca mais ampla das possibilidades em jogo. Não se podem fazer os reajustes necessários de imediato.

A conclusão é que agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever o término de uma ação é contar com uma base de onde se observam, selecionam e ordenam os objetos e as próprias capacidades. Fazer essas coisas significa ter mente – pois a mente é a atividade intencional com propósito, controlada pela percepção de fatos e de suas inter-relações. Ser dotado de mente para fazer uma coisa é prever uma possibilidade; é ter um plano para realizar tal coisa; é observar os meios que tornam o plano passível de execução e os obstáculos no caminho – isso se for, de fato, uma *mente* para fazer alguma coisa e não uma vaga inspiração; é dispor de um plano que leve em conta os recursos e as dificuldades. Mente é a capacidade de relacionar condições presentes com resultados futuros e consequências futuras com condições presentes. Ter um objetivo ou um propósito significa precisamente possuir esses traços. Um homem é estúpido ou cego ou inteligente (falho de mente) quando, em qualquer atividade, não conhece sua finalidade – em outras palavras, as prováveis consequências de seus atos. Um ho-

mem é imperfeitamente inteligente quando se contenta com suposições vagas a respeito do resultado, contando com a sorte, ou quando formula planos apartados do estudo das condições reais, entre elas as próprias capacidades. A relativa ausência de mente significa transformar nossos sentimentos na medida de todas as coisas. Para sermos inteligentes, devemos “parar, olhar, escutar”, a fim de criar um plano de ação.

Aproximar a ação dotada de objetivo e a atividade inteligente é o bastante para mostrar seu valor – sua função na experiência. Somos muito tentados a extrair uma entidade do substantivo abstrato “consciência”. Esquecemo-nos de que ele deriva do adjetivo “consciente”. Estar consciente é ter consciência do que estamos fazendo; consciente pressupõe os traços da atividade em que há deliberação, observação e planejamento. Consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente o cenário ao redor de alguém ou algo que contenha as impressões advindas das coisas físicas; é um nome para as qualidades intencionais de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo. Dito de outra maneira, ter um objetivo é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática; é *significar* o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas sob a luz dessa intenção (pp. 11-17).

Os critérios dos bons objetivos

Podemos aplicar os resultados de nossa discussão à consideração dos critérios presentes no estabelecimento correto dos objetivos.

(1) O objetivo estabelecido tem de ser consequência natural das condições existentes. Ele deve se basear nas considerações do que já está em andamento, nos recursos e nas dificuldades da situação. As teorias que definem o fim apropriado para nossas atividades – teorias educacionais e morais – geralmente violam tal princípio. Elas assumem fins que se situam *fora* de nossas atividades; fins que são estranhos à concreta constituição da situação; fins que derivam de

fontes externas. Portanto, o problema é fazer que nossas atividades se adaptem e realizem esses fins fornecidos externamente, que são algo por que *devemos* agir. Seja como for, tais “objetivos” limitam a inteligência, não são a expressão da mente como previsão, observação e escolha da melhor alternativa dentre as possíveis. Eles limitam a inteligência porque, uma vez prontos, devem ser impostos por alguma autoridade externa à inteligência, à qual resta apenas a escolha mecânica dos meios.

(2) Temos nos manifestado até aqui como se os objetivos pudessem ser inteiramente estabelecidos antes da tentativa de realizá-los. Essa impressão deve agora ser analisada. O objetivo, assim que surge, é simplesmente um esboço provisório. O ato de tentar realizá-lo põe seu valor à prova. Se ele for adequado para conduzir com sucesso a atividade, nada mais é exigido, posto que sua função é estabelecer um alvo prévio; às vezes, uma simples sugestão pode bastar. Contudo, em geral – pelo menos nas situações complicadas –, ao agir de acordo com um objetivo, revelam-se condições ainda não observadas. Isso requer uma revisão do objetivo original; é preciso adicionar-lhe algo e subtrair-lhe algo. Um objetivo deve, portanto, ser *flexível*; tem de ser suscetível de alterações para se ajustar às circunstâncias. Um objetivo estabelecido externamente ao desenrolar da ação sempre é rígido. Não supõe uma relação prática com as condições concretas da situação, já que é inserido ou imposto de fora. O que acontece no curso da ação não confirma, não refuta nem altera o objetivo. O objetivo pode apenas pressionar a ação. A falha que resulta de sua falta de adaptação é atribuída simplesmente à anormalidade das condições, e não ao fato de o fim não ser razoável em tal circunstância. O valor de um objetivo legítimo, ao contrário, está na possibilidade de ser usado para modificar as condições. É um método para lidar com as condições, de maneira a efetuar nelas alterações desejáveis. Um fazendeiro que aceitasse passivamente as condições que encontra-

se cometeria o mesmo grande erro daquele que concebesse seu plano sem levar em conta o que o solo, o clima, etc. permitem (sic). Um dos males de um objetivo educacional externo abstrato ou remoto é que sua inaplicabilidade na prática tem grandes chances de se tornar um fragmento casual das condições imediatas.

Um bom objetivo investiga o atual estado da experiência dos alunos e, formando um plano temporário de abordagem, mantém o plano em contínua análise e ainda o modifica, à medida que as condições se desenvolvem. O objetivo, em suma, é experimental e, portanto, cresce constantemente ao ser testado na ação.

(3) O objetivo deve sempre representar uma liberação de atividades. A expressão *fim antevisto* é sugestiva, pois expõe à mente o término ou conclusão de algum processo. O único modo pelo qual podemos definir uma atividade é colocar diante de nós os objetos que concluem a ação – por exemplo, o alvo é o objetivo de um atirador. No entanto, devemos lembrar que o *objeto* é apenas uma marca ou sinal pelo qual a mente especifica a *atividade* que se deseja realizar. Mais precisamente, o fim antevisto não é o alvo, e sim *acertar* o alvo; atinge-se o objetivo pelo alvo, mas também pela mira da arma. Os diferentes objetos que constituem a ação são meios de *direcionar* a atividade. Assim, se um homem mira, digamos, um coelho, o que ele quer é acertar o tiro: certo tipo de atividade. Ou, se é o coelho o que ele quer, o coelho não está apartado de sua atividade, mas é um fator na atividade; o homem quer comer o coelho ou mostrá-lo como evidência de sua destreza como atirador – quer fazer algo com isso. O que se faz com a coisa é o fim, não a coisa isolada. O objeto é apenas uma fase do fim ativo, continuando a atividade de maneira bem-sucedida. É isto o que quer dizer a expressão utilizada no início do parágrafo: “liberação de atividades”.

Em contraste com a conclusão de um processo que visa dar prosseguimento à atividade, coloca-se o caráter estático de um fim imposto externamente à atividade. Ele sempre carrega a ideia de

fixidez; é algo a ser alcançado e possuído. Quando se tem essa noção, a atividade é um simples meio inevitável para fazer outra coisa; não é importante ou significativa por conta própria. Em comparação com o fim, a atividade não passa de um mal necessário, algo que tem de ocorrer antes de se atingir o objeto, que adquire valor por si só. Em outras palavras, a ideia de um objeto externo leva à separação entre meios e fins, enquanto um objetivo que se desenvolve dentro de uma atividade, como um plano para sua direção, sempre comporta ambos, fins e meios, e a distinção se faz por mera conveniência. Cada meio é um fim temporário até ser alcançado. Todo fim se torna um meio de dar prosseguimento à atividade assim que é atingido. O fim assinala a direção futura de uma atividade em que estamos envolvidos; o meio, a direção atual. A ruptura entre fim e meio deprecia a importância da atividade e tende a reduzi-la a um trabalho penoso, que o indivíduo evitaria se pudesse. Um fazendeiro precisa usar plantas e animais para dar prosseguimento a suas atividades rurais. Apreciar essas atividades ou considerá-las simples meios que necessita empregar para obter outra coisa em que está interessado certamente faz grande diferença para sua vida. No primeiro caso, todo o curso da atividade é significativo; cada fase tem valor próprio. O fazendeiro tem a experiência de cumprir sua finalidade em cada estágio; o objetivo em longo prazo, ou o fim antevisto, é apenas um sinal à frente, pelo qual ele dá prosseguimento à sua atividade de maneira completa e livre, pois, do contrário, ele pode ficar encurralado. O objetivo é definitivamente um meio da ação, tanto quanto é qualquer outra parte de uma atividade (pp. 17-21).

As aplicações na educação

Os objetivos educacionais nada têm de peculiar. Eles não diferem dos objetivos de qualquer outra ocupação direcionada. O educador, como o fazendeiro, tem certas coisas a fazer, certos recursos a utilizar e certos obstáculos a enfrentar. As condições

com as quais o fazendeiro lida, sejam recursos, sejam obstáculos, têm uma constituição e um funcionamento próprios, independentemente do propósito dele. As sementes brotam, a chuva cai, o sol brilha, os insetos destroem, a geada vem, as estações mudam. Seu objetivo é utilizar essas diversas condições, fazer que suas atividades e a energia que contêm trabalhem em conjunto, e não umas contra as outras. Seria ilógico o fazendeiro estabelecer uma finalidade agrícola sem levar em conta qualquer referência às condições de solo, clima, características do crescimento das plantas, etc. Seu propósito é uma previsão das consequências da conexão entre as energias e as coisas que o cercam, previsão usada para direcionar cotidianamente seus movimentos. A previsão das consequências possíveis o leva a observar de maneira mais cuidadosa e ampla, a natureza e o desempenho das coisas que ele precisa fazer e traçar um plano – ou seja, certa ordem nas ações a praticar.

Isso também acontece com o educador – tanto pais como professores. É absurdo o professor estabelecer os “próprios” objetivos como objetos adequados ao desenvolvimento dos alunos, da mesma forma que o seria o fazendeiro fixar um ideal agrícola independentemente das condições reais. Objetivos significam a aceitação da responsabilidade de fazer as observações, as antecipações e os arranjos exigidos pela continuidade de uma função – seja educativa, seja agrícola. Qualquer objetivo tem valor quando auxilia a observação, a escolha e o planejamento na continuidade da atividade, momento a momento, hora a hora; se o objetivo deixar de lado o senso comum próprio do indivíduo (como certamente fará, se for imposto de fora ou aceito sob autoridade), ele será prejudicial.

E é bom lembrar que a educação não tem objetivos. Apenas pessoas – pais, professores, etc. – possuem objetivos, não uma ideia abstrata como a educação. Em consequência, seus propósitos são indefinidamente variados, distinguindo-se nas diversas crianças, mudando conforme elas se desenvolvem e a experiência de

quem ensina aumenta. Mesmo os objetivos mais válidos, que podem ser colocados em palavras, causarão, como palavras, mais prejuízo do que benefício, a menos que se reconheça que eles não são objetivos, mas sugestões aos educadores sobre como observar, planejar e fazer escolhas que liberem e direcionem as energias das situações concretas em que eles se encontram. De acordo com que afirmou recentemente um escritor: “Fazer que esse menino leia os romances de Scott, em vez das velhas histórias da *Sleuth*; ensinar essa menina a costurar; desarraigá-la dos hábitos de valentia de João; preparar essa classe para estudar medicina – esses são exemplos dos milhões de objetivos que temos atualmente diante de nós no trabalho concreto da educação”.

Com essas reflexões em mente, vejamos algumas das características encontradas em todos os bons objetivos educacionais.

(1) Um objetivo educacional deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas (incluindo instintos naturais e hábitos adquiridos) de determinado indivíduo a ser educado. Tomar um objetivo como preparação, conforme vimos, é omitir as aptidões existentes e situar o objetivo em alguma realização ou responsabilidade remota. Em geral, a tendência é levar em conta as considerações que agradam às expectativas dos adultos e estabelecê-las como fins, independentemente da capacidade dos educandos. Há também uma inclinação a propor objetivos tão uniformes que acabam negligenciando as aptidões e as exigências pessoais, esquecendo que toda aprendizagem é algo que acontece a um indivíduo, em determinado tempo e espaço. O alcance mais amplo da percepção do adulto é de grande valor para observar as habilidades e fraquezas do jovem, para decidir em que ele pode melhorar. Por conseguinte, as capacidades artísticas do adulto revelam as tendências da criança; sem as conquistas do adulto, não teríamos tanta certeza sobre o significado das atividades infantis de desenhar, reproduzir, modelar e colorir. Da mesma forma, não fosse a linguagem do adulto, não seríamos

capazes de observar a importância dos impulsos balbuciantes da infância. Entretanto, uma coisa é usar as conquistas do adulto como contexto para situar e analisar os feitos da infância e da juventude; outra bem diferente é estabelecê-las como objetivo fixo, sem levar em conta as atividades concretas dos que estão sendo educados.

(2) Um objetivo precisa ser passível de se traduzir em um método de cooperação com as atividades dos que recebem a instrução. Deve sugerir o tipo de ambiente necessário para liberar e organizar aptidões *deles*. A não ser que o objetivo favoreça a construção de procedimentos específicos e que tais procedimentos testem, corrijam e amplifiquem o objetivo, o método não tem valor algum. Em vez de ajudar na tarefa de ensinar, ele frustra o uso de juízos ordinários na observação e no dimensionamento da situação; impede o reconhecimento de tudo, exceto do que se ajusta ao fim pre-determinado. Por ser rigidamente firmado, todo objetivo rígido mostra que é desnecessário dispensar cuidadosa atenção às condições concretas. Já que ele *deve* ser aplicado de qualquer maneira, por que observar detalhes que não servem para nada?

O vício de fins impostos de fora tem raízes profundas. Os professores os recebem de autoridades superiores; eles os aceitam de acordo com as tendências vigentes na comunidade. Os professores os impõem às crianças. Como primeira consequência, a inteligência do professor não é livre; ela se restringe a receber os objetivos estabelecidos de cima para baixo. Raras vezes um professor se vê livre da ditadura da supervisão autoritária, das apostilas de métodos, de planos de estudo prescritos, etc., a ponto de deixar que sua mente se aproxime da mente dos alunos e dos conteúdos. A falta de confiança na experiência do professor reflete-se na falta de confiança na resposta dos alunos. Estes recebem seus objetivos por meio de uma dupla ou tripla imposição externa, ficando constantemente desorientados por causa do conflito entre objetivos que são naturais em suas experiências presentes e aqueles que são instados a obedecer.

Até o critério democrático do significado intrínseco de cada experiência em desenvolvimento ser reconhecida, a exigência de adaptação a objetivos externos nos deixará intelectualmente confusos.

(3) Os educadores devem precaver-se contra fins que se dizem gerais e últimos. Cada atividade, por mais específica que seja, é geral em suas diversas conexões, pois conduz indefinidamente a outras coisas. Na medida em que uma ideia geral nos faz perceber essas conexões, ela não pode ser muito geral, já que “geral” também significa “abstrato”, ou afastado de todo contexto específico. E tal abstração significa distanciamento, suscitando, mais uma vez, a discussão sobre o ensino e a aprendizagem como meros meios de preparação para um fim desconectado desses meios. Afirmar que a educação é e sempre foi literalmente sua própria recompensa indica que nenhum suposto estudo ou disciplina é educativo, a menos que a ação imediata de educar tenha valor. Um objetivo verdadeiramente geral amplia a percepção, estimula o indivíduo a prestar atenção a mais conseqüências (conexões). Isso representa uma observação mais ampla e mais flexível dos meios. Por exemplo, quanto mais forças interagentes o fazendeiro levar em conta, mais variados serão seus recursos imediatos. Ele verá um número bem maior de pontos de partida e um número bem maior de caminhos para chegar ao que quer. Quanto mais completa for sua concepção sobre as possíveis conquistas futuras, menores serão as chances de sua atividade atual ficar apegada a um pequeno número de alternativas. Se souber o suficiente, poderá começar praticamente por qualquer ponto e sustentar suas atividades de maneira contínua e frutífera.

Portanto, entendendo *objetivo geral* ou *objetivo abrangente* como uma investigação mais extensa no campo das atividades atuais, devemos fazer um levantamento dos fins mais amplos vigentes nas teorias educacionais de hoje e pensar em que aspectos eles podem ajudar os objetivos concretos e diversificados, que são sempre a preocupação real do educador. Presumimos (como decorre imediatamente do que foi dito) que não há necessidade alguma de fazer uma escolha

entre os fins mais amplos e os objetivos concretos ou tomá-los como rivais. Quando precisamos agir de fato, temos de selecionar ou escolher uma ação particular, em um tempo particular, mas inúmeros fins abrangentes podem coexistir, sem competição, desde que signifiquem apenas diferentes maneiras de analisar uma mesma problemática. Não é possível escalar diversas montanhas ao mesmo tempo, porém, quando várias montanhas foram escaladas, as visões se complementam mutuamente: elas não estabelecem mundos incompatíveis, rivais. Colocando o problema de modo um pouco diferente, uma afirmação relativa a um fim pode sugerir certas questões e observações, e outra afirmação, outro conjunto de questões, exigindo outras observações. Então, quanto mais fins gerais tivermos, melhor. Uma afirmação enfatizará o que a outra evitou. O que a pluralidade de hipóteses é para o pesquisador científico a pluralidade de objetivos determinados é para o educador (pp. 21-27).

A concepção democrática da educação*

Até este ponto quase que nos referimos exclusivamente à educação tal como pode existir em qualquer grupo social. Trataremos, agora de salientar as diferenças que se produzem no espírito, no material e no método da educação, quando esta opera em tipos diversos de organização social. Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo. É particularmente verdade o fato de que uma sociedade que não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios

* DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 4ª. Ed., Cap. 7, São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979 (p. 87-107).

costumes. Para tornar as ideias gerais estabelecidas aplicáveis à nossa peculiar prática educacional, é preciso, por consequência, tratar-mos mais detidamente da natureza da presente vida social.

1. O que subentende a associação humana – Sociedade é uma só palavra, mas significa muitas coisas. Os homens associam-se de todos os modos e para todos os fins. Um homem se acha incluído em uma multidão de grupos diferentes, nos quais os seus consócios podem ser completamente distintos. Figura-se, com frequência, nada terem estes grupos de comum, exceto o serem modos de vida associada. Dentro de toda larga organização social existem numerosos grupos menores: não somente subdivisões políticas, senão também associações industriais, científicas e religiosas. Existem partidos políticos com diferentes aspirações, seitas sociais, quadrilhas, conventículos, corporações, sociedades comerciais e civis, grupos estreitamente ligados pelos vínculos do sangue, e outros mais, em infinita variedade. Em muitos países modernos e em alguns antigos, há grande diversidade de nacionalidades, com diferentes línguas, religiões, códigos morais e tradições. Sob este ponto de vista, muitas unidades políticas menores, uma de nossas grandes cidades, por exemplo, são mais um agregado de sociedades frouxamente unidas do que uma compreensiva e bem amalgamada comunidade de ação e de pensamento.

Os termos sociedade, comunidade, são, por esse motivo, ambíguos. Têm dois sentidos: um laudatório ou normativo, e outro descritivo; uma significação *de jure* e outra significação *de facto*. Em filosofia social, a primeira acepção é quase sempre a predominante. Concebe-se a sociedade como *uma* pela sua própria natureza. As qualidades que acompanham esta unidade, a louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, de fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia, são postas em relevo e encarecidas. Mas quando, em vez de fixar a atenção no significado intrínseco do termo, observamos os fatos que esse ter-

mo indica ou a que se refere, não encontramos a unidade e, sim, uma pluralidade de associações boas e más. Incluem-se nela homens reunidos em conluíus criminosos, agremiações comerciais que mais saqueiam o público do o que servem e engrenagens políticas que se mantêm unidas pelo interesse da pilhagem. Àqueles que dizem que tais organizações não se podem chamar sociedades, por não satisfazerem as exigências ideais da noção de sociedade, pode-se, por um lado, responder que se torna nesse caso tão “ideal” a noção de sociedade, que fica sendo inútil, por não se poder aplicar aos fatos; e, por outro lado, que cada uma dessas organizações, por mais opostas que sejam aos interesses dos outros grupos, tem um tanto das apreciáveis qualidades da “sociedade” e são estas que as mantêm unidas. Há, entre ladrões, sentimento de honra, e uma quadrilha de salteadores tem um interesse comum a vincular todos os seus componentes. Reina entre estes uma afeição fraterna, e nos grupos mais limitados há uma grande fidelidade a seus próprios códigos ou pactos. A vida em uma família pode caracterizar-se por grande segregação, desconfiança e ciúme em relação aos estranhos a ela e, entretanto, cultivar-se em seu seio um afeto e auxílio mútuo modelares. Toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo.

Daí se evidencia, mais uma vez, a necessidade de um julgamento, de uma medida do valor dos diferentes modos de vida social. Na pesquisa desse critério ou medida deveremos evitar dois extremos. Não poderemos criar, com as nossas imaginações, alguma coisa que consideremos uma sociedade ideal. Nossa concepção deve basear-se em sociedades que existam realmente, de modo a obtermos alguma garantia da exequibilidade de nosso ideal. Mas, por outro lado, o ideal não pode limitar-se apenas a reproduzir os traços que encontramos na realidade. O problema consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social

existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias. Ora, em qualquer grupo social, mesmo em maltas de ladrões, encontramos algum interesse comum e, além dele, certa porção de interação e reciprocidade cooperativa com outros grupos. Com estes dois característicos fixaremos o critério ou organizaremos um padrão de julgamento. Até que ponto são numerosos e variados os interesses conscientemente compartilhados? Até que ponto são intensas e livres as relações com outras formas de associação? Se aplicarmos estas considerações a uma quadrilha de malfeitores, por exemplo, verificaremos que os elos que conscientemente lhe vinculam os membros são pouco numerosos e quase que reduzidos ao só interesse comum do roubo, e que são de natureza a isolar o grupo dos outros grupos, no tocante ao mútuo dar e receber dos valores da vida. Daí resulta que a educação proporcionada por uma tal sociedade será parcial e falseada. Se, por outra parte, tomarmos, como exemplo, a vida familiar para ilustrar o nosso critério, acharemos que existem interesses materiais, intelectuais e estéticos de que todos participam e que o progresso de um de seus membros tem valor para a experiência dos outros membros – é facilmente comunicável – e que a família não é um todo isolado e, sim, mantém íntimas relações com os grupos econômicos e comerciais, com as escolas, com as instituições de cultura, assim como com outros grupos semelhantes, e que desempenha o papel devido na organização política, e desta, em compensação, recebe amparo. Em uma palavra: há muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados – existem vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associação.

I - Apliquemos, agora, o primeiro elemento deste critério a um país governado despoticamente. Nesse caso, não é verdade que não exista em uma tal organização interesse comum entre os governados e governantes. A autoridade deve apelar de algum modo à atividade inata dos súditos e pôr em jogo algumas de suas

aptidões. Disse Talleyrand que um governo podia tudo fazer com baionetas, menos assentar-se sobre elas. Esta afirmação cínica encerra, pelo menos, o reconhecimento de que o vínculo de união não é unicamente a força coercitiva. Deve-se, entretanto, reconhecer que os impulsos para que se apela são indignos e degradantes e que tal governo apenas põe em ação a capacidade de temer. Esta afirmativa é, de certo modo, verdadeira. Mas esquece a circunstância de que o temor não é fator necessariamente indesejável na experiência. A cautela, a circunspeção, a prudência, o desejo de prever futuros acontecimentos para evitar o que é prejudicial – nestas qualidades louváveis existe o instinto do medo, tanto quanto na covardia e na abjeta subserviência. O mal está em apelar-se *unicamente* para o medo. Provocando-se o temor e a esperança de particulares recompensas tangíveis – isto é, o conforto e o bem-estar – deixam-se no abandono outras qualidades. Ou antes, estas são postas em ação, mas de tal modo que se pervertem. Em vez de fazê-las atuar por sua própria conta, reduzem-nas a meros instrumentos para conseguir o prazer e evitar a dor.

Equivale isto a dizer que não há grande número de interesses comuns; não há livre reciprocidade do dar e receber entre os membros do grupo social. O estímulo e a reação mostram-se muito unilaterais. Para terem numerosos valores comuns, todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deveria existir maior variedade de empreendimentos e experiências de que todos participassem. Não sendo assim, as influências que a alguns educam para senhores, educariam a outros para escravos. E a experiência de cada uma das partes perde em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias atividades da vida. Uma separação entre a classe privilegiada e a classe submetida impede a endomose social. Os males que por essa causa afetam a classe superior são menos materiais e menos perceptíveis, mas igualmente reais. Sua cultura tende a tornar-se estéril, a

voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos.

A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade, e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento. Quanto mais as atividades se restringem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material. O escravo, no definir de Platão, é o homem que recebe de outro os objetivos que orientam sua conduta. Manifesta-se esta condição mesmo quando não haja escravidão no sentido legal desta palavra. Ela existe sempre que um homem se dedica a uma atividade, cuja utilidade social ele não compreenda e que não encerre para ele algum interesse pessoal. Muito se tem falado sobre a organização científica do trabalho. Mas, uma visão acanhada restringe o campo da ciência a assegurar a eficiência da atuação por meio de acertados movimentos musculares ou físicos. A principal oportunidade para a eficácia da ciência será a descoberta das relações do homem com seu trabalho – inclusive as relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo. A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir as relações técnicas intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão. A tendência a reduzir coisas como a eficácia da atividade e a organização científica do trabalho

a técnicas puramente externas é a prova do ponto de vista unilateral que possuem os que dirigem a indústria – aqueles que lhe determinam os fins. Alheados de largos e bem equilibrados interesses sociais não têm eles estímulo intelectual suficiente para se voltarem aos fatores e relações humanos envolvidos na atividade industrial. As ideias a esse respeito restringem-se aos elementos referentes à produção técnica e à comercialização dos produtos. Não há dúvida de que nestes estreitos limites pode haver grande desenvolvimento, mas nem por isso a circunstância de não se tomarem em conta importantes fatores sociais deixa de significar uma grande lacuna da colaboração espiritual, com um correspondente dano da vida emocional dos que trabalham.

II - Este exemplo (que se aplica, em sua essência, a todas as associações em que não existe a reciprocidade de interesses) conduz-nos ao nosso segundo ponto. O isolamento e exclusivismo de uma quadrilha ou de um corrilho põe em realce seu espírito antissocial. Mas encontra-se este mesmo espírito onde quer que tenha algum grupo “interesses próprios”, que o privam de plena interação com outros grupos, de modo que o objetivo predominante seja a defesa daquilo que já conseguiu, em vez de ser sua reorganização e progresso por meio de relações cada vez de maior latitude. Isto é o que caracteriza as nações que se isolam uma das outras, as famílias que se adstringem a seus interesses domésticos, como se estes não tivessem conexão com uma vida mais ampla, as escolas quando divorciadas dos interesses do lar e da comunidade, as divisões em ricos e pobres, em doutos e incultos. A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas. Não é por acidente que as tribos selvagens consideravam como sinônimos os termos “estrangeiro” e “inimigo”. Deriva isto do fato de terem elas identificado sabedoria com a rígida observância de seus antigos costumes. Esta circunstância

torna perfeitamente lógico reear a comunicação com outros povos, pois tal contato poderia dissolver aqueles costumes. Certamente ocasionaria a sua reconstrução. É lugar-comum afirmar-se que a expansão de uma intensa vida mental depende de crescentes séries de contatos e experiências com o meio físico. Mas este princípio se aplica mais significativamente ao campo que mais costumamos esquecer-lo, que é a esfera das relações sociais.

Toda a época de expansão na história da humanidade coincidiu com a atuação de fatores que tenderam a eliminar o afastamento entre povos e classes que dantes viviam isolados. Até os alegados benefícios das guerras quando de todo reais resultam do fato de que os conflitos entre as nações aumentam, pelo menos, as relações entre elas e, assim, incidentemente, habilita-as a aprenderem umas com as outras e a alargar, por essa forma, seus respectivos horizontes. As viagens e a atividade econômica e comercial já destruíram as barreiras de separação, pondo as nações e as classes sociais em mais íntimas e perceptíveis conexões recíprocas. É comum, entretanto, não se assegurarem plenamente as conseqüências intelectuais e sentimentos desta supressão material do espaço.

2. O ideal democrático – Os dois elementos de nosso critério se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como, também, maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como, também, a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída.

Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de forma de vida social em que os interesses se interpenetram

mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. Estes mais numerosos e variados pontos de contato denotam maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem de reagir; e incentivam, por conseguinte, a variação de seus atos; asseguram uma libertação de energias que ficam recalçadas enquanto são parciais e unilaterais as incitações para a ação, como ocorre com os grupos que com os seus exclusivismos fecham a porta a muitos outros interesses.

A ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são, naturalmente, resultado de deliberação e de esforço conscientes. Pelo contrário – suas causas foram o desenvolvimento das indústrias e do comércio, as viagens, migrações e intercomunicações que resultaram do domínio da ciência sobre as energias naturais. Mas, depois que esses fatos fizeram sur-

gir maiores possibilidades de formação individual, por um lado, e maior comunhão de interesses, por outro, será obra do esforço voluntário o conservá-las e aumentá-las. É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação de casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriariam dos resultados da atividade dos demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros.

3. A filosofia educacional platônica – Nos capítulos subsequentes trataremos de desenvolver e mostrar as conseqüências das ideias democráticas sobre educação; no restante do presente capítulo, consideraremos as teorias educacionais que se desenvolveram em três épocas, quando era especialmente importante o alcance social da educação.

A primeira a ser examinada é a de Platão. Ninguém exprimiu melhor que ele o fato de que uma sociedade se acha organizada estavelmente, quando cada indivíduo faz aquilo para o que tem especial aptidão, de modo a ser útil aos outros (ou a contribuir em benefício do todo o que pertence) e que a tarefa da educação se limita a descobrir estas aptidões e a exercitá-las progressivamente para seu uso social. Muito do que tem dito a respeito é tomado de empréstimo das ideias que, primeiro que todos, Platão ensinou conscientemente ao mundo. Mas as condições sociais que ele não podia modificar levaram-no a restringir estas ideias em sua apli-

cação. Nunca chegou a poder conceber a pluralidade indefinida das espécies de atividade que podem caracterizar um indivíduo ou um grupo social – e, conseqüentemente, restringiu suas ideias a limitado número de categorias de aptidões e de organizações sociais.

O ponto de partida de Platão é que a organização da sociedade depende, em última instância, do conhecimento da finalidade da existência. Se desconhecermos esta finalidade, ficaremos à mercê do acaso e do capricho; se desconhecermos a finalidade, que é o bem, não teremos um critério para decidir racionalmente sobre as possibilidades que devem ser acoroçadas, ou como deve ser organizada a sociedade; sem isso, não poderemos conceber qual a conveniente limitação e distribuição das atividades – o que ele chamava justiça – indispensável a caracterizar a organização tanto individual como social. Mas como atingiremos o conhecimento do bem final e permanente? Examinando esta questão, chegaremos ao obstáculo aparentemente insuperável de que não é possível esse conhecimento a não ser em uma justa e harmoniosa ordem social. De outro modo, o espírito se desorienta e extravia com falsos valores e falsas perspectivas. Uma sociedade desorganizada e cheia de facções estabelece diversos modelos e ideais. Em tais condições é impossível a um indivíduo ser coerente. Só um todo completo é perfeitamente coerente. Uma sociedade que repousa na supremacia de um fator sobre os demais, independentemente de suas exigências racionais ou adequadas, falseará, sem dúvida alguma, o pensamento. Dignifica e eleva certas coisas e condena outras, criando uma mentalidade cuja aparente unidade é forçada e disforme. A educação se conduz, no final de contas, pelos modelos fornecidos pelas instituições, costumes e leis. Só em um Estado justo poderão esses modelos dar a educação conveniente; e só aqueles que prepararam convenientemente o espírito estão aptos para reconhecer a finalidade e o princípio ordenador das coisas. E, assim, presos em um círculo vicioso. Todavia, Platão sugere uma saída. Alguns poucos homens filósofos

ou amantes da sabedoria – ou da verdade – poderão, por meio do estudo, conhecer ao menos os lineamentos das normas apropriadas a uma verdadeira existência. Se um poderoso soberano organizasse um estado de acordo com essas normas, a organização poderia conservar-se. Uma educação poderia, então, ser desenvolvida no sentido de selecionar os indivíduos, descobrindo aquilo para que cada um serve e proporcionando os meios de determinar a cada um o trabalho para o qual a natureza o tornou apto. Fazendo cada qual sua própria tarefa e nunca transgredindo esta regra, manter-se-iam a ordem e a unidade do todo.

Impossível seria encontrar, em qualquer sistema filosófico, um reconhecimento mais adequado da importância educativa da organização social e, por outro lado, da dependência em que essa organização ficaria dos meios utilizados para educar seus jovens elementos. Seria impossível encontrar um sentido mais profundo da função da educação na descoberta e desenvolvimento das aptidões individuais e no exercitá-las e formá-las de modo tal, a articulá-las com a atividade dos outros. No entanto, a sociedade em que se defenderam estas ideias era tão pouco democrática que Platão não procurou praticamente a solução do problema cujos termos tão claramente via.

Quando Platão afirmou incisivamente que o lugar do indivíduo na sociedade não deveria ser determinado pelo nascimento ou pela riqueza, ou por qualquer norma convencional e, sim, por sua própria natureza descoberta no processo da educação, ele não percebia a desigualdade das características dos indivíduos, o caráter único de cada indivíduo. Para Platão, os indivíduos se classificavam naturalmente em castas e só em pequeníssimo número destas. Por conseguinte, a função das provas selecionadoras da educação será a de revelar unicamente a qual das três castas platônicas um indivíduo pertence. Não se reconhecendo a verdade de que cada indivíduo constitui sua própria casta, não se poderia reconhecer a

existência da infinita variedade de tendências ativas e de combinações dessas tendências que um indivíduo é capaz de apresentar. Os indivíduos eram unicamente dotados de três tipos de faculdades ou aptidões. Por isso, a educação logo atingiria um limite estático em cada classe, pois a diversidade cria a mutação e o progresso.

Em alguns indivíduos predominam naturalmente os apetites e, por isso, se distribuem pela classe dos trabalhadores manuais e os que se dão a negócios, à qual compete conhecer e satisfazer as necessidades materiais humanas. Outros revelam, por obra da educação, que, em vez de apetites materiais, sentem a predominância de um natural generoso, entusiasta e valente. Tornam-se estes os servidores do estado, seus defensores na guerra, e zeladores internos na paz. A limitação dos seus serviços é fixada pela deficiência de sua razão, que é a capacidade de compreender o universal. Os que a possuem recebem a mais elevada espécie de educação e se convertem oportunamente em legisladores – pois as leis são os universais que regulam, os particulares da experiência da conduta. Não é verdade, assim, que Platão pretendesse, intencionalmente, subordinar o indivíduo ao todo social. Mas é certo que, não percebendo as diferenças individuais, em toda a sua extensão, a verdadeira incomensurabilidade de cada indivíduo e não reconhecendo, portanto, que uma sociedade pode mudar e, mesmo assim, ser estável, sua teoria da limitação de aptidões e de castas chegou, de fato, à consequência da subordinação da individualidade à organização social.

Não podemos ultrapassar a concepção platônica de que o indivíduo é feliz e a sociedade bem organizada quando cada qual se dedica às atividades para as quais está preparado pelo seu natural, nem a sua ideia de que a primacial tarefa da educação é descobrir esta aptidão em seu possuidor e exercitá-la para ser utilizada eficazmente. Mas o progresso dos conhecimentos fez-nos ver a superficialidade da ideia platônica de acumular os indivíduos e suas aptidões naturais em poucas classes bem determinadas; aquele

progresso ensinou-nos que as aptidões originárias são indefinidamente numerosas e variáveis. E a consequência deste fato é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes. Embora fosse revolucionária sua filosofia educacional, não se mostrou, por isso, menos escravizada aos ideais estáticos. Ele pensava que as mudanças ou alterações fossem provas de indisciplina e que a verdadeira realidade era imutável. Por isso, quando pensou em transformar pela raiz as condições sociais existentes, sua aspiração foi edificar um estado em que posteriormente não se verificasse qualquer mudança. Fixara a finalidade última da vida; uma vez organizado o estado tendo esta finalidade em vista, nem mesmo as mínimas particularidades deveriam ser alteradas. Malgrado não tivessem estas importância por si mesmas, sua modificação implantaria nos espíritos a ideia da mudança e, portanto, seria dissolvente e anarquizadora. A fraqueza desta filosofia revelou-se no fato de que não se poderiam esperar gradativas melhorias da educação que produzissem uma melhor sociedade, a qual, por sua vez, melhoraria a educação, e assim por diante, indefinidamente. Só poderia surgir a verdadeira educação quando existisse o estado, ideal e, depois, a tarefa da educação se limitaria exclusivamente à conservação do mesmo. Para a existência deste estado dever-se-ia contar com algum acaso feliz, que fizesse a sabedoria de um filósofo coincidir, em um estado, com a posse do poder.

4. O ideal “Individualista” do Século XVIII – Na filosofia do século XVIII, encontramos em um círculo bem diferente de ideias. “Natureza” significa, ainda, um tanto a antítese da organização social existente; Platão exerceu grande influência em Rousseau. Mas a voz da natureza fala por intermédio deste em prol da diversidade dos talentos individuais e da necessidade do livre desenvolvimento de todas as variedades da personalidade. A educação de

acordo com a natureza fornece o alvo e o método de instruir e disciplinar. Todavia, levando o caso a seu extremo, os dotes inatos ou originários são por ele considerados como não sociais ou mesmo antissociais. Conceberam-se as organizações sociais como meros expedientes para que estes indivíduos *insociais* pudessem assegurar-se para si próprios maior felicidade privada.

Esta exposição, todavia, proporciona apenas uma ideia inadequada da verdadeira importância dessa corrente de ideias. Seu principal interesse residia, na realidade, no progresso, e no progresso social. A sua filosofia aparentemente antissocial não passava de máscara um tanto transparente de um impulso para a concepção de uma sociedade mais ampla e livre – para o cosmopolitismo. O ideal colimado era a humanidade. Na condição de membros da humanidade, e não apenas do estado, libertar-se-iam as aptidões dos homens, ao passo que nas organizações políticas existentes essas aptidões são reprimidas e falseadas para satisfazerem às exigências e aos interesses egoísticos dos detentores do governo. A doutrina do individualismo extremo era apenas uma aplicação das ideias da infinita perfectibilidade do homem e de uma organização social, tendo como amplo escopo a humanidade. O indivíduo emancipado deveria converter-se em órgão e fator de uma sociedade compreensiva e progressista.

Os pregadores deste evangelho tinham viva consciência dos males do estado social em que viviam. Atribuíaam esses males às restrições impostas ao livre exercício das faculdades do homem. Essa restrição era simultaneamente perturbadora e corruptora. Seus afervorados esforços para emancipar a vida das restrições exteriores que atuavam para vantagem exclusiva da classe que um passado sistema feudal tornara senhora do poder, encontrou sua formulação intelectual no culto da natureza. Dar plena expansão à “natureza” era substituir uma ordem social artificial, corrupta e iníqua por um novo e melhor reinado da humanidade. A confian-

ça ilimitada na natureza não só como modelo, senão, também, como poder operante, era fortalecida pelos progressos das ciências naturais. Uma investigação liberta dos preconceitos e peias artificiais da Igreja e do Estado revelara que o mundo era dominado por leis. O sistema solar newtoniano, que revelava esse domínio das leis naturais, mostrava-se como um quadro de maravilhosa harmonia, onde cada força era contrabalançada por outras. As leis naturais chegariam ao mesmo resultado nas relações humanas, se os homens quisessem desembaraçar-se das artificiais restrições coactoras criadas por eles próprios.

Julgava-se que o primeiro passo para segurar essa sociedade mais social era uma educação de acordo com a natureza. Via-se claro que as limitações econômicas e políticas dependiam, em última análise, das limitações do pensamento e do sentimento. O primeiro passo para livrar os homens dessas cadeias externas era emancipá-los das cadeias internas das falsas crenças e dos falsos ideais. Aquilo a que se chamava vida social, e as próprias instituições existentes, eram demasiado falsas e corruptas para se lhes confiar essa tarefa. Como esperar que elas a empreendessem, se isso significaria sua própria destruição? Ao poder da Natureza, portanto, é que se deveria deixar essa tarefa. Até a extremada escola sensacionalista do conhecimento, então dominante, derivara-se dessa concepção. Insistir em afirmar que o espírito é originariamente passivo e vazio era um modo de glorificar as possibilidades da educação. Se o espírito fosse como uma cera onde gravavam as coisas objetivas, não haveria limites para as possibilidades educativas pelo influxo do meio ambiente. E uma vez que o mundo objetivo natural é um cenário de harmoniosa “verdade”, aquela educação produziria infalivelmente espíritos cheios de verdade.

5. A educação sob o ponto de vista nacional e social – Apenas arrefeceu o primeiro entusiasmo pela liberdade, patenteou-se a fragilidade dessa teoria em seu aspecto construtivo. Confiar-se a fragi-

lidade dessa teoria em seu aspecto construtivo. Confiar-se simplesmente tudo à natureza era, afinal de contas, negar-se a própria ideia de educação, e entregá-la aos acasos das circunstâncias. Não só se precisava de um método, como também de algum órgão próprio, de alguma instituição administrativa que efetuasse o trabalho da instrução. Como o “desenvolvimento completo e harmonioso de todas as faculdades” subtendia uma humanidade esclarecida e progressiva, sua consecução requeria uma organização especial. Os particulares aqui e além podiam pregar o evangelho, mas, não, executar o trabalho. Um *Pestalozzi* poderia fazer experiências e exortar a seguir seu exemplo as pessoas inclinadas à filantropia e possuidoras de riqueza e poderio; mas o próprio *Pestalozzi* reconheceu que um eficaz empreendimento baseado no novo ideal educativo exigia o amparo dos poderes públicos. Pôr em prática ideias novas sobre educação, ideias destinadas a criar uma sociedade, dependia, ao cabo de tudo, da ação dos estados existentes. O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas.

Em relação à Europa, suas condições históricas identificaram a campanha a favor da educação mantida pelo estado com a campanha nacionalista na vida política – fato este de incalculável importância para ulteriores movimentos. Principalmente pela influência da filosofia germânica, a educação converteu-se em uma função cívica e a função cívica se identificou com a realização do ideal do estado nacional. O “estado” substituiu a humanidade; o cosmopolitismo cedeu o lugar ao nacionalismo. Formar o cidadão, e não o “homem”, tornou-se a meta da educação. As condições históricas a que nos referimos surgiram como últimas conseqüências das conquistas napoleônicas, especialmente na Alemanha. Os estados germânicos pressentiram (e os acontecimentos ulteriores provaram que eles tinham razão) que a atenção sistemática voltada para a educação era o melhor meio de recuperar e manter a inte-

gridade e soberania política. Exteriormente eram fracos e divididos. Sob a direção dos estadistas prussianos, esses estados tornaram essa condição um incentivo para o desenvolvimento de um amplo e sólido sistema de educação pública.

Tal mudança na prática necessariamente daria origem a uma mudança na teoria. A teoria individualista recuou para um plano afastado. O estado forneceu não só o meio para a manutenção de escolas públicas, como, também, os objetivos dessas últimas. Se a prática era tal, que o sistema escolar, desde os graus elementares até as faculdades universitárias, fornecia o cidadão e o soldado patriotas e os futuros funcionários administradores do estado, e promovia os meios para a defesa e expansão militar, industrial e política, impossível se tornava para a teoria não encarecer para a educação o ideal da eficiência social. E com enorme importância dada ao estado nacionalista, rodeado de outros estados rivais e mais ou menos hostis, era igualmente impossível atribuir à eficiência social o sentido de um vago humanitarismo cosmopolita. Desde que a manutenção de uma soberania nacional determinada requeria a subordinação do indivíduo aos interesses superiores do país, não só para a defesa militar, como, também, para luta pela supremacia internacional no comércio, tinha-se que reconhecer que a eficiência social exigia análoga subordinação. A educação foi considerada mais como um adestramento disciplinar do que como meio de desenvolvimento pessoal. Como, entretanto, persistia o ideal da cultura como desenvolvimento completo da personalidade, a filosofia educacional tentou conciliar as duas ideias. A conciliação se fundou na concepção do caráter “orgânico” do estado. O indivíduo isolado nada é; só mediante a assimilação das aspirações e da significação das instituições organizadas atinge êle a verdadeira personalidade. Aquilo que se antolha ser sua subordinação à autoridade política e a exigência do sacrifício de si próprio ante o dever da obediência a seus superiores, não é, na realidade, mais do

que o tornar sua a razão objetiva manifestada no estado – o único meio pelo qual pode ele torna-se verdadeiramente racional. A noção do desenvolvimento que vimos ser a característica do idealismo institucional (como na filosofia hegeliana) era exatamente esse esforço consciente para combinar as duas ideias – a da completa expansão da personalidade e a da total subordinação “disciplinar” às instituições existentes.

A latitude da transformação da filosofia educacional processada na Alemanha pela geração empenhada na luta contra Napoleão, pela independência nacional, pode-se inferir da leitura de Kant, que bem exprime o primitivo ideal individualista-cosmopolita. Em seu tratado de pedagogia, constituído por conferências feitas nos últimos anos do século XVIII, ele define a educação como o processo pelo qual o homem se torna homem. No começo da história da humanidade, o homem se acha submergido na Natureza, mas não como Homem, que é criatura dotada de razão, enquanto a natureza apenas lhe dá instintos e apetites. A natureza proporciona unicamente germes, que a educação deve desenvolver e aperfeiçoar. A particularidade da verdadeira vida humana é que o homem precisa criar-se por seus próprios esforços voluntários; tem que se fazer um verdadeiro ser moral, racional e livre. Este esforço criador desenvolve-se pela atividade educativa de numerosas gerações. Sua aceleração depende de se esforçarem os homens conscientemente para educar seus sucessores – educarem, não para o existente estado de coisas, mas para tornar possível uma melhor humanidade futura. Mas essa é a grande dificuldade. Cada geração propende a educar os jovens, para agir no seu tempo, em vez de atender à finalidade mais própria da educação, que é conseguir a melhor realização possível da humanidade como humanidade. Os pais educam os filhos simplesmente para que estes possam prosperar em suas carreiras, e os soberanos educam os vassallos para instrumentos de seus próprios fins.

Quem orientará, então, a educação para que a humanidade melhore? Devemos contar com os esforços dos homens esclarecidos em suas iniciativas particulares. “Toda a cultura principia com as iniciativas particulares e depois se propaga na sociedade. Só é possível à natureza humana aproximar-se gradualmente de seus fins por meio dos esforços de pessoas capazes de compreender o ideal de uma futura condição melhor... Os governantes só se interessam pela educação para converterem seus súditos em melhores instrumentos para seus próprios fins”. Até os auxílios dos governos para as escolas particulares devem ser recebidos com cautela, pois o interesse daqueles em beneficiar sua nação em vez de terem em vista o melhor para a humanidade, os fará, se subsidiarem escolas, procurar utilizá-las na realização de seus planos.

Aqui temos, expressos nesta opinião, os traços característicos do cosmopolitismo individualista do século XVIII. Por ele se identifica o pleno desenvolvimento da personalidade particular com os próprios fins da humanidade como um todo e com a ideia do progresso. Temos aqui, além disso, o receio expressamente manifestado da influência inibidora de uma educação orientada e regulada pelo estado para a realização daquele ideal. Mas pouco menos de duas décadas após essa época, os filósofos continuadores de Kant, Fichte e Hegel exprimiram a ideia de que a principal função do estado é a educativa – de que, especialmente no caso da Alemanha, o re-erguimento nacional deveria ser efetuado por uma educação dirigida de acordo com o interesse do estado, e de que o indivíduo, particularmente considerado, é um ser egoísta e irracional, escravo de seus apetites e das circunstâncias, a não ser quando se submete voluntariamente à disciplina educativa das instituições e das leis nacionais. Com esse espírito a Alemanha foi o primeiro país a empreender um sistema de educação pública, geral e obrigatória, que se estendia desde a escola primária até a universidade, e a submeter à regulamen-

tação e fiscalização de um estado cioso de suas prerrogativas todos os institutos particulares de educação.

Duas consequências derivam deste breve transunto histórico, A primeira é que expressões como concepção individual e social da educação não têm significação alguma, quando isoladas ou destacadas da situação a que se referem. Platão concebeu o ideal de uma educação que conciliasse o cultivo da individualidade com a coesão e estabilidade sociais. As condições de seu tempo forçaram seu ideal a restringir-se na noção de uma sociedade organizada por estratificações em castas, em que os indivíduos eram absorvidos por estas. No século XVIII, a filosofia pedagógica foi altamente individualista na forma, mas esta forma era inspirada por um nobre e generoso ideal social: o de sociedade cuja organização abrangesse a humanidade toda e fomentasse o indefinido aperfeiçoamento do gênero humano. A filosofia idealista alemã nos primórdios do século XIX pretendeu outra vez conciliar os ideais de um livre e completo desenvolvimento da personalidade cultivada, com a disciplina social e subordinação política. Ela fazia do estado nacional um intermediário entre a expressão da personalidade individual, de um lado, e da humanidade, do outro. Por consequência, seria igualmente possível enunciar-se seu princípio inspirador com a expressão clássica, “desenvolvimento harmônico de todas as aptidões do indivíduo” ou com a terminologia mais recente de “eficiência social”. Tudo isto robustece a afirmação que inicia este capítulo: a concepção da educação como um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definimos a espécie de sociedade que temos em mente.

Estas considerações preparam o caminho para nossa segundar conclusão. Um dos problemas fundamentais da educação *em e para* uma sociedade democrática é estabelecido pelo conflito de um objetivo nacionalista com o mais lato objetivo social. A primitiva concepção cosmopolita e “humanitária” ressentia-se, ao mesmo tempo,

de seu vago e da falta de órgãos de execução e de administração. Na Europa, especialmente nos países continentais, a nova ideia da importância da educação para o bem-estar e progresso humano foi captada pelos interesses nacionalistas e aparelhada para produzir uma obra cujo objetivo social era nitidamente estreito e exclusivista. Identificaram-se os objetivos social e nacional da educação, e o resultado foi um visível obscurecimento do sentido de objetivo social.

Esta confusão corresponde à situação presente do intercâmbio humano. Por um lado, a ciência, o comércio e a arte transpõem as fronteiras nacionais, são grandemente internacionais em qualidade e métodos. Subentendem interdependência e cooperação entre os povos que habitam vários países. Mas, ao mesmo tempo, nunca a ideia da soberania nacional se acentuou tanto na política como presentemente. Cada nação vive em estado de hostilidade recalcada e de guerra incipiente com as nações vizinhas. Cada qual supõe ser o árbitro supremo de seus próprios interesses, e admite-se a presunção de que cada uma tenha interesses exclusivamente seus. Pôr isto em dúvida equivale a pôr em dúvida a própria ideia de soberania nacional que se admite ser ponto básico da prática e da ciência políticas. Esta contradição (pois não é nada menos do que isto) entre a esfera mais vasta da vida associada e de mútua cooperação e a esfera mais restrita de empreendimentos e intuítos egoístas e, por isto mesmo, potencialmente hostis, exige da teoria educativa uma concepção mais clara do que a que se tem até hoje conseguido, da significação de “social” como função e *teste* do que é educação.

Será possível, para um sistema educativo, ser dirigido pelo estado nacional e, mesmo assim, conseguir-se que não seja restringida, constringida e deturpada a perfeita finalidade social da educação? Internamente, tem-se de arrostar a tendência, motivada pelas atuais condições econômicas, de se dividir a sociedade em classes, fazendo-se que algumas destas se convertam em meros instrumentos para a maior cultura de outras. Externamente, a questão se relaciona

com a conciliação da fidelidade nacional, do patriotismo, com a superior dedicação a coisas que unem todos os homens para fins comuns, independentemente das fronteiras políticas nacionais. Nenhum aspecto do problema pode ser resolvido por meios simplesmente negativos. Não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outor-gue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos o jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. Pode figurar-se que essas ideias serão de remota execução, mas o ideal democrático da educação será uma ilusão tão ridícula quanto trágica enquanto tais ideias não preponderarem mais e mais, em nosso sistema de educação pública.

Aplica-se o mesmo princípio às considerações referentes às relações das nações entre si. Não basta pantear os horrores da guerra e evitar tudo o que possa suscitar a inveja e a animosidade internacionais. Deve-se ainda insistir em tudo aquilo que vincula os povos para os empreendimentos e os resultados coletivos que a todos beneficiam, sem nos preocuparmos com fronteiras geográficas. E para a consecução de mais eficiente atitude mental, deve-se inculcar o caráter secundário e provisório da soberania nacional, relativamente à colaboração e mútuas relações mais ricas, mais livres e mais fecundas de todos os seres humanos. Se estas conclusões

parecerem muito estranhas às considerações próprias da filosofia da educação, essa impressão revelará que as ideias sobre a educação desenvolvidas nas páginas precedentes não foram convenientemente compreendidas. Tais conclusões prendem-se ao ideal genuíno da educação como a expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais. Não sendo assim, só poderia haver incoerência na aplicação de um critério democrático da educação.

Resumo – Como a educação é um processo social e há muitas espécies de sociedade, um critério para a crítica e a construção educativa subentende um ideal social *determinado*. Os dois critérios escolhidos para aferir-se o valor de alguma espécie de vida social são a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos. Por outras palavras: uma sociedade indesejável é a que interna e externamente cria barreiras para o livre intercâmbio e comunicação da experiência. Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens.

Três típicas filosofias da história da educação foram consideradas sob este ponto de vista. Viu-se que a platônica tinha um ideal teoricamente semelhante ao exposto, mas prejudicado em sua realização por fazer das castas, e não do indivíduo, a sua unidade social. Verificou-se que o chamado individualismo do racionalismo do século XVIII continha em si a noção de uma sociedade tão

ampla como a humanidade e de cujo progresso o indivíduo seria o fator. Mas faltava um organismo executor para assegurar o desenvolvimento de seu ideal, como o provou com seu retorno à Natureza. As filosofias idealistas institucionais do século XIX supriram essa falta cometendo ao estado nacional aquela função executora; mas, assim procedendo, restringiu a concepção do objetivo social àqueles que faziam parte da mesma unidade política e restabeleceu o ideal da subordinação do indivíduo às instituições.



Por que o ato de pensar reflexivo deve
constituir um fim educacional*

I – *Os valores do ato de pensar*

O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente

É por todos reconhecidos, em palavras ao menos, que a capacidade de pensar tem suma importância. É esse o poder que distingue o homem dos animais inferiores. São vagas, todavia, as noções comuns acerca de como e por que pensar é importante; e, por isso, vale a pena apresentar explicitamente os valores de que é dotado o pensamento reflexivo.

Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. Trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos *saber a quantas andamos* ao agir. *Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente.* Um irracional, que saibamos, é impedido por detrás: move-se, conforme seu estado fisiológico presente, por algum estímulo presente externo. O ser pensante é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois: assim se dá com o rapaz que projeta submeter-se a uma educação profissional para habilitar-se a uma carreira futura.

* DEWEY, J. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Ed. Nacional, 1959. 3ª. ed. Cap 2, p. 26-42. (Atualidades Pedagógicas; v. 2)

Por exemplo, um animal que não pense pode dirigir-se a seu ninho, se ameaça chuva, por algum estímulo imediato ao seu organismo. Um agente racional, porém, perceberá que determinados fenômenos são indícios prováveis de uma chuva futura e procederá de acordo com esse antecipado conhecimento do futuro. O tempo das sementeiras, o amanhã do solo e a colheita são atos intencionais, unicamente possíveis a um ser que aprendeu a subordinar os elementos de uma experiência, dos quais tem percepção imediata aos valores que esses elementos insinuam e prenunciam.

São muito usadas pelos filósofos as frases “livro da natureza”, “língua da natureza”. Ora, é precisamente a capacidade de pensar que faz que os dados signifiquem o que está ausente e que a natureza nos fale uma língua suscetível de ser compreendida. Para um ser pensante, as coisas lembram-lhe o passado, assim como os fósseis nos narram a história primitiva da Terra; fazem prever o futuro, do mesmo modo que se podem prever os eclipses, observando-se as posições atuais dos corpos celestes. “As vozes das árvores” e “os livros das águas correntes”, de que nos fala Shakespeare, exprimem, literalmente, o poder acrescido às existências, quando tratadas por um pensante.

Somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente.

O ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos

É por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las. Assim como esta característica estabelece a diferença entre o selvagem e o irracional, também a estabelece entre o homem civilizado e o selvagem. Havendo naufragado em um rio, terá o sel-

vagem observado certas circunstâncias em que, para o futuro, verá sinais de perigo. Mas o homem civilizado *cria* voluntariamente esses sinais; para prevenir qualquer naufrágio, coloca avisos, como boias, faróis, nos quais vê outras tantas indicações da possibilidade de tais riscos. Um selvagem interpreta argutamente os sinais do tempo; o homem civilizado organiza o serviço meteorológico, por meio do qual obtém sinais artificiais antes do aparecimento dos outros indícios que poderemos perceber sem métodos especiais. Um selvagem encontra destramente seu rumo através da floresta, interpretando certas indicações obscuras. O homem civilizado abre uma estrada que ensina o caminho a todos. O selvagem aprende a perceber as características do fogo e, por aí, a inventar meios de obtê-lo; o homem civilizado descobre o gás e óleos de iluminação, inventa lâmpadas, luz elétrica, fogões, fornos, calefação central.

A verdadeira essência da cultura civilizada está em que, de caso pensado, erigimos monumentos, providenciamos documentos que nos impeçam de esquecer; e, com relação a certas emergências da vida, estabelecemos meios de verificar sua aproximação e natureza, a fim de evitá-las, se nos forem desfavoráveis, ou, pelo menos, para nos defendermos amortecendo a violência de seus efeitos – ou, sendo-nos favoráveis, para torná-las mais seguras e prolongar-lhes a duração.

Todas as espécies de aparelhos artificiais são modificações intencionais das coisas naturais, de tal modo engendradas que as coisas nos passam a servir melhor do que em seu estado natural, para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto.

Pensar enriquece as coisas com um sentido

Finalmente, o pensamento confere aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor mui diversos dos que possuem para um ser que não reflete. As palavras escritas são meros rabiscos, variações singulares de efeitos de luz e sombra, para quem desco-

nhece o seu valor linguístico. Para aqueles a quem esses rabiscos se deparam como representação de outras coisas, cada grupo de sinais faz as vezes de alguma ideia ou objeto.

Estamos tão acostumados a que as coisas tenham significado para nós, a que não sejam apenas excitações dos órgãos dos sentidos, que nos escapa o fato de que estão impregnadas do sentido que têm, somente porque, anteriormente, coisas ausentes nos foram sugeridas por presentes, sugestões essas, confirmadas em experiências subsequentes. Se tropeçamos no escuro, possivelmente reagimos, desviando-nos para evitar pancada ou tombo, sem reconhecer que *objeto* particular ali está. Reagimos, quase automaticamente, a muitos estímulos, que não têm para nós significação ou não são objetos individuais definidos. Pois um *objeto* é mais que uma simples coisa: é uma coisa provida de sentido definido.

Facilmente poderemos compreender essa distinção, se evocarmos coisas e acontecimentos que nos são estranhos, comparando-os com a forma com que aparecem a pessoas que os conhecem profundamente; ou se compararmos uma coisa ou acontecimento como era *antes* com o que é *depois* de obtermos domínio intelectual sobre ele. Para um leigo, um volume de água significa, provavelmente, coisa com que se lava ou que se bebe; para outra pessoa, constituirá uma união de dois elementos, não líquidos, mas gasosos; ou significará coisa que *não* deve ser ingerida, pelo perigo de tifo. Para uma criança, as coisas são, a princípio, meras amostras de cor e luz, fontes de som; adquirem significado só quando se tornam sinal de experiências possíveis, mas ainda não presentes e reais. Para o cientista competente, expande-se notavelmente o âmbito dos sentidos trazidos pelas coisas comuns: uma pedra não é simplesmente uma pedra; é uma pedra de dado tipo mineralógico, de determinada camada geológica, que lhe conta do que aconteceu milhões de anos atrás e o ajuda a pintar o quadro da história da Terra.

O controle. O enriquecimento do valor

Os dois primeiros valores mencionados são de natureza prática; proporcionam um aumento da capacidade de *controle*. Quanto ao terceiro, trata-se de um enriquecimento do significado, à parte do aumento de controle. Não procuramos evitar um fenômeno sideral, justamente porque sabemos que é um eclipse e como se produz; mas o fenômeno reveste, para nós, um significado que não tinha antes. Talvez não tenhamos necessidade de pensar perante uma ocorrência; se, todavia, tal ocorrência já foi objeto de cogitação, o resultado desta capitaliza-se como sentido diretamente enriquecido e aprofundado. A grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para a possibilidade de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame mediato; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado na vida humana. Hoje é provável que uma criança veja, nas coisas, significados que estiveram ocultos a Ptolomeu e Copérnico, graças, unicamente, aos resultados de investigações reflexivas efetuadas nos longos anos de intervalo.

Diversos valores do poder do pensamento são sintetizados nas seguintes palavras de John Stuart Mill:

Tem-se considerar a ocupação de tirar inferências como o principal problema da vida. Dia a dia, hora a hora, momento a momento, temos todos a necessidade de interpretar certos fatos não observados diretamente por nós: não pelo vago desejo de aumentar nossa quantidade de conhecimentos, e sim porque esses fatos têm importância para nossos interesses ou ocupações. A atividade do magistrado, do comando militar, do nauta e do agricultor *consiste unicamente em julgar as provas e proceder de acordo com esse juízo...*

Conforme os julguem bem ou mal, desempenharão bem ou mal seus deveres profissionais. *É esta a única ocupação a que o espírito jamais deixa de entregar-se*¹⁶.

¹⁶ Mill. *System of logic*. Introduction, § 5.

Duas razões para exercitar o pensamento

Os três valores mencionados, em seu efeito cumulativo, marcam a diferença entre uma vida verdadeiramente humana e racional e a existência vivida pelos animais que ficam presos em uma rede de sensações e apetites. Os valores descritos, entretanto, não se realizam automaticamente, senão dentro de estreito limite, reforçado pelas necessidades da vida. Para obter que se realize adequadamente, cumpra que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta. A história não acaba aí. O pensamento pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas e perigosas crenças. Seria menor a necessidade de adestramento sistemático, se o único perigo a temer fosse a falta de qualquer desenvolvimento; é mal ainda maior um desenvolvimento errado.

Um escritor anterior a Mill, John Locke (1632-1704), salienta a importância do pensamento para a vida e a necessidade de exercitá-lo para que se realizem as suas melhores possibilidades, não as piores, com as seguintes palavras:

Ninguém empreende tarefa alguma sem obedecer a um objetivo que é sua razão de agir; e sejam quais forem as faculdades que empregar, a inteligência, com a luz forte ou fraca que suas informações projetam, é constantemente seu guia... Os templos possuem suas imagens sagradas e vemos a influência que estas sempre exerceram sobre uma grande parte da humanidade. Mas a verdade é que as ideias e as imagens que enchem o espírito do homem são as potestades invisíveis constantemente os governam e às quais todos os homens se submetem de bom grado. Em consequência, é da máxima importância que tenhamos grande cuidado com a inteligência, a fim de a guiarmos com segurança na investigação do conhecimento e nos juízos que formar¹⁷.

Logo, se por um lado o poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto, aos apetites e à rotina, por outro nos traz, também, o ensejo e a possibilidade de cometer erros e enganar.

¹⁷ Locke. *The conduct of the understanding*. § 1º.

Elevando-nos sobre os irracionais, expõe-nos a quedas a que não estão sujeitos os animais que se guiam exclusivamente pelo instinto.

II *Tendências que requerem constante ordenação*

As sanções físicas e sociais do pensamento exato

As injunções da vida impõem ao pensamento, até certo grau, uma disciplina fundamental e persistente, a qual os mais hábeis artifícios ideais não poderiam substituir. A criança que se queimou tem medo ao fogo: uma consequência dolorosa contribui muito mais para uma inferência correta, do que uma erudita preleção sobre as propriedades do calor. As condições sociais também exaltam as interferências exatas em campos onde seja socialmente importante o ato baseado em pensamento bem equilibrado. Essas sanções ao correto ato de pensar repercutem na própria vida, ao menos na vida razoavelmente livre de permanentemente sofrimento. Devem ser interpretados com exatidão sinais da proximidade do inimigo, do lugar do refúgio ou daquele em que se encontra o alimento, em uma palavra, das principais condições sociais.

Mas esse exercício disciplinar, eficaz como é dentro de certos limites, não nos leva longe. As ilações exatas em determinada matéria não impedem conclusões extravagantes em outra. Um selvagem, perito em conhecer o rasto, a localização da toca dos animais que caça, crerá e contará, muito a sério, as mais absurdas patranhas a respeito dos hábitos e peculiaridades físicas desses mesmos animais. Quando a inferência não influi apreciável e diretamente sobre a segurança e conservação da vida, não há qualquer barreira natural para a aceitação de crenças errôneas. Aceitam-se conclusões só por serem vívidas e interessantes as suas sugestões; enquanto um considerável acervo de dados fidedignos deixa de sugerir uma conclusão adequada pela oposição dos costumes vigentes. Há, pois, uma “credulidade primitiva”, uma tendência natural a acreditar-se em qualquer sugestão, a menos que haja ponderável evidência do

contrário. Folheando a história do pensamento, parece, às vezes, que os homens exauriram todas as formas erradas de crença antes de atinar com os conceitos certos. A história das crenças científicas também revela que, quando uma teoria consegue, um dia, aceitação geral, os homens aguçam o seu engenho para especá-la com toda espécie de erros adicionais, em lugar de render-se e refazer o caminho: haja vista, por exemplo, os diligentes esforços para preservar a teoria ptolemaica do sistema solar. Mesmo hoje, é simplesmente por serem correntes e populares que, em geral, se mantêm convicções certas sobre a constituição da natureza, não porque se entendam as razões profundas de tais noções.

A superstição é tão natural como a ciência

Tendo em vista o mero poder sugestivo, não existe diferença entre a possibilidade de uma coluna de mercúrio anunciar a chuva e a de entranhas de um animal ou voo das aves predizerem o desenlace das guerras. Em matéria de predição, tanto o sal derramado pode trazer desgraça como a picada de um mosquito transmitir a malária. Só a regulação sistemática das condições em que as observações são feitas e uma severa disciplina nos hábitos de aceitação das sugestões podem dar garantias de ser errônea dada crença e de que outra seja certa. A substituição dos hábitos supersticiosos de inferência pelos científicos não foi ocasionada por nenhum aumento da agudeza de nossos sentidos nem pela atuação natural da função de sugestão. É o efeito de se regularem as *condições* em que se efetuam a observação e a inferência. Quando as condições não são reguladas, passa-se a emprestar sentido válido aos sonhos, à posição das estrelas, às linhas das mãos; passa-se a ler, nas cartas, um inelutável agouro; enquanto se desprezam os acontecimentos naturais de mais premente significado. Assim se explica que, outrora, tenham sido universais certas crenças em prodígios de vários gêneros, hoje reduzidos a meras esconsas

superstições. Para tal conquista, foi imprescindível uma longa disciplina em ciência exata.

Causas gerais da má orientação do pensamento: os “Ídolos” de Bacon

É elucidativo enumerar algumas das tentativas feitas para classificar as principais fontes de erro na formação das crenças. Francis Bacon, por exemplo, nos primórdios da moderna investigação científica, enumerou quatro categorias, sob o título, um tanto fantasista, de “ídolos” (em grego ἰδῶλῶν, imagens), entidades ilusórias que enveredam o espírito em falsas rotas. Chamou-lhes ídolos ou fantasmas (a) da tribo; (b) do mercado; (c) da adega ou celeiro; (d) do teatro; ou, menos metaforicamente: (a) métodos errôneos permanentes (ou, pelo menos, tentações para o erro) radicados, geralmente, na natureza humana; (b) os provindos da comunicação e da linguagem; (c) os devidos a causas peculiares a determinado indivíduo; e, finalmente, (d) os que se originam da moda ou do espírito geral de uma época.

Classificando de maneira um tanto diversa essas causas de crenças falazes, poderemos dizer que duas são intrínsecas e duas extrínsecas. Das intrínsecas, uma é comum à generalidade dos homens (como a tendência universal a registrarem-se de melhor grado os casos que corroboram uma crença predileta do que os que contradizem) ao passo que a outra reside no temperamento e nos hábitos específicos de determinado indivíduo. Das extrínsecas, uma procede das condições gerais da sociedade – como a tendência a supor que existe uma coisa quando há uma palavra que a exprime e que não existe, se não lhe foi dado nome – ao passo que a outra procede das correntes sociais, locais e temporárias.

Opinião de Locke sobre as formas típicas da falsa crença

O método por que Locke aprecia as formas típicas das convicções errôneas é menos formal e mais elucidativo, talvez. O que de melhor temos a fazer é transcrever suas palavras incisivas e

originais, quando, ao enumerar as várias categorias de homens, mostra várias maneiras pelas quais se equivoca o pensamento.

a) A primeira categoria é a daqueles que raras vezes raciocinam, pensando e procedendo consoante o exemplo dos demais, sejam os pais, os vizinhos, os ministros de sua religião ou quem quer que lhes agrade escolher como objeto de fé implícita, para forrar-se ao esforço e ao aborrecimento de pessoalmente refletir e examinar.

b) A segunda espécie é a dos que põem a paixão no lugar da razão e, achando-se resolvidos a dirigir seus atos e argumentos, não usam sua própria razão nem atendem à dos outros, sempre que não se adapte à sua disposição de espírito, a seu interesse e ao seu partido¹⁸.

c) A terceira classe é a dos que natural e sinceramente se guiam pela razão, mas sem a visão completa de tudo o que se prende a determinada questão, pela falta do que poderíamos chamar o senso amplo, exato e compreensivo das coisas... Mantêm relações apenas com uma casta de homens, leem apenas um gênero de livros, querem apenas conhecer uma qualidade de opiniões. Velejam pequenas distâncias com os conhecimentos náuticos relativos a uma pequena baía... mas não se aventuram no mar alto do conhecimento.

[Homens originalmente dotados de disposições idênticas podem, afinal, chegar a diferentes provisões de conhecimento e verdade] quando toda a disparidade entre eles se limitou ao diferente escopo que às suas inteligências foi dado adotar, ao coligir as informações e ao guarnecer o cérebro de ideias, noções e observações nas quais se ocupasse o espírito.¹⁹

Em outra parte de suas obras²⁰, Locke expõe os mesmos conceitos em forma um tanto diversa.

1. O que está em desacordo com os nossos *princípios* acha-se tão longe de que o consideremos provável, que nem como possível o admitimos. Tão grande é nosso respeito por esses princípios e tão

¹⁸ Em outro lugar, diz Locke: "os preconceitos e inclinações dos homens iludem, com frequência, a eles próprios... A inclinação sugere e insinua no raciocínio termos favoráveis, que introduzem ideias favoráveis; até que, por fim, tinge-se, desse modo, uma conclusão, a qual, assim vestida, é clara e evidente, mas que, em seu estado natural, se se empregassem somente ideias precisas e determinadas, não encontraria nenhuma acolhida."

¹⁹ *The Conduct of the Understanding*, § 3º.

²⁰ *Essay Concerning Human Understanding*, vol. IV, cap. XIX, "Of Wrong Assent of Error".

grande é para nós sua autoridade, que repelimos com frequência não só o testemunho dos outros homens, como a evidência de nossos próprios sentidos quando em alguma coisa contrariam essas *regras estabelecidas*... Nada mais comum do que as crianças adotarem as opiniões ... de seus pais, amas ou outras pessoas com quem se achem em contato; opiniões que, insinuando-se em sua inteligência, tão incauta quanto imparcial, e gradualmente fixando-se, ficam nela, por último (sejam verdadeiras ou falsas), tão incrustadas pelo hábito inveterado e pela educação, que é impossível extirpá-las. Pois, chegados à idade adulta, ao refletirem sobre suas opiniões e ao notarem que as da espécie acima são tão antigas, em seu espírito, como as próprias suas recordações, e não havendo observado nem a prematura penetração, nem a origem dessas ideias, os homens propendem a venerá-las como se fossem sagradas e a não suportar que sejam profanadas, tocadas ou discutidas.

Tomam-nas como modelos para que sejam árbitros supremos e infalíveis do verdadeiro e do falso, os juízes a quem recorrem em todas as controvérsias,

2. Em segundo lugar, vêm os homens cuja inteligência se comprime numa forma, se reduz às pequenas dimensões da hipótese que acolheu. [Esses homens, embora não neguem a existência dos fatos e da evidência, não se deixam persuadir nem mesmo pela evidência que aceitariam, não fosse o seu espírito tão fechado pelo apego a convicções imutáveis.]

3. *Paixões dominantes*. Em terceiro lugar, as probabilidades que contrariam os apetites e as paixões dominadoras do homem sofrem a mesma sina. Pese no raciocínio de um avaro, de um lado, uma tal probabilidade, do outro, o dinheiro, e será fácil prever qual triunfará. Bem como as trincheiras de argila, essas paixões resistem à mais poderosa artilharia.

4. *Autoridade*. A quarta e última maneira errada de medir probabilidades, de que tratarei, e que conserva em ignorância e erro mais gente que todas as outras juntas, é o nosso assentimento às opiniões comuns, ouvidas quer de nossos amigos, de nossos companheiros de partido, de nossos vizinhos, quer de nossos compatriotas.

A importância das atitudes

Citamos ensinamentos de influentes pensadores antigos. Os fatos a que se referem são, porém, familiares em nossa experiência diária. Qualquer pessoa observadora notará todo dia, tanto em si como em outros, a tendência de acreditar no que se harmoniza com seu desejo. Tomamos como verdade o que nos agradaria que o fosse, ao passo que acolhemos de má vontade as ideias contrárias a nossas esperanças e aspirações. Todos precipitamos as conclusões; todos somos impedidos pelas nossas atitudes pessoais de examinar e pôr à prova nossas ideias. Quando generalizamos, tendemos a asserções radicais; isto é, de um ou poucos fatos, formulamos uma generalização que abrange vasto campo. A observação revela igualmente o forte poder de influências sociais que, realmente, nada têm que ver com a verdade ou falsidade do que é afirmado ou negado. Algumas das disposições que concedem a essas irrelevantes influências o poder de restringir e desviar o pensamento, são boas em si mesmas, o que dá maior importância ainda à necessidade de adestramento. O respeito pelos pais e a consideração pelos que detêm a autoridade são, do ponto de vista abstrato, certamente traços de valor. Não deixam de estar, entretanto, como assinala Locke, entre as principais forças que determinam crenças, à parte das operações do pensamento inteligente e, até, a elas contrários. O desejo de estar em harmonia com os outros é, em si, um traço desejável. Mas poderá induzir uma pessoa a aceder com demasiada presteza aos preconceitos alheios, a enfraquecer sua independência de juízo. Chega a criar um extremo partidarismo, perante o qual é desleal pôr em dúvida as crenças do grupo a que se pertence.

Em vista da importância das atitudes, não basta o conhecimento das melhores formas de pensamento para poder aperfeiçoá-lo. Sua posse não é garantia para a capacidade de bem estar. Além disso, não há exercícios organizados para pensar corretamente, cuja

execução repetida faça do indivíduo um bom pensador. Tanto as noções como os exercícios terão, certamente, valor. Mas ninguém se compenetrará desse, valor, se não estiver pessoalmente animado por certas atitudes dominantes de seu próprio caráter. Quase todo o mundo julgava antes que a mente tinha faculdades, como a memória e a atenção, que poderiam ser desenvolvidas mediante exercícios repetidos, tal como os de ginástica se supõe desenvolverem os músculos. Essa convicção, no amplo sentido em que era mantida outrora, acha-se hoje desacreditada. Igualmente, é bastante duvidoso que a prática de pensar segundo certa fórmula lógica resulte na aquisição de um hábito geral de pensamento, isto é, um hábito aplicável a uma extensa linha de assuntos. É fato de muitos conhecido que homens que se provam experimentados pensadores no seu campo de trabalho adotam, em outras matérias, pontos de vista inteiramente desapoiados da investigação que eles sabem indispensável para a concretização de fatos mais simples, dentro de sua própria especialidade.

A aliança de atitude e método proficiente

O que se pode fazer, entretanto, é cultivar as *atitudes* favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação. Não basta o conhecimento dos métodos: deve haver o desejo, a vontade de empregá-los. Esse desejo é uma questão de disposição pessoal. Por outro lado, porém, também não basta à disposição. Unida a esta, é preciso que haja compreensão das formas e técnicas, que são os canais por onde aquelas atitudes agem com maior proveito. Como tencionamos discutir mais adiante essas formas e técnicas, limitar-nos-emos aqui a mencionar as atitudes que cabe cultivar para que se assegure sua adoção e uso.

a. *Espírito aberto*. Esta atitude pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas

e novas ideias. É porém, coisa mais ativa e mais positiva do que a definição sugere. Difere consideravelmente do espírito vazio. Conquanto hospitaleira para com novos temas, fatos, ideias, questões, não apresenta a espécie de hospitalidade anunciada numa tabuleta como esta: “Entrem; não há ninguém em casa.” Inclui um desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes, que não a uma só; de pôr o sentido nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas; de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras. A indolência mental concorre grandemente para que se entaie o espírito contra ideias novas. O caminho da mínima resistência e mínimo esforço é sulco mental já traçado. E bem penosa labuta é a de alterar velhas crenças. A presunção tem, frequentemente, por sinal de fraqueza o admitir que uma crença que uma vez adotamos esteja errada. Identificamo-nos tanto com uma ideia que esta se torna, literalmente, uma “favorita”, em cuja defesa avançamos, mentalmente cegos e surdos para tudo ou mais. Medos inconscientes também nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que funcionam como cota d’armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem. A maneira por que podem mais eficientemente ser combatidas é cultivar essa curiosidade vigilante, essa procura espontânea do que é novo, que constitui a essência do espírito aberto. Pois, se este se mostra aberto apenas no sentido de passivamente permitir que as coisas nele penetrem, não será capaz de resistir aos fatores de enclausuramento mental.

b. *De todo o coração.* Quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto, em determinada causa, atira-se-lhe, como dizemos, “de coração” ou de todo coração. A importância dessa atitude ou disposição é geralmente reconhecida em questões prá-

ticas e morais. No desenvolvimento intelectual, é, entretanto, igualmente grande. Não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido. Infelizmente, essa divisão se produz, frequentemente, na escola. O aluno presta uma atenção externa, perfunctória, ao professor, ao livro, à lição, enquanto os pensamentos íntimos se lhe concentram em assuntos de mais imediato interesse. Sua atenção é atenção de olhos e ouvidos, mas o cérebro se ocupa de questões que exercem imediata atração. Sente-se obrigado a estudar porque precisa responder a perguntas, passar em um exame, ser promovido, ou porque deseja agradar ao professor ou aos pais. Não é, pois, a matéria que o retém pelo seu próprio poder. A maneira de abordá-la não é reta nem una. Isso pode parecer trivial em alguns casos. Em outros, pode ser muito sério, contribuindo para a formação de um hábito geral ou atitude sumamente desfavorável à boa orientação do pensamento.

Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta. Perguntas espontâneas lhe ocorrem; uma torrente de sugestões o inunda; depara e segue outras pesquisas e leituras; não precisando despender energia em prender o espírito ao assunto (enfraquecendo, assim, a força útil à matéria e criando um estado de ânimo dividido), é a matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente. O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual. O professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter.

c. *Responsabilidade.* Como a sinceridade ou devotamento de todo o coração, também a responsabilidade é, comumente, concebida como traço moral, mais do que recurso intelectual. Contudo, é uma atitude necessária para a conquista de uma base adequada ao desejo de novos pontos de vista e novas ideias, bem como para a conquista do entusiasmo pela matéria, da capacidade de absorvê-la. São dons estes, que podem perder o freio ou, ao menos, fazer

a mente dispersar-se demais; por si mesmos, não asseguram a centralização, a unidade essencial ao bem pensar. Ser intelectualmente responsável é examinar as conseqüências de um passo projetado; significa estar disposto a adotá-las, quando seguem, como de razão, qualquer posição já tomada. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consistência e harmonia da crença. É comum ver-se pessoas continuarem a aceitar crenças cujas conseqüências lógicas recusam reconhecer. Professam-nas, mas não querendo admitir os seus efeitos. O resultado é confusão mental. A ruptura reage, inevitavelmente, sobre a mente, obscurecendo-lhe a visão, apoucando-lhe a firmeza de compreensão; ninguém pode usar dois princípios mentais inconsistentes, sem que se lhe afrouxe o poder de apreensão. Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a *significação* do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações.

Sucedo o mesmo quando se impõe ao estudante um grande número de assuntos ou fatos desconexos, não lhe concedendo tempo nem oportunidade para que pondere seu sentido. Ele imagina que os aceita, que acredita neles, quando, na realidade, há profunda diferença entre essa crença e a que funciona em sua vida e ação extraescolares: uma e outra crença são de espécie totalmente diferente, uma e outra baseiam-se em medidas diferentes de realidade. O resultado é que a mente estudantil torna-se confusa; confusa, não somente a respeito de coisas particulares, mas, também, a respeito das razões básicas que concedem às coisas um valor de crença. Menos matérias, menos fatos e mais

responsabilidade em pensar detidamente no material de tais matérias e fatos, a fim de compreender o que está neles abrangido, daria melhores resultados. Levar alguma coisa ao completamento é o sentido real da perfeição; e o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão é dependente da existência da atitude de responsabilidade intelectual.

O influxo das atitudes pessoais sobre a prontidão para pensar

As três atitudes mencionadas, espírito aberto de todo o coração ou interesse absorvido, responsabilidade de enfrentar as consequências, são, de si mesmas, qualidades pessoais, traços de caráter. Não são as únicas importantes para o desenvolvimento do *hábito* de pensar de maneira reflexiva. Mas as outras que se poderiam apresentar constituem, igualmente, traços de caráter, atitudes *morais*, no sentido próprio da palavra, como traços, que são, de caráter pessoal, merecedores de cultivo.

Todos nós pensamos, às vezes, em certos assuntos que nos excitam. Alguns temos hábitos de pensar, muito persistentemente, em campos especiais de interesse, em assuntos, por exemplo, que nos concernem profissionalmente. Um hábito completo de pensar é, entretanto, mais extenso quanto ao seu fim. Ninguém é capaz de pensar em tudo, certamente; ninguém é capaz de pensar em *alguma* coisa, sem experiência e informação sobre ela. Não obstante, existe uma como que *prontidão* para considerar, no plano do pensamento, os assuntos que entram no campo da experiência-prontidão que contrasta fortemente com a disposição para formular juízos com base em mero costume, tradição, preconceito, evitando, assim, o esforço de pensar. As atitudes pessoais estudadas são elementos essenciais dessa prontidão de caráter geral.

Se fôssemos compelidos a escolher entre essas atitudes pessoais e conhecimento dos princípios da razão lógica, unido a certo grau de perícia técnica em manipular processos lógicos es-

peciais, decidir-nos-íamos pelas primeiras. Felizmente, não se faz necessária tal escolha, porque não há oposição entre as atitudes pessoais e os processos lógicos. Devemos apenas lembrar que, com respeito às finalidades da educação, não é possível promover-se uma separação entre os princípios de lógica, impessoais, abstratos, e as qualidades morais do caráter. O que cumpre é entrelaçá-los em uma unidade.

CRONOLOGIA

- 1859 - Nasce em Burlington, Vermont, nos Estados Unidos da América em 21 de outubro. Seus pais são Archibald Sprague Dewey e Lucina Artemesia Rich Dewey.
- 1863 - A família se muda para a cidade de Cumberland, retornando, em 1867, para Burlington.
- 1875 - Ingressa na Universidade de Vermont, com 16 anos. Dá ênfase aos estudos de política e filosofia moral e social.
- 1879 - Graduou-se na Universidade de Vermont. Torna-se professor assistente em Oil City, Pensilvânia, onde permanece por dois anos. Ensina álgebra, ciências e clássicos.
- 1881 - Volta para Vermont e retoma seu trabalho como professor bem como seus estudos de Filosofia, sob a tutela do prof. Dr. Henry A. P. Torrey.
- 1882 - Em setembro, ingressa na Universidade John Hopkins para realizar estudos em Filosofia, tendo como professores Charles Sanders Peirce (Lógica), Stanley Hall (Psicologia) e George Sylvester Morris (Filosofia-Kant e Hegel). Publica, em abril, o artigo *A assunção metafísica do materialismo* e, em julho, *O panteísmo de Espinosa*.
- 1884 - Doutora-se em Filosofia, e sua tese intitulada *A psicologia de Kant* nunca foi encontrada, nem publicada na íntegra. Escreve apenas um artigo, *Kant e o método filosófico*, que foi publicado no *The Journal of speculative Philosophy*. É recomendado como membro da Sociedade Filosófica de Michigan. Em setembro do mesmo ano, torna-se professor de filosofia na Universidade de Michigan por recomendação de seu orientador George Sylvester Morris.
- 1886 - Ao publicar dois artigos sobre pontos de vista da Psicologia e Filosofia, na Revista *Mind*, Dewey passa a chamar atenção da comunidade científica para esses assuntos. Casa-se com Harriet Alice Chipman.
- 1887 - Publica seu primeiro livro, *Psychology*, que foi adotado em muitas universidades como texto básico, mas foi criticado por seu professor de Psicologia, Stanley Hall, e pelo filósofo William James, que era mentor de Hall.

- 1888 - Entra para a Universidade de Minnesota e atua como professor de Filosofia Mental e Moral. Permaneceu nesse local por apenas um ano.
- 1890 - Retornou para Michigan e tornou-se chefe do Departamento de Filosofia da Universidade de Michigan, após a morte de George Morris. Aí permaneceu por quatro anos.
- 1894 - Aceita o convite de William Rainey Harper e torna-se diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade de Chicago, onde dirige a escola-laboratório da universidade. Neste Departamento, são desenvolvidos estudos conjuntos de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Dewey elabora suas pesquisas a partir da noção de experiência, desenvolvendo-as de forma dinâmica, aberta e orgânica. Neste mesmo período, ele defende que a Pedagogia deveria se tornar um departamento independente dentro da academia, no intuito de formar especialistas em educação. Apoiado por William R. Harper, John Dewey torna-se o novo chefe do Departamento de Pedagogia dessa universidade, além de ser, também, o chefe do Departamento de Filosofia.
- 1897 - Publica *Meu credo pedagógico*.
- 1899 - Publica o livro *A escola e a sociedade*.
- 1904 - Desliga-se do cargo na Universidade de Michigan, por divergências internas à academia, e passa a ser professor da Universidade de Columbia, onde permaneceu como docente em uma carreira ativa até 1930.
- 1910 - *Como pensamos* é o título de sua nova publicação.
- 1916 - Publica um de seus livros mais importantes, *Democracia e educação*.
- 1920 - A partir desta década, difunde o próprio pensamento em muitos países, como Japão, China, Turquia, México, URSS e Escócia, de modo a enfrentar a crise do pós-guerra. Escreve uma série de obras teóricas e políticas. Em 1920, publica *A filosofia em reconstrução*.
- 1925 - Publica *Experiência e natureza*.
- 1929 - *A procura da certeza* é o título de sua nova obra.
- 1930 - Publica *Individualismo velho e novo*. Neste ano, trabalha como professor emérito da Universidade de Columbia, até 1939.
- 1934 - Publica as obras *A arte como experiência* e *Uma fé comum*.
- 1935 - Publica a obra *Liberalismo e ação social*.
- 1938 - Publica *Lógica, a teoria da investigação* e *Experiência e educação*.
- 1939 - Sua obra educacional publicada é *Teoria da avaliação*; publica, também, a obra política *Liberdade e cultura*. Aposenta-se na Universidade de Columbia.
- 1946 - Escreve a obra *Problemas de todos*.
- 1949 - Publica uma obra considerada original: *Conhecimento e transação*.
- 1952 - Falece de pneumonia, em Nova York, em 2 de junho de 1952.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Dewey

DEWEY, J. *Can education share in social reconstruction?* 1934. p. 205-209.

_____. The child and the curriculum, 1902. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 2*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. (Collected works of John Dewey). University Press, 1976. (Collected works of John Dewey). p. 271-291.

_____. Christianity and democracy, 1892. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v. 4*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1971. (Collected works of John Dewey). p. 3-10.

_____. The crucial role of intelligence. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Later Works of John Dewey, v. 11*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989. (Collected works of John Dewey). p. 342-344.

_____. Democracy and education, 1916. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 1-370.

_____. Democracy in education, 1903. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 3*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 229-239.

_____. Education as politics, 1922. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 13*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983. (Collected works of John Dewey). p. 334.

_____. Education vs. trade-training, 1915. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1979. (Collected works of John Dewey). p. 411-413.

_____. The educational situation, 1901. SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY.

Middle works of John Dewey, v. 1. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 257-313.

_____. Ethical principles underlying education, 1897a. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v 5.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 54-83.

_____. Experience and education , 1938. SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Later Works of John Dewey, v. 13.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989. (Collected works of John Dewey). p. 1-62.

_____. How we think, 1910. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 6.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 177-356.

_____. How we think. 2. exp. rev. ed. 1933. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Later Works of John Dewey, v. 8.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. (Collected works of John Dewey). p. 105-352.

_____. Individuality and experience . In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Later Works of John Dewey, v 2.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984. (Collected works of John Dewey). p. 55-61.

_____. Interest and effort in education, 1913. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 7.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 151-197.

_____. Lettre de John Dewey à Alice Dewey, 1er novembre 1894. *Dewey Papers Morris Library.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1894.

_____. Lettre de John Dewey à Horace M. Kallen, 1er juillet 1916. *Horace M. Kallen Papers,* Cincinnati, American Jewish Archives, Hebrew Union College, 1916.

_____. Moral principles in education , 1909. SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 4.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 265-291.

_____. My pedagogic creed, 1897b. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v 5.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 84-95.

_____. The need for a laboratory school, 1896c. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v 5.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 433-435.

_____. A pedagogical experiment, 1896a. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v 5.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 244-246.

_____. Pedagogy as a university discipline, 1896b. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 281-289.

_____. Philosophy of education, 1912-1913. In : SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 7*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1979. (Collected works of John Dewey). p. 297-312.

_____. Plan of organization of the university primary school, 1895. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 224-243.

_____. The school and society, 1899. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey, v. 1*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976. (Collected works of John Dewey). p. 1-109.

_____. The sources of a science of education, 1929. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Later Works of John Dewey, v. 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. (Collected works of John Dewey). p. 1-40.

_____. The way out of educational confusion, 1931. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Later Works of John Dewey, v. 6*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. (Collected works of John Dewey). p. 75-89.

_____. DEWEY, E. Schools of tomorrow, 1915. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey, v. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 205-404.

Obras sobre Dewey

ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). *John Dewey: lectures in the philosophy of Education, 1899*. New York: Random House, 1966.

_____. *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

BAKER, M. C. *Foundations of John Dewey's educational theory*. New York: Atherton, 1966.

BLOOM, A. *L'âme désarmée*. Paris: Julliard, 1987. 332p.

BOYDSTON, J. A. (Ed.). *Guide to the works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1970.

_____; POULOS, K. (Eds.) *Checklist of writings about John Dewey*. 2.ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

BRICKMAN, W. M.; LEHRER, S. (Eds.). *John Dewey: master educator*. 2.ed. New York: Atherton, 1966.

- CHILDS, J. L. *American pragmatism and education*. New York: Henry Holt, 1956.
- COUGHLAN, N. *Young John Dewey*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- CREMIN, L. *The transformation of the school: progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage Books, 1961.
- CURTI, M. *The social ideas of American educators*. Totowa, New Jersey: Littlefield-Adams, 1959. pp. 500-541.
- DEWEY, J. Biography of John Dewey. In: SCHILPP, P. A. (Ed.). *The philosophy of John Dewey*. New York: Tudor, 1951. pp. 3-45.
- DYKHUIZEN, G. *The life and mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975.
- HENDLEY, B. *Dewey, Russell, and Whitehead: philosophers as educators*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986.
- HIRSCH, E.D. *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton, Mifflin, 1987.
- KEENAN, B. *The Dewey experiment in China: educational reform and political power in the early Republic*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- KLIEBARD, H. M. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge and Mayhew, 1986.
- MAYHEW, K. C.; EDWARDS, A. C. *The Dewey School*. New York: Atherton, 1966.
- MILLER, D. T.; NOWAK, M. *The fifties*. Garden City, N. Y.: , Doubleday, 1977.
- RATNER, J. (Ed.). *Education today*. New York: Putnam, 1940.
- ROCKEFELLER, S. *John Dewey: religious faith and democratic humanism*. New York: Columbia University Press, 1991.
- WESTBROOK, R. *John Dewey and American democracy*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- WIRTH, A. G. *John Dewey as educator*. New York: Wiley, 1966.

Obras de Dewey em português

- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- _____. *Experiência e natureza; Lógica; A teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação*. São Paulo: Abril cultural, 1980. (Os pensadores).
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.

_____. *Reconstrução em filosofia*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril, 1980.

_____. *Vida e educação*. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

Obras sobre Dewey em português

AMARAL, M. N. C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1990.

CUNHA, M. V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

EDMAN, I. *John Dewey: sua contribuição para a tradição americana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

KANDEL, I.L. Fim de uma controvérsia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 74 abr./jun.,1959.

MOREIRA, C. O. F. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

PITOMBO, M.I.M. *Conhecimento, valor e educação em John Dewey*. São Paulo: Pioneira, 1974.

Outras referências bibliográficas

Bloom, Allan (1987). *Closing of the American Mind*. Nueva York: Simon and Schuster.

DEWEY, J. (1894). Carta de John Dewey a Alice Dewey, 1 de Noviembre de 1894, *Dewey Papers*, Morrís Library, Southern Illinois University, Carbondale.

_____. (1916). Carta de John Dewey a Horace M. Kallen, 1 de Julio de 1916, *Horace M. Kallen Papers*, American Jewish Archives, Hebrew Union College, Cincinnati.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

